

**PLAN DE ACTUACIÓN ESPECÍFICO PARA LA EDUCACIÓN
SOCIOEMOCIONAL DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA (TEA) DE 3^{er} CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

Palabras clave: Inclusión, educación socioemocional, atención a la diversidad, Trastorno del Espectro Autista, Educación Primaria.

Keywords: inclusion, social.emotional education, diversity outreach, Autism Spectrum Disorder (ASD), primary education.



Trabajo de Fin de Máster

Máster en Psicopedagogía

Universidad Pontificia Comillas

Facultad de Ciencias humanas y Sociales

Autor: Miguel Alonso Larre

Tutor: Óscar Gómez Jiménez

Enero 2023

INDICE

1. Resumen / Abstract.....	p.1
2. Introducción.....	p.2
3. Justificación.....	p.4
3.1. Marco teórico.....	p.4
3.1.1. El Trastorno del Espectro Autista.....	p.4
3.1.1.1. Conceptualización.....	p.4
3.1.1.2. Teorías psicológicas explicativas.....	p.5
3.1.1.3. Necesidades educativas especiales.....	p.6
3.1.2. Educación socioemocional.....	p.8
3.1.2.1. Inteligencia emocional y habilidades sociales; Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal.....	p.8
3.1.2.2. La inteligencia socioemocional: un modelo integrador.....	p.9
3.2. Marco legislativo.....	p.11
3.2.1. Ámbito nacional.....	p.11
3.2.2. Ámbito autonómico.....	p.12
4. Contextualización del centro educativo.....	p.14
4.1 Contexto sociocultural.....	p.14
4.2. Identidad.....	p.14
4.3. Principios educativos.....	p.15

4.4. Valores.....	p.16
5. Plan de actuación específico.....	p.17
5.1 Objetivos y competencias.....	p.17
5.2 Detección de necesidades.....	p.19
5.2.1. En relación con los alumnos.....	p.20
5.2.2. En relación con las familias.....	p.20
5.2.3. En relación con los profesores.....	p.21
5.3. Equipo profesional implicado.....	p.21
5.4. Metodología.....	p.22
5.4.1. Sesiones con los alumnos.....	p.23
5.4.2. Sesiones con las familias.....	p.25
5.4.3. Formación docente.....	p.25
5.5. Actividades y fases.....	p.25
5.5.1. Actividades con los alumnos.....	p.26
5.5.2. Actividades con las familias.....	p.28
5.5.3. Formación docente.....	p.29
5.6. Trabajo en red.....	p.31
5.7. Medidas de atención a la diversidad.....	p.31
5.8. Recursos.....	p.31
5.9. Proceso de evaluación.....	p.31
5.9.1. Evaluación de las sesiones dirigidas a los alumnos.....	p.31

5.9.2. Evaluación de las sesiones dirigidas a las familias.....	p.32
5.9.3. Evaluación de la formación docente.....	p.32
6. Reflexión personal.....	p.33
7. Conclusiones.....	p.35
8. Referencias.....	p.36
ANEXO I: Necesidades educativas del alumnado con TEA.....	p.42
ANEXO II: Desarrollo detallado de las sesiones dirigidas a alumnos.....	p.43
ANEXO III: Desarrollo detallado de las sesiones dirigidas a familias.....	p.80

1. RESUMEN

Los alumnos con algún Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan una serie de necesidades educativas que no siempre reciben la atención que requieren por parte del sistema educativo; especialmente en lo referido al ámbito socioemocional, un área por definición alterada en este tipo de trastornos. Desde el enfoque integrador de las competencias sociales y emocionales propuesto por el modelo de la inteligencia socioemocional de Bar-On (2006), este trabajo presenta un programa de actuación específico dirigido al trabajo de las competencias socioemocionales en alumnos con TEA de 3º de Primaria en un centro educativo concertado de la Comunidad Autónoma de Madrid. El programa, de duración trimestral, consta de 30 sesiones de tono lúdico y distendido dirigidas a los alumnos, e incluye actividades de formación a las familias y el equipo docente. De su diseño se concluye la necesidad de invertir mayores esfuerzos y recursos para atender las necesidades educativas de los alumnos con TEA, y de conferir una mayor presencia a los contenidos de educación socioemocional en el proceso educativo del alumnado.

1. ABSTRACT

Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) present a series of educational needs which do not always receive the educational attention they require; especially in the socio-emotional field, an altered area in this type of disorder. From the social and emotional competencies integrative approach proposed by the Bar-On (2006) socio-emotional intelligence model, this work presents a specific action program aimed at working socio-emotional competencies in students with ASD in the 3rd year of Primary School; in a concerted school located in Autonomus Community of Madrid. This quarterly program consists of 30 ludic sessions aimed at students and includes training activities for families and the teaching staff. From its design, it is concluded that we need to invest greater efforts and resources in order to meet the educational needs of students with ASD. A greater presence of socio-emotional education contents in the educational process of students is also required.

2. INTRODUCCIÓN

A continuación, se procede a exponer una propuesta de programa de actuación dirigido a fomentar la competencia socioemocional en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de 3^{er} curso de Educación Primaria. La forma de pensar, actuar, y en general, de interactuar con en el mundo, de las personas con TEA, siempre ha llamado mi atención desde que comencé mis estudios de grado en Psicología. En el último año de carrera, estuve trabajando en un centro de intervención asistida con animales, donde entré en contacto con la labor de atención a este colectivo desde el punto de vista de la intervención terapéutica; una experiencia que no hizo sino acrecentar la afinidad que sentía hacia personas con este tipo de trastorno.

Al finalizar mis estudios de grado, y comenzar los de máster, comprobé que la atención ofrecida en el sistema educativo a los alumnos con necesidades educativas especiales, en general, y a los alumnos con TEA, en concreto, era, en muchos casos, deficiente, incompleta y, en definitiva, insuficiente para cubrir las necesidades educativas que este colectivo de presenta. En concreto, percibía una grave y profunda malinterpretación de la naturaleza misma de este trastorno, que obviaba la dimensión humana en la atención educativa de los alumnos, y que, por añadido, era ineficaz y no obtenía resultados.

Ante este panorama, con la elaboración del presente trabajo, me propongo aportar una propuesta de actividades concretas y sencillas, que no requieran de recursos extraordinarios para su puesta en práctica, dirigida a trabajar los ámbitos de las competencias emocional y social en alumnos con TEA de 3^{er} curso Primaria, aunque bien podría servir también a alumnos en una franja prudencial de edad (2^o, 4^o e incluso 1^o o 5^o de E. P.). El enfoque desde el que se plantea la propuesta pretende responder a los valores de la inclusión educativa, de la aceptación de la diversidad como algo positivo, y del respeto y reconocimiento de la humanidad de todas las personas. Así pues, los objetivos que se plantea son los siguientes:

- **Objetivo 1:** Diseñar un plan de actividades, adaptado y adecuado a las necesidades educativas de los alumnos con TEA, que aborde el trabajo de competencias relacionadas con los ámbitos social y emocional, normalmente dejados de lado desde el punto de vista académico.
- **Objetivo 2:** Elaborar una propuesta de actividades alternativa, lúdica y amena, que rompa con el tono “tedioso” o “aburrido” de las clases ordinarias, y sea percibida como algo interesante y apetecible por parte de los alumnos.

- **Objetivo 3:** Elaborar un plan de actividades de implementación fácil y sencilla, que no requiera de recursos extraordinarios ni de personal especializado para su aplicación, de forma que pueda llevarse a cabo en cualquier centro educativo ordinario de España.

- **Objetivo 4:** Elaborar un plan de actividades integral, con coherencia y sentido teórico y metodológico, que implique de forma activa a los principales agentes que participan en la educación de los alumnos a los cuales va dirigido: docentes, familiares, y los propios alumnos.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1 Justificación teórica

3.1.1 El Trastorno del Espectro Autista

3.1.1.1 Conceptualización

No es el propósito de este trabajo realizar una revisión exhaustiva y en detalle entorno a la naturaleza y características del Trastorno del Espectro Autista (TEA); si bien resulta oportuno comentar algunas nociones generales al respecto a fin de diseñar un programa específico adaptado a las necesidades educativas de este colectivo.

El TEA es un síndrome, un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación, así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados (García Franco et al., 2019). Aunque existen varias teorías al respecto, su etiología exacta es por ahora desconocida. Se sabe que este trastorno tiene raíces neurobiológicas y que responde a la presencia de algún tipo de disfunción en el desarrollo del sistema nervioso central (Fernández-Mayoralas et al., 2013). El TEA se ha identificado como un trastorno con un fuerte componente genético; es crónico, y sus síntomas se manifiestan de forma diversa en distintas edades, acompañando a la persona durante todo su ciclo vital (Alcantud et al., 2012). Los primeros síntomas pueden manifestarse a los 6-18 meses, y a partir de los 18 - 24 meses ya es posible realizar un diagnóstico fiable y válido (Lord, 2006).

En la quinta edición del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM V) (American Psychiatric Association [APA], 2014), con una finalidad diagnóstica, se recogen una serie de síntomas típicos de este trastorno, derivados como se comenta de alteraciones en las áreas generales de la comunicación e interacción social (evitación del contacto ocular, dificultad para comprender las normas sociales, tendencia al aislamiento y el retraimiento, ...), y de la presencia de patrones de conducta restringidos y repetitivos (estereotipias, ecolalias, manierismos, intereses restringidos, etc.).

En definitiva (Alireza y Molla, 2020; Vargas et al., 2019), la categoría diagnóstica del TEA se considera actualmente como un continuo cuyo denominador común lo constituyen las características nucleares de déficit o funcionamiento anormal en la comunicación e interacción social y de presencia de patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados; pudiendo estas manifestarse de muy diversas formas:

“... diferentes trastornos y diversa afectación de los síntomas, desde los casos más afectados a aquellos que rozan la normalidad; desde casos asociados a discapacidad intelectual marcada, a otros con alto nivel de inteligencia; desde unos vinculados a trastornos genéticos o neurológicos, a otros en los que aún no somos capaces de identificar las anomalías biológicas subyacentes...”

(Alcantud et al., 2012).

3.1.1.2 Teorías psicológicas explicativas

Como se menciona anteriormente, aún se desconocen los mecanismos exactos subyacentes al TEA. Sin embargo, diversos autores han elaborado teorías explicativas desde distintos enfoques, de las cuales se resumen brevemente a continuación las más relevantes a fin de contar con un marco de referencia de acuerdo con el cual diseñar un programa de intervención dirigido a este colectivo:

- **Teoría del déficit de la Teoría del Mente o “ceguera mental”:** esta teoría, propuesta por Baron-Cohen, Leslie y Frith en 1985, se basa en el concepto de la Teoría de la Mente, acuñado por Premack y Woodruff en 1978 (Jodra, 2015). La teoría de la mente es la capacidad para comprender la existencia de estados mentales (deseos, creencias, pensamientos, ideas, sentimientos, etc.), la capacidad de atribuir esos estados mentales a uno mismo y a los demás, de entender que pueden ser verdaderos o falsos y de ser capaz de emplear esta competencia en la predicción de situaciones derivadas del comportamiento de los demás. Un fallo o disfunción en el desarrollo de esta capacidad vendría a explicar varios de los déficits social-comunicativos que presentan las personas autistas (Jodra, 2015).
- **Teoría del debilitamiento de la Coherencia Central:** en 2003, Fritz postula que en el autismo existe una incapacidad para conectar información diversa para construir un significado de más alto nivel dentro de un contexto (Gómez, 2010). Las personas con TEA tienen problemas para generalizar, para integrar la información en un “todo” coherente; lo que causa dificultad para realizar eficientemente comparaciones, juicios e inferencias conceptuales (Mautone, 2021).

- **Teoría de la disfunción ejecutiva:** Pennington y Ozonoff plantean, en 1996, que la causa primaria del autismo radica en un déficit en la función ejecutiva responsable del control y la inhibición del pensamiento y la acción (Gómez, 2010). Las funciones ejecutivas son conjunto de procesos encargados de generar, monitorizar y controlar la acción y el pensamiento; además, incluyen aspectos de planificación y ejecución de comportamientos complejos, memoria de trabajo y control inhibitorio. Su alteración podría afectar a múltiples procesos complejos, como la inferencia social, la motivación, la ejecución de la acción, e incluso lenguaje (Gómez, 2010).

- **Teoría Afectivo-Social:** en 1995, Hobson defiende el papel de la emoción en el desarrollo de las relaciones interpersonales como déficit principal causante de la sintomatología autista (Alcantud et al., 2012). Para este autor, las dificultades cognitivas y sociales son de naturaleza afectiva, como resultado de una alteración de los mecanismos que permiten el establecimiento de las relaciones socioafectivas con los otros (Alcantud et al., 2012).

- **Teoría de la empatía-sistematización:** como extensión de su teoría de la ceguera mental, Baron-Cohen propone en 2010 que las dificultades mostradas por personas con autismo en la comunicación y en las relaciones interpersonales estarían ocasionadas por una divergencia entre las capacidades de empatía y sistematización: las personas autistas presentarían un déficit en la capacidad empatía tiempo que una capacidad de sistematización capacidad igual o incluso superior a la media (Jodra, 2015).

Sobre la interpretación de las implicaciones que de estas teorías se desprenden se debe destacar que las explicaciones postuladas en ellas no son tanto excluyentes como complementarias, ya que cada una de ellas se centra en esclarecer “únicamente” una parcela más o menos concreta del fenómeno global que constituye el autismo.

3.1.1.3 Necesidades educativas especiales

Todas estas alteraciones y disfunciones que pueden presentar las personas con TEA se traducen a la hora de afrontar el proceso educativo de alumnos con este tipo de trastorno en una serie de necesidades de atención educativa especiales, que el sistema educativo tiene la misión de cubrir; de acuerdo con los principios generales del sistema educativo contemplados en la

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE) (LOMLOE, 2020). Al colectivo de alumnos requiere una atención educativa distinta a la ordinaria se refiere esta ley; con la denominación de “Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo” (ACNEAE); categoría que engloba al alumnado con necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH o altas capacidades intelectuales; y a aquel que se ha incorporado tarde al sistema educativo; o que presenta cualquier otra dificultad por condiciones personales o de historia escolar (LOMLOE, 2020).

Dentro de este colectivo del alumnado ACNEAE, el grupo de alumnos con TEA, hacia el cual está dirigido el presente trabajo, pertenece a una subcategoría más específica; a la que el artículo 73 de la LOMLOE se refiere como “alumnado que presenta necesidades educativas especiales”; y a la cual define como “el colectivo de alumnos que afrontan barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo” (LOMLOE, 2020).

El análisis llevado a cabo por Marchante y Martínez (2021), sobre el acercamiento a la cuestión de la atención a la diversidad y al alumnado ACNEAE en la LOMLOE, destaca cómo el adecuado afrontamiento de los problemas que surgen en este ámbito constituye el uno de los grandes retos a superar por el actual sistema educativo. De acuerdo con estos autores, la legislación; en el ámbito de la atención a la diversidad; remarca la necesidad de individualizar la educación con el fin último de alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado (LOMLOE, 2020). En este sentido, la educación emocional, valores y normas sociales; la potenciación del aprendizaje significativo; y el refuerzo de la empatía autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad constituyen uno de los principios pedagógicos de respuesta a diversidad en la etapa Primaria (LOMLOE, 2020).

El aprendizaje de este tipo de contenidos no se logra en los alumnos con TEA por los mismos medios que con el alumnado ordinario, sino que es necesario programar expresamente la enseñanza explícita de dichos conocimientos teniendo en cuenta las dificultades y particularidades que este colectivo puede presentar (Escobar et al., 2008). Dada la gran heterogeneidad de manifestaciones sintomatológicas del TEA, la diferencia de capacidad en un determinado ámbito puede variar mucho de un alumno a otro, aunque padezcan el mismo

trastorno (Alireza y Molla, 2020; Vargas et al., 2019). Retomando la idea del autismo como un continuo, Rivière (2002) identifica una serie de características comunes; presentes, en mayor o menor grado, en todas las personas con TEA; y las condensa en doce dimensiones distintas, agrupadas en cuatro escalas. Escobar et al. (2008) hacen uso de este inventario de síntomas para enunciar una recopilación de necesidades educativas, derivadas de cada una de estas dimensiones, que se recogen en el *Anexo I* a título ilustrativo del perfil de dificultades y necesidades educativas que podría presentar un alumno con TEA.

3.1.2 Educación socioemocional

3.1.2.1 Inteligencia emocional y habilidades sociales; Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal

Una vez revisado el concepto de TEA, y tras analizar sus necesidades educativas; se desprende sin dificultad que, al margen de sus dificultades cognitivas; uno de los principales déficits de los alumnos con este tipo de trastorno radica en sus problemas en las áreas emocional y social. Las dificultades para la atribución de emociones y creencias de las personas con TEA inciden negativamente sobre sus capacidades de reconocimiento social, por lo que resulta necesaria una enseñanza explícita para el desarrollo de estas habilidades (Lozano y Alcaraz, 2010).

La publicación de la teoría de las inteligencias múltiples, en 1983, por parte de Howard Gardner, supuso un replanteamiento del concepto de inteligencia; al tomarlo en consideración no como un constructo unitario, sino como una capacidad múltiple (Rodríguez, 2009). De entre los hasta siete tipos de inteligencia que define Gardner, dos de ellos se hallan muy relacionados con las competencias social y emocional: la Inteligencia Intrapersonal y la Interpersonal. La Inteligencia Intrapersonal está relacionada con el conocimiento de los aspectos internos de una persona; el acceso a la propia vida emocional, la capacidad de efectuar discriminaciones entre emociones y de recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta. La Inteligencia Interpersonal, por su parte, tiene que ver con la capacidad para sentir variaciones o contrastes en los estados de ánimo, temperamento, motivaciones o intenciones de los demás (Gardner, 1998). Esta teoría distingue tres habilidades prácticas que se desprenden de la inteligencia intrapersonal: la autoconciencia o capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo; el control emocional, que permite regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico y su exteriorización. En el caso de la inteligencia interpersonal se definen dos: la empatía, la capacidad de entender qué están sintiendo otras

personas y de ver cuestiones y situaciones desde su perspectiva; y las habilidades sociales, que son aquellas relacionadas con la capacidad de persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas, el liderazgo y la eficacia interpersonal (Rodríguez 2009).

Aunque por alguna razón, dentro del marco educativo, las necesidades emocionales del alumno con autismo han sido atendidas de forma aislada, a través de propuestas descontextualizadas que han obviado el fomento de las habilidades sociales (Hernández, 2018); ambas se hallan, sin duda, estrechamente interrelacionadas; tal y como sugieren Lozano y Alcaraz (2010), en un estudio en el que comprueban cómo los aprendizajes adquiridos, por alumnos con TEA, gracias a la aplicación de un programa de intervención sobre la capacidad de atribución de emociones y creencias; repercuten positivamente sobre su nivel de competencia social; y todo ello sobre su rendimiento académico, calidad de vida y bienestar (Bisquerra, 2003; Buitrago et al., 2019).

3.1.2.2 La inteligencia socioemocional: un modelo integrador

Influenciado por la definición de inteligencia social de Thorndike y las observaciones de Weschler acerca del impacto de factores no cognitivos sobre el comportamiento inteligente (Buitrago, 2012), Bar-On (2006) propone un modelo de inteligencia socioemocional que integra las competencias relacionadas tanto con la inteligencia emocional como con las habilidades sociales (ámbitos intrapersonal e interpersonal). El enfoque busca conocer los aspectos fundamentales del funcionamiento social y emocional que permiten un mejor bienestar psicológico, fundamentándose en diversos factores no cognitivos, y relacionando rasgos emocionales y de personalidad (Buitrago, 2012; Buitrago et al. 2019).

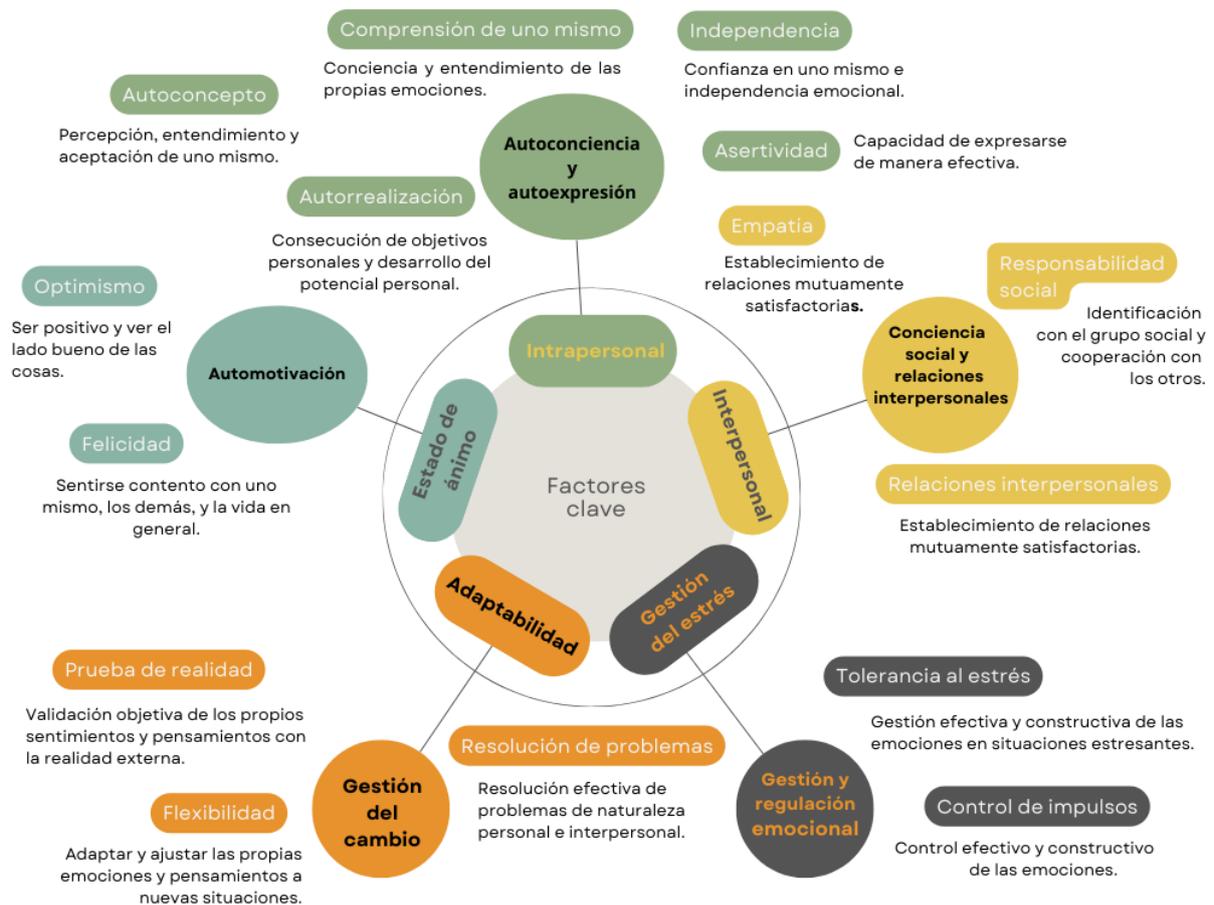
“La inteligencia socioemocional es un constructo constituido por la interrelación de competencias sociales y emocionales, habilidades y facilitadores que determinan la eficacia con que nos entendemos y expresamos con nosotros mismos y con los demás, nos relacionamos y lidiamos con las demandas del día a día”.

Bar-On (2006).

Este modelo se configura en torno a cinco factores clave: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad, capacidad de manejo del estrés, y estado general de ánimo; que a su vez se subdividen en otros 15 componentes (Bar-on, 2006); tal y como se muestra en la *Figura 1*.

Figura 1

Estructura del modelo de la inteligencia socioemocional de Bar-On.



Fuente. Elaboración propia, basado en Bar-On (2006).

Ser inteligente social y emocionalmente, según este modelo, implica, en primer lugar, la habilidad intrapersonal de tener conciencia y entender las propias fortalezas y debilidades, y de expresar nuestros sentimientos y pensamientos de una forma constructiva. A nivel interpersonal, ser emocional y socialmente inteligente conlleva la habilidad de ser consciente de las emociones y necesidades de los demás; y de establecer y mantener relaciones de cooperación satisfactoriamente. En última instancia, hace referencia a la capacidad de gestionar el cambio personal, social y ambiental, y de afrontarlo de forma realista y flexible; y para ello, es necesario gestionar las emociones de forma que estén a nuestro favor y no en nuestra contra, siendo lo suficientemente optimistas y positivos (Bar-On, 2006).

3.2 Marco legislativo

3.2.1 Ámbito nacional

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre; por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE), en adición a lo referido en el apartado 3.1.1.3 de este trabajo sobre la definición de las necesidades educativas especiales; incluye en su texto varias referencias en relación con la inclusión y atención de la diversidad del alumnado; así como con la importancia del desarrollo social y emocional de los alumnos durante el proceso la etapa de Educación Primaria.

En el artículo 1 del Capítulo I del Título preliminar, se plantea como principio general de la educación la enseñanza de calidad para todo el alumnado en condiciones de equidad, sin que exista discriminación por cualquier causa personal o social; fomentando el desarrollo personal y cívico de los alumnos; y de forma flexible de acuerdo con las aptitudes, intereses y necesidades (LOMLOE, 2020). Respecto a la Educación Primaria en concreto, el artículo 16 destaca el desarrollo de las competencias de afectividad y creatividad como uno de los principios generales de la etapa (LOMLOE, 2020); y el artículo 19 hace énfasis en la necesidad de garantizar la inclusión educativa de todo el alumnado, así como la personalización de su atención, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo. Una vez más, se vuelve a incidir en la importancia de la educación emocional de los alumnos (LOMLOE, 2020).

En cuanto a los fines y objetivos de la educación, el artículo 2 establece cómo uno de los propósitos principales de la educación el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; así como de su capacidad para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos y desarrollar su creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Se ha de preparar a los humanos para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural; con una actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento son algunos de ellos (LOMLOE, 2020). El artículo 17, finalmente, dedicado a los objetivos de la etapa primaria, recalca la importancia del desarrollo de las capacidades afectivas de los alumnos en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás (LOMLOE, 2020).

En el artículo 71 se aborda el tema de la atención a la diversidad. Las Administraciones educativas habrán de disponer los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional (LOMLOE, 2020). En adición, según el artículo 73, la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo; debiéndose facilitar la disponibilidad de los recursos y apoyos complementarios necesarios y las atenciones educativas específicas necesarias (LOMLOE, 2020).

Finalmente, cabe destacar la alusión, en el artículo 91, a la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado; y la promoción, organización y participación de actividades educativas complementarias menciona como una de las funciones fundamentales del profesorado (LOMLOE, 2020).

3.2.2 Ámbito autonómico

Los artículos 19 y 20 Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas; establecen que corresponde a estas concretar los aspectos generales de la ley de educación de acuerdo con sus realidades y entornos autonómicos. La Comunidad de Madrid regula, a través de diversas leyes y ordenanzas, la educación a nivel autonómico; definiendo con mayor precisión el marco normativo establecido a nivel nacional (Ley Orgánica 9/1992).

La Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid, en su artículo 5, establece el principio de equidad por el que el sistema educativo ha de garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. En ningún caso habrá discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social, y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización, inclusión, equidad, accesibilidad universal, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Ley 1/2022). La Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor; define en su artículo 3 a la escuela como un ámbito de desarrollo de la personalidad del alumno, que se ha de dar en igualdad de oportunidades y respetando el progreso individual de las personas (Ley 2/2010). Por otra parte, el Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria, dispone, en su artículo 10, la equidad educativa como uno de los principios pedagógicos fundamentales de la Educación

Primaria. En su artículo 5 destaca el desarrollo de las capacidades afectivas del alumnado en todos los ámbitos de su personalidad; así como la adquisición de habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en los ámbitos escolar, familiar y social; como uno de los objetivos principales de dicha etapa. La transmisión de valores cívicos y afectivos queda definida como un contenido transversal a trabajar en todas las áreas del currículo en el artículo 11 de este decreto (Decreto 61/2022).

Otro punto relevante, relativo a la convivencia y prevención del acoso escolar, es tratado en el 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; que reconoce en su artículo 4 el derecho del alumnado recibir una formación integral de calidad y en condiciones de equidad que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad. En su artículo 9, además, establece la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado; en condiciones de equidad para todos ellos; como uno de los deberes de los docentes (Decreto 32/2019). En una línea similar, las Instrucciones de 2 de noviembre de 2016, de las Viceconsejerías de Educación no universitaria, Juventud y Deporte y Organización Educativa sobre la actuación contra el acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid, hacen alusión al valor del trabajo de las habilidades socio-afectivas y las relaciones interpersonales como elementos preventivos de conductas violentas y problemas de convivencia y disciplina (Instrucciones de 2 de noviembre de 2016).

La Circular de 14 de julio de 2021, de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria y Especial relativa al funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica durante el curso 2021/2022; por último, establece como prioridad del proceso orientador la implantación de metodologías y prácticas educativas que favorezcan la accesibilidad cognitiva y social como factor de inclusión (Circular de 14 de julio de 2021).

4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

4.1 Contexto sociocultural

El programa de actuación específico propuesto en este programa está diseñado para un centro educativo concertado, ubicado en una localidad de 50.000 habitantes del norte de la Comunidad de Madrid; una zona de clase socioeconómica media-alta. Se trata de un centro educativo dirigido por una orden religiosa católica, con oferta educativa en todas las etapas desde infantil hasta bachillerato. En él están matriculados aproximadamente un total de 1000 alumnos, la gran mayoría hijos de familias residentes en la localidad; de los cuales cerca de un 7% presenta alguna necesidad educativa especial. El centro cuenta con una amplia y moderna infraestructura y con material e instrumentos educativos TIC a disposición del proceso educativo de sus alumnos (pizarras digitales y proyectores, ordenador y altavoces en todas las aulas; pistas al aire libre y material deportivo; gimnasio cubierto, diáfano y con espejos, aula de artes plásticas y aula de música con amplia variedad de material; etc.)

4.2 Identidad

La identidad del centro concurre con los valores cristianos la de la orden religiosa que lo dirige. Su proyecto educativo pretende ofrecer una propuesta alternativa y significativa para una sociedad más justa y humana. Concibe el conocimiento como una herramienta liberadora, y apuesta por una formación integral de la persona con la intención de potenciar todas sus posibilidades; en una escuela cercana y familiar. Los rasgos distintivos de la identidad y carisma del proyecto educativo que propone el centro son:

- El estímulo de la autonomía tanto en el proceso educativo como en el crecimiento madurativo de la persona, desde el respeto y la empatía.
- El contacto y sensibilidad hacia la realidad y a las necesidades del entorno, ofreciendo una respuesta liberadora.
- El desarrollo las competencias personales y sociales para afrontar los retos del s. XXI
- El respeto por los valores cristianos, cultivando la interioridad y la apertura al otro.
- La participación responsable en la configuración de la comunidad educativa, desde el compromiso solidario con la evolución social
- El diálogo, la comunicación, y el fomento de la implicación de las familias en la vida educativa del centro.

4.3 Principios educativos

El modelo pedagógico de este centro busca promover el “ser persona” y ayudar a descubrir las claves para ser “libres y felices”, desarrollando la inteligencia emocional y moral. En constante contacto con la familia y la comunidad, su proyecto didáctico se identifica con el de una escuela altamente emocional, una escuela del “corazón” que atiende a cada persona de forma individualizada, según sus inteligencias, sus intereses y sus progresos; facilitando la relación familia-escuela desde criterios educativos comunes y coherentes. También tendrá presencia en dicho modelo la modalidad de enseñanza del aprendizaje-servicio, donde el esfuerzo y el trabajo cooperativo contribuyen a dar sentido al proyecto. Los pilares sobre los que se asienta el modelo educativo del centro son:

- La promoción de una actitud comprometida y solidaria hacia la sociedad y de una implicación voluntaria y altruista en distintos ámbitos de la sociedad, con el objetivo de ayudar a los demás en sus necesidades, causas e intereses.
- El desarrollo de la creatividad, y la potenciación y refuerzo del pensamiento original, la imaginación constructiva y el pensamiento divergente; el impulso del arte y la cultura.
- La promoción de la educación emocional como proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales para lograr desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.
- El fomento del pensamiento racional, analítico y crítico y de la capacidad de reflexionar y formar una opinión personal fundamentada sobre el mundo que permita poder plantear alternativas.
- La no penalización excesiva del fracaso, que se concibe como una oportunidad para ayudar al alumno a identificar y reconocer sus debilidades como punto de partida de un proceso de mejora.
- La atención individualizada a los alumnos, ayudándoles a descubrir sus fortalezas y sus debilidades, potenciando las primeras y limando las últimas.
- La promoción de un estilo de vida saludable y de unos hábitos de consumo e higiene correctos;
- El desarrollo de la competencia digital y el manejo de las herramientas que resultarán indispensables en cualquier trabajo e incluso en el ámbito doméstico.

4.4 Valores

El proyecto educativo del centro inspira sus valores en el proyecto evangélico desarrollado en un ambiente de respeto, tolerancia y alegría. Su propósito es la formación integral de la persona y su capacitación para interrogarse por las grandes cuestiones que dan sentido a la vida. Para lograrlo es imprescindible la implicación activa y constructiva en una comunidad educativa cohesionada y coordinada que asume un sólido compromiso personal y profesional en este proyecto liberador. En esta línea, se apuesta por una escuela cercana con familias que conocen, comparten y confían en el desarrollo del proyecto del centro; y donde cada alumno es el protagonista del ser y hacer de la vida del centro. Los valores tras esta filosofía y visión de la labor educativa son los siguientes:

- *Misericordia:* acercando el corazón a las necesidades de los otros y ofreciendo ayuda.
- *Libertad:* formando personas críticas, con capacidad para decidir e implicarse en la transformación de una sociedad más justa y humana.
- *Familia:* creciendo y superando dificultades, ayudando a todos y cada uno, respetando las diferencias y viviendo la sencillez.
- *Alegría:* trabajando con ilusión y entusiasmo, disfrutando de las cosas sencillas.
- *Respeto:* desarrollando la inteligencia emocional como medio para crecer compartiendo y comprendiendo al otro.
- *Compromiso:* actuando de forma consecuente con los valores del Evangelio.
- *Esfuerzo:* desarrollando desde el entusiasmo, la constancia y la tenacidad en la vida diaria.

5. PLAN DE ACTUACIÓN ESPECÍFICO

5.1 Objetivos y competencias

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, define 8 competencias clave o “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales” (Real Decreto 157/2022, Artículo 2): competencia en comunicación lingüística (CC), competencia plurilingüe (PL), competencia en matemática, ciencia, tecnología e ingeniería (MCTI), competencia digital (D), competencia personal, social y de aprender a aprender (PSA), competencia ciudadana (C), competencia emprendedora (E), competencia en conciencia y expresión culturales (CE). (Real Decreto 157/2022, Artículo 9).

El objetivo principal de este trabajo consiste en diseñar un plan de actuación específico, dirigido a alumnos con TEA de 3^{er} curso de Primaria, que aborde los problemas que los alumnos con este tipo de trastorno suelen presentar en las áreas socio-comunicativa y emocional. Por tanto, dentro de este marco legislativo, está centrado en el trabajo de las competencias CC, PSA, C, E y CE; en tanto en cuanto estas dos últimas guardan relación con el desarrollo de estrategias de autoconocimiento y de planificación y resolución de problemas, y con la capacidad de expresión de ideas, opiniones y sentimientos y de la creatividad; respectivamente.

Dada la estrecha interrelación existente entre las dos áreas, social-comunicativa y emocional; se tomarán en consideración ambas áreas en conjunto a la hora de diseñar un plan de actuación para el desarrollo coherente y coordinado tanto de una como de otra. Se pretende que el progresivo avance en el desarrollo de las competencias relacionadas con un área sirva de apoyo para el desarrollo de aquellas relacionadas con la otra, y viceversa; es decir, que cada unidad de aprendizaje adquirida por los alumnos les dote de herramientas que favorezcan y faciliten otros nuevos aprendizajes.

De la misma forma, se espera también que el desarrollo de capacidades y competencias relacionadas con las áreas socio-comunicativa y emocional tenga un impacto positivo en el rendimiento académico de los alumnos; así como sobre su bienestar y calidad de vida. Desde esta perspectiva general, en la *Tabla 1*, se concretan los objetivos del programa.

Tabla 1

Objetivos del programa

<i>Objetivo general</i>	<i>Objetivos específicos</i>
1. Desarrollar la competencia de autoconciencia y autoexpresión de las emociones de los alumnos participantes.	1.1 Facilitar el proceso de comprensión de uno mismo al que se enfrentan los alumnos participantes, dadas su condición y edad; fomentando el desarrollo de su capacidad para tomar conciencia de y entender sus propias emociones; y para comunicarse consigo mismo.
	1.2 Favorecer la confianza en sí mismos de los alumnos participantes y potenciar su independencia emocional; prestando especial atención al desarrollo de su autonomía en la realización de actividades cotidianas tanto dentro como fuera del centro.
	1.3 Potenciar el desarrollo de la capacidad en los alumnos participantes para expresar sus emociones y pensamientos de un modo efectivo y constructivo.
	1.4 Inculcar en los alumnos participantes el valor del esfuerzo por alcanzar sus objetivos personales y desarrollar todo su potencial.
	1.5 Fomentar en los alumnos participantes el desarrollo de la capacidad para percibirse, entenderse y aceptarse a uno mismo de forma positiva y realista.
2. Desarrollar la competencia de conciencia social y las habilidades de relación interpersonal de los alumnos participantes.	2.1 Contribuir al desarrollo de la capacidad de la empatía hacia los demás en los alumnos participantes.
	2.2 Facilitar el proceso de identificación de los alumnos con su entorno social, fomentar la cooperación con el otro; y concienciar sobre responsabilidad y compromiso.
	2.3 Fomentar la creación y asentamiento de relaciones interpersonales de calidad de los alumnos participantes con sus iguales.
3. Desarrollar la capacidad en los alumnos participantes de gestión del estrés y control de impulsos de formas socialmente adecuadas.	3.1 Aportar herramientas que ayuden a los alumnos participantes a gestionar sus emociones de forma efectiva y constructiva en situaciones de estrés.
	3.2 Favorecer el desarrollo de la capacidad de los alumnos participantes de control efectivo y constructivo de sus emociones; especialmente en relación con aquellos síntomas del TEA que tienen que ver con el control de impulsos (estereotipias, ecolalias, manierismos, ...).
4. Desarrollar la capacidad de gestión y adaptación al cambio de los alumnos participantes.	4.1 Contribuir al desarrollo por parte de los alumnos participantes de una perspectiva lo más objetiva posible a la hora de validar sus emociones y pensamientos respecto a la realidad externa.
	4.2 Fomentar el desarrollo de la capacidad de resolución efectiva y constructiva de problemas de naturaleza personal e interpersonal de los alumnos participantes.
	4.3 Desarrollar la capacidad de los alumnos participantes de adaptación y ajuste de las propias emociones y pensamientos a situaciones novedosas.

<p>5. Inculcar en los alumnos participantes una actitud positiva y optimista, que contribuya al desarrollo de su capacidad de automotivación.</p>	<p>5.1 Fomentar la formación en los alumnos participantes de una visión realista, positiva y optimista de la vida.</p>
<p>6. Implicar, de una forma activa y constructiva, a los padres y madres de los alumnos participantes, en el proceso educativo de sus hijos; manteniendo informados a los padres y madres de los alumnos sobre las actividades que van realizando sus hijos durante el desarrollo del programa, de forma que puedan poner en marcha acciones en el ámbito familiar que complementen el trabajo realizado en el centro educativo.</p>	<p>5.2 Promover en los alumnos participantes un sentimiento de satisfacción consigo mismos, con los demás, y con la vida en general.</p> <hr/> <p>6.1 Proporcionar a los padres y madres de los alumnos la información necesaria para que comprendan las implicaciones que el padecimiento de un trastorno como el TEA conlleva en el proceso educativo de sus hijos, así como una propuesta de acciones que pueden llevar a cabo desde el ámbito familiar para contribuir a su desarrollo educativo y personal.</p> <p>6.2 Proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.</p> <p>6.3 Proporcionar información a los padres y madres de los alumnos participantes sobre las opciones educativas y los recursos a su disposición; y facilitar la puesta en contacto o los trámites que sean necesarios para su acceso a los mismos.</p>
<p>7. Procurar que los profesores encargados de impartir alguna asignatura a alumnos con TEA cuenten con los conocimientos, recursos de gestión emocional y habilidades sociales mínimas que garanticen una adecuada atención de las necesidades educativas de este colectivo.</p>	<p>7.1 Garantizar una formación básica sobre el autismo y la atención de sus necesidades educativas en el equipo docente que imparta enseñanza a alumnos con TEA.</p> <p>7.2 Habilitar al equipo docente encargado de impartir enseñanza a alumnos con TEA en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales para la adecuada atención educativa de los alumnos con TEA.</p>

Fuente: elaboración propia

5.2 Detección de necesidades

El proceso de elaboración de los objetivos de este programa se ha realizado en base a un análisis de las necesidades que se pretenden subsanar mediante su implementación. Para ello, se puede hacer uso de distintos instrumentos de detección de necesidades como el estudio de caso individual, la entrevista, la aplicación de pruebas psicopedagógicas o la observación de la conducta en el aula. A la hora de organizar las necesidades detectadas, se han clasificado en tres esferas tal y como sigue:

5.2.1 En relación con los alumnos:

El equipo docente a cargo del proceso de enseñanza de los alumnos que presentan TEA o algún trastorno similar en el 3^{er} curso de E.P., señala haber detectado; mediante la observación de su conducta en el aula y el recreo, y el análisis de su trabajo en el aula; al margen de las necesidades específicas pueda presentar cada alumno de forma individual, las siguientes necesidades educativas en dicho colectivo de alumnos:

- Estilo de regulación de la propia conducta desorganizado, dependiente de estereotipias, manierismos y demás patrones rígidos y repetitivos de conducta para gestionar el estrés; lo que le impide o dificulta su adaptación a las circunstancias del aula.
- Necesidad excesiva de adhesión a rituales y rutinas en la realización de las actividades cotidianas del centro, al margen del trabajo en el aula; y reticencia o desorientación ante el cambio de actividad o de entorno trabajo.
- Incapacidad o dificultad para comunicar y expresar las propias emociones o procesos de pensamiento encubiertos, con poco o ningún interés por relacionarse con sus compañeros y aparente impasibilidad ante las exteriorizaciones emocionales de sus compañeros.
- Carencia de un autoconcepto positivo en relación con la autopercepción de su competencia en la realización de las actividades del aula, bajo estado de ánimo y síntomas de depresión en la mayoría de los casos.
- Excesiva dependencia emocional de la figura de autoridad adulta presente en el aula.
- Dificultad para tomar conciencia de la situación social en que se encuentran y entender sus normas convencionales.
- Habituales explosiones emocionales o rabietas cuando son sometidos a una situación estresante.

5.2.3 En relación con las familias:

La constante comunicación e intercambio de información con las familias de los alumnos es indispensable para la correcta realización de la labor de enseñanza. En este sentido, los tutores de los alumnos participantes en el programa han identificado, a raíz de las entrevistas con las padres y madres de estos; las necesidades educativas que se dan con más frecuencia en relación con el ámbito familiar:

- Falta de información sobre la condición de sus hijos en relación con todo lo que tiene que ver con su proceso educativo.
- Falta de conocimientos y recursos para gestionar adecuadamente y establecer unas rutinas y hábitos de vida familiar que resulten beneficiosas para sus hijos.
- Falta de conocimientos y recursos de gestión emocional y habilidad social para gestionar la relación personal con sus hijos de forma apropiada.
- Desconocimiento de los principales recursos comunitarios a disposición de los alumnos con TEA.

5.2.4 En relación con los profesores:

No deben ser pasadas por alto tampoco las necesidades que el equipo docente presente en relación con la atención educativa especial que los alumnos con TEA requieren. En muchos casos, un excesivo número de alumnos a su cargo, la falta de formación sobre las necesidades educativas de especiales de este colectivo, o sencillamente la pasividad y la falta de compromiso con su labor; impiden que estos alumnos reciban la atención que necesitan. En base a las opiniones e impresiones obtenidas del equipo docente, y a la observación de su labor en el aula por parte de miembros del equipo de orientación, se han detectado las siguientes necesidades:

- Falta de conocimientos y formación sobre cómo atender a alumnos pertenecientes al colectivo TEA.
- Carencia de las competencias en gestión emocional y habilidades sociales necesarias para atender adecuadamente a un aula con uno o más alumnos con necesidades educativas especiales.

5.3 Equipo profesional implicado

Para la aplicación de este programa se requerirá la implicación del equipo directivo (director, secretario y jefe de estudios), del departamento de orientación (orientador, profesorado de pedagogía terapéutica, profesorado de audición y lenguaje y profesional auxiliar técnico educativo), y de los tutores y profesores que ejercen docencia en el 3er curso de Primaria.

5.4 Metodología

El presente plan de actuación basa su diseño en el modelo de la Inteligencia Socioemocional de Bar-On (2006), un modelo que se caracteriza por tomar en consideración de modo conjunto y por aunar en un único constructo las capacidades y competencias relacionadas con las habilidades sociales y la inteligencia emocional.

Cómo se expone en el Apartado 3.1.2.2, dicho modelo se estructura entorno a cinco factores clave (Intrapersonal, Interpersonal, Gestión del estrés, Adaptabilidad, Estado de ánimo), cada uno de los cuales viene asociado a una competencia clave (Autoconciencia y autoexpresión, Conciencia social y relaciones interpersonales, Gestión y regulación emocional, Gestión del cambio y Automotivación; respectivamente); y es susceptible de descomponerse en habilidades o destrezas de un orden jerárquico menor (Comprensión de uno mismo, Independencia, Asertividad, Autorrealización y Autoconcepto; Empatía, Responsabilidad social y Relaciones interpersonales; Tolerancia al estrés y Control de impulsos; Prueba de realidad, Resolución de problemas y Flexibilidad; y Optimismo y Felicidad; respectivamente).

Así pues, el diseño del presente programa de intervención se apoya en la estructura del modelo de Bar-On (2006) de la manera que se expone a continuación. Los objetivos generales se establecen a partir del análisis de necesidades, en correspondencia con cada una de las competencias clave del modelo. Los objetivos específicos que se derivan de cada objetivo general se corresponden asimismo con cada una de las destrezas en que se descompone la competencia clave asociada a dicho objetivo general.

Así, el Objetivo general 1, se corresponde con la competencia de Autoconciencia y Autoexpresión, y sus objetivos específicos con las destrezas de Comprensión de uno mismo, Independencia, Asertividad, Autorrealización y Autoconcepto respectivamente. El Objetivo general 2 se corresponde con la competencia de Conciencia social y relaciones interpersonales; el Objetivo general 3 con la Gestión y regulación emocional; el Objetivo general 4 con la Gestión del cambio; y el Objetivo general 5 con la Automotivación (ver *Tabla 2*). Los Objetivos generales 6 y 7 se refieren, de forma complementaria al trabajo realizado con los alumnos, a las necesidades detectadas en relación con las familias y los profesores, respectivamente.

Tabla 2

Correspondencia entre los objetivos del programa y los factores y subcomponentes del modelo de Bar-On (2006).

<i>Factor clave</i>	I: Intrapersonal (Autoconciencia y autoexpresión).			E: Interpersonal (Conciencia y relaciones sociales).			S: Gestión del estrés (Gestión y regulación emocional).			A: Adaptabilidad (Gestión del cambio).			M: Estado de ánimo general (Automotivación).		
<i>Subcomponente</i>	Ac: Autoconcepto			C: Comprensión de uno mismo			As: Asertividad			I: Independencia			Ar: Autorrealización		
							E: Empatía			Rs: Responsabilidad social			Ri: Relaciones interpersonales		
										T: Tolerancia al estrés			C: Control de impulsos		
													P: Prueba de realidad		
													F: Flexibilidad		
													R: Resolución de problemas		
													O: Optimismo		
													F: Felicidad		
<i>Objetivo general</i>	1			2			3			4			5		
<i>Objetivos específicos</i>	1.5	1.1	1.3	1.2	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4.1	4.3	4.2	5.1	5.2

Fuente: elaboración propia.

5.4.1 Sesiones con los alumnos:

El programa tendrá una duración trimestral, con 2 sesiones de una hora a la semana dedicadas a trabajar con los alumnos; resultando en un total de 30 sesiones. El contenido a trabajar en las sesiones se organizará en cuatro bloques.

Frente a un desarrollo “secuencial” de los contenidos relacionados con cada objetivo, se plantea un avance “en paralelo”; de forma que los aprendizajes que los alumnos vayan adquiriendo en un área de contenido sirvan de apoyo y andamiaje para la adquisición de aprendizajes en el resto de áreas; dada la estrecha interrelación existente entre las mismas. Así pues, en el cronograma de la *Tabla 3*, se plantea la organización de los contenidos que seguirá el programa (ver código de siglas y colores en la *Tabla 2*).

Tabla 3

Cronograma del plan de actividades dirigidas a alumnos y familias.

Septiembre		Noviembre			
<i>Semana 1</i>	Sesión A1: M		<i>Semana 9</i>	Sesión A16: M	Sesión A17: I_C
	Sesión F1			Sesión F9	
<i>Semana 2</i>	Sesión A2: I_C	Sesión A3: I_{AC}	<i>Semana 10</i>	Sesión A18: I_{AC}	Sesión A19: S_T
	Sesión F2			Sesión F10	
<i>Semana 3</i>	Sesión A4: S_T	Sesión A5: I_{AS}	<i>Semana 11</i>	Sesión A20: I_{AS}	Sesión A21: I_I
	Sesión F3			Sesión F11	
<i>Semana 4</i>	Sesión A6: I_I	Sesión A7: S_C	<i>Semana 12</i>	Sesión A22: S_C	Sesión A23: I_{AR}
	Sesión F4			Sesión F12	
Octubre		Diciembre			
<i>Semana 5</i>	Sesión A8: I_{AR}	Sesión A9: M	<i>Semana 13</i>	Sesión A24: M	Sesión A25: E_E
	Sesión F5			Sesión F13	
<i>Semana 6</i>	Sesión A10: E_E	Sesión A11: A_P	<i>Semana 14</i>	Sesión A26: A_P	Sesión A27: E_{RS}
	Sesión F6			Sesión F14	
<i>Semana 7</i>	Sesión A12: E_{RS}	Sesión A13: A_F	<i>Semana 15</i>	Sesión A28: A_F	Sesión A29: E_{RI}
	Sesión F7			Sesión F15	
<i>Semana 8</i>	Sesión A14: E_{RI}	Sesión A15: A_R	<i>Semana 16</i>	Sesión A30: A_R	
	Sesión F8			Sesión F16	

Nota: Al inicio de cada bloque, se realizará una sesión dedicada a trabajar los objetivos relacionados con el factor Estado de Ánimo General (M) (Sesiones 1, 9, 16 y 24). Estas serán sesiones más distendidas que pretenden ofrecer una actividad apetecible y motivante para los alumnos, que mejore su estado de ánimo y rompa con el tópico de que toda actividad educativa es aburrida. *Fuente:* elaboración propia.

5.4.2 Sesiones con las familias

De forma complementaria al trabajo realizado con los alumnos, se llevará a cabo, semanalmente, una sesión con los familiares de los alumnos dirigidas a cumplimentar el Objetivo general 6 del programa. Estas sesiones, con el propósito de evitar los habituales problemas de conciliación que tan a menudo impiden a los padres participar de la vida educativa del centro; consistirán en reuniones online a través de una plataforma como Microsoft Teams o similar, de breve extensión, que serán grabadas y colgadas en una plataforma a la que todos los padres tengan acceso para poder ver el vídeo de la reunión semanal en caso de no haber podido acudir debido a cualquier circunstancia. Las reuniones se realizarán semanalmente, como se comenta, después de haber tenido lugar las dos sesiones con los alumnos correspondientes a cada. El contenido a tratar en las mismas corresponderá con el trabajo realizado en las sesiones con los alumnos de cada semana, y estará dirigido a apoyar y complementar el mismo. Se abordará a través de la sugerencia de la lectura o el visionado de determinados recursos bibliográficos; escogidos por su brevedad, sencillez, rigor y pertinencia; que bien aporten información a los padres sobre las necesidades educativas de sus hijos o sobre los constructos y teorías que intervienen en el desarrollo de habilidades y recursos de gestión y regulación emocional; o bien propongan una serie de consejos, estrategias o actividades a poner en marcha desde el ámbito familiar para favorecer el proceso educativo de sus hijos. Asimismo, estas sesiones también se aprovecharán para informar a los familiares sobre las distintas opciones educativas y recursos comunitarios a su disposición. La temporalización de las sesiones se recoge en la *Tabla 3*.

5.4.3 Formación docente

Para cubrir las necesidades detectadas en relación con el equipo docente, se ofrecerá a los profesores una formación básica en atención al alumnado con TEA e inteligencia emocional. A diferencia del plan de actuación dirigido a alumnos y familias, de carácter presencial; esta formación consistirá en la realización por parte del personal docente de dos cursos online, ambos de inscripción gratuita.

5.5 Actividades y fases

A continuación, en las *Tablas 4 y 5*, se expone una breve descripción del plan de actividades propuesto en este programa, dirigido a los alumnos y familias. El desarrollo detallado de estas actividades puede encontrarse en los Anexos II y III respectivamente.

5.5.1 Actividades con los alumnos

Tabla 4

Tabla resumen de las actividades con los alumnos del programa.

<i>Sesión</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Material</i>	<i>Desarrollo</i>
1. Presentación	5.2 (M)	Pelota de playa, sistema de reproducción de audio.	Actividad de presentación de los alumnos del grupo a través de movimiento y música.
2. Asociar nombres y emociones	1.1 (IC)	Lápices de colores, folios.	Asociación de dibujos con palabras para conocer las seis emociones básicas.
3. Me dibujo	1.5 (IAC)	Papel de dibujo, acuarelas, plastidecor, ceras, ...	Se trabajará la autopercepción a través de la tarea de dibujar un autorretrato
4. Respirar con el alma	3.1 (ST)	3 o 4 flores (naturales y frescas).	Se entrenará a los alumnos de forma amena y lúdica en técnicas de respiración consciente y autorregulatoria.
5. El debate	1.3 (IAS)	Lista con al menos 10 objetos que se podrían llevar a una isla desierta.	Se trabajará la utilización de habilidades asertivas en la defensa de la propia opinión y la búsqueda de acuerdos grupales.
6. Planifico mi horario	1.2 (I)	Pictogramas y paneles en los que situarlos.	Apoyos a la organización y planificación basados en el uso de pictogramas
7. La gota que colma el vaso	3.2 (SC)	Ordenador, proyector, material de dibujo, tijeras.	Se introducirá la técnica del “caldero” para el autocontrol en situaciones de estrés.
8. La línea de meta	1.4 (IAR)	Pizarra, lápiz, papel.	Planteamiento e investigación de una pregunta que se quiera resolver sobre algún tema de interés de los alumnos.
9. Un día de perros	5.2 (M)	-	Sesión de terapia asistida con animales impartida por la Asociación Psicoanimal.
10. Dibujo a mi compañero	2.1 (EE)	Papel de dibujo, acuarelas, lápices de colores, ceras, plastidecor, ...	Actividad para trabajar la comprensión de las emociones de los demás a través del dibujo de un retrato de un compañero.
11. Asociamos caras y emociones	4.1 (AP)	Espejo y pictogramas de las emociones básicas.	Los alumnos habrán de representar distintas emociones delante de un espejo.
12. Enredados	2.2 (ERS)	Cuerdas, ordenador con proyector.	Se trabajarán el valor del trabajo en equipo y la responsabilidad individual en el grupo.
13. Organizo mis actividades	4.3 (AF)	Pictogramas y paneles sobre los que colocarlos.	Apoyos a la anticipación y participación basados en el uso de pictogramas
14. Alumno ayudante	2.3 (ERI)	-	Instauración de un plan de apoyo por pares.

. 15. El ABC de la resolución de problemas	4.2 (A _R)	Fichas de resolución de problemas (Rodríguez, 2019).	Se trabajará la resolución de problemas en 3 pasos: identificación, búsqueda de soluciones y evaluación consecuencias.
. 16. Paseo al prado	5.1 (M)	-	Salida del centro. Visita al Museo el Prado.
. 17. Dibujando las emociones	1.1 (I _C)	Papel de dibujo, lápices, ceras, rotuladores, témperas, acuarelas, ...	Se promoverá la autorreflexión y la autoconciencia emocional mediante la tarea de dibujar las seis emociones básicas.
. 18. Mi mural	1.5 (I _{AC})	Material para elaborar un mural, ordenador con impresora.	Los alumnos habrán de elaborar un mural sobre sí mismos (personalidad, intereses, aficiones, amigos, familia, futuro, etc.).
. 19. Aprendo a relajarme	3.1 (S _T)	Esterillas, sistema de reproducción de audio.	Se instruirá a los alumnos en técnicas de relajación para la regulación del estrés.
. 20. La presión grupal	1.3 (I _{AS})	Pizarra, tiza.	Reproducción del experimento de Asch. Visibilizar la fuerza de la presión grupal.
. 21. Tecnología para la autonomía	1.2 (I _I)	Aplicación In-TIC Agenda.	Introducción al uso de una aplicación de pictogramas para la planificación de actividades dentro y fuera del centro.
. 22. Soltar las piedras	3.2 (S _C)	Esterillas, piedras de peso y tamaño moderados.	Instrucción en técnicas de relajación a aplicar en situaciones de estrés.
. 23. La cigarra y la hormiga	1.4 (I _{AR})	Fábula de la cigarra y la hormiga.	Lectura de la fábula de la cigarra y la hormiga y reflexión guiada sobre la misma
. 24. Salida al monte	5.2 (M)	-	Excursión y merienda en el campo.
. 25. Me pongo en tus zapatos	2.1 (E _E)	Vendas de tela para tapar los ojos, un espacio amplio y despejado.	Actividades basadas en el movimiento y en la imitación para fomentar la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
. 26. La música de las emociones	4.1 (A _P)	Sistema reproductor de audio.	Expresar corporalmente las emociones que transmiten distintas canciones.
. 27. Mi nuevo amigo	2.2 (E _{RS})	Pelotas, cuerdas, un hámster, una jaula y comida de hámster.	Juegos dirigidos a enfatizar la necesidad de cooperar y el valor de la responsabilidad y el compromiso en dicha cooperación.
. 28. Depende de cómo lo mires	4.3 (A _F)	Caja de cerillas, papel y boli o lápiz.	Rompecabezas cuya solución requiere de pensamiento flexible y divergente.
. 29. Los problemas de comunicación	2.3 (E _{RI})	2 imágenes abstractas, 2 cartulinas en blanco. Material de pintura.	Dibujo de una ilustración abstracta (sin verla) siguiendo las indicaciones de otros alumnos (que si la pueden ver).
. 30. Pienso en las consecuencias	4.2 (A _R)	Tarjetas pregunta - respuesta, dibujos ocultos y cuadro de la suma.	Se trabajará la previsión de consecuencias en el proceso de resolución de problemas.

Fuente: elaboración propia.

5.5.2 Actividades con las familias

Tabla 5

Tabla resumen de las actividades con las familias del programa.

<i>Sesión</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Correspondencia Sesiones Alumnos</i>		<i>Desarrollo</i>
1. Presentación	6.1	1 (M)		Sesión de presentación e introducción a las necesidades educativas del alumnado con TEA.
2. Las emociones básicas	6.2 y 6.3	2 (I _{IC})	3 (I _{AC})	Se aportarán indicaciones para trabajar la comprensión y expresión de las emociones básicas desde casa.
3. Técnicas de respiración y asertividad	6.2 y 6.3	4 (S _T)	5 (I _{AS})	Cómo realizar algunos ejercicios sencillos de relajación en casa, así como una serie de actividades para fomentar el desarrollo del estilo comunicativo asertivo
4. Apoyos visuales y control de impulsos.	6.1, 6.2 y 6.3	6 (I _I)	7 (S _C)	Se introducirá al uso de apoyos visuales de una manera breve y sencilla; y se aportarán consejos para fomentar el autocontrol emocional de sus hijos.
5. Desarrollo de valores y mascotas.	6.1 y 6.3	8 (I _{AR})	9 (M)	Se propondrán una serie de actividades orientadas a fomentar el valor del esfuerzo personal, y se aportará información sobre las terapias asistidas con animales.
6. Empatía y validación de emociones.	6.1 y 6.2	10 (E _E)	11 (A _P)	Se propondrán una serie de acciones para promover el desarrollo de la empatía y la comprensión emocional; y se aportará una hoja de registro para ayudar a los alumnos a identificar sus emociones.
7. Responsabilidad social y flexibilidad.	6.2 y 6.3	12 (E _{RS})	13 (A _F)	Se analizará el concepto de responsabilidad y aportarán consejos prácticos para su fomento; e indicaciones para utilizar apoyos visuales en el contexto familiar.
8. Relaciones y resolución de problemas.	6.2 y 6.3	14 (E _{RI})	15 (A _R)	Actividad para la reflexión de los alumnos sobre sus relaciones interpersonales. Se aportarán fichas para trabajar los pasos ABC de la resolución de problemas.
9. Ocio y comprensión de las emociones	6.2 y 6.3	16 (M)	17 (I _C)	Se aportará información a sobre opciones de ocio especializadas en TEA en la Comunidad de Madrid, y sobre recursos y estrategias para acompañar a los alumnos en el proceso de comprenderse a sí mismos.
10. Autoconcepto y técnicas de relajación	6.1 y 6.2	18 (I _{AC})	19 (S _T)	Qué es el autoconcepto, y como fomentar su adecuado desarrollo en los hijos. Se recomendará el visionado de un vídeo informativo del uso de técnicas de relajación.
11. Asertividad y autonomía	6.2 y 6.3	20 (I _{AS})	21 (I _I)	Se darán información y consejos prácticos sobre cómo fomentar el desarrollo de la asertividad, y se instruirá a los padres en el uso de la app IN-TIC Agenda.

12. Control de impulsos y autorrealización	6.1 y 6.2	22 (S _C)	23 (I _{AR})	Se instruirá a los padres sobre cómo actuar en situaciones en que los alumnos pierdan el control de sus emociones. Se ofrecerán también consejos para promover la motivación en distintos ámbitos.
13. Felicidad y empatía	6.2 y 6.3	24 (M)	25 (E _E)	Reflexión sobre el cuidado del propio bienestar en la educación de los hijos. Se informará sobre opciones de intervención en el área de la cognición social.
14. Contrastar emociones y responsabilidad social	6.1 y 6.2	26 (A _P)	27 (E _{RS})	Se aportarán una colección de actividades para trabajar en casa la comprensión y la expresión emocional, e indicaciones sobre cómo fomentar el desarrollo de la responsabilidad en los hijos.
15. Flexibilidad y relaciones interpersonales	6.1 y 6.2	28 (A _F)	29 (E _{RI})	Sugerencia del visionado de un vídeo sobre flexibilidad cognitiva en el TEA. Se abordará el tema del equilibrio entre “amor” y “autoridad” en las relaciones familiares.
16. Resolución de problemas	6.2	30 (A _R)		Se ofrecerán estrategias y recursos de afrontamiento de problemas interpersonales en el ámbito familiar.

Fuente: elaboración propia.

5.5.3 Formación docente

La propuesta de formación docente de este programa consiste en la realización de dos cursos gratuitos online de formación para profesionales de la educación. A continuación, en las *Tablas 6 y 7*, respectivamente, se describen brevemente cada uno de ellos:

Tabla 6

Descripción del Curso 1 del plan de formación docente

EDUCACIÓN INCLUSIVA: PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

(Luna y Espinosa, 2012).

Objetivo 7.1: garantizar una formación básica sobre el autismo y la atención de sus necesidades educativas en el equipo docente que imparta enseñanza a alumnos con TEA.

Descripción: curso con un planteamiento eminentemente práctico, elaborado a partir de la información y las experiencias que, durante años, distintos profesionales especialistas han ido publicando y recogiendo en distintos soportes: libros, cursos, publicaciones en revistas especializadas, etc.; con el objetivo de facilitar unos conocimientos básicos sobre los TEA que permitan al personal docente desarrollar una intervención educativa adecuada a estos alumnos, en el marco general de la inclusión.

Estructura de contenidos: el material se estructura en 10 módulos, los cinco primeros ofrecen conocimientos relevantes generales sobre las personas con TEA y sus necesidades educativas; y los siguientes son guías orientadas a la intervención educativa en cada uno de los ámbitos que tratan: **M1:** Hablemos de Juan, **M2:** ¿Qué es hoy el autismo?, **M3:** Reconocer las señales de TEA, **M4:** Claves de la intervención, **M5:** Historias personales, **M6:** Colaboración con la familia, **M7:** Facilitadores de la comunicación social, **M8:** Adaptación del entorno, **M9:** Facilitadores de los comportamientos positivos, **M10:** Desarrollo de los aprendizajes funcionales.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7

Descripción del Curso 2 del plan de formación docente

CURSO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (Edutin Academy, s.f.).

Objetivo 7.2: habilitar al equipo docente encargado de impartir enseñanza a alumnos con TEA en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales para la adecuada atención educativa de los alumnos con TEA.

Descripción: el objetivo de este curso, que usa en su metodología distintos vídeos, lecturas y tareas de evaluación, es el desarrollo de la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones en uno mismo, y de orientar a los otros en la regulación, el control y dominio de las mismas.

Estructura de contenidos: la temática del curso se organiza en 7 unidades de contenido, tal y como se expone a continuación: **U1:** Fundamentos teóricos de la inteligencia emocional, **U2:** Biopsicología de la inteligencia emocional, **U3:** La inteligencia emocional y el autoconocimiento, **U4:** Automotivación, establecimiento de metas e inteligencia emocional, **U5:** La inteligencia emocional y las dimensiones del ser humano, **U6:** Habilidades sociales, emocionales y cognitivas, **U7:** Autorregulación e inteligencia emocional.

Fuente: elaboración propia.

5.6 Trabajo en red

El jefe de estudios, el departamento de orientación y los tutores de 3^{er} curso de Primaria se reunirán quincenalmente para supervisar la marcha del plan de actuación, e introducir en este los ajustes o modificaciones que se consideren oportunos. Así mismo, en estas reuniones, se aprovechará también para planificar las medidas organizativas necesarias para poner en marcha los sistemas de apoyo propuestos en las sesiones alumnos 6, 13, 14 y 21; y las salidas del centro previstas para las sesiones alumnos 9, 16 y 24.

5.7 Medidas de atención a la diversidad

El plan de actividades de este programa está diseñado teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de los alumnos con TEA; a través de un planteamiento que permite el trabajo de la competencia socioemocional de una forma adaptada a las dificultades que este colectivo de alumnos suele presentar en este y otros ámbitos. Sin embargo, dada la heterogénea sintomatología con que se pueden manifestar los TEA, se insta al personal docente encargado de aplicar el programa a prestar especial atención a los problemas concretos que pudiera presentar cada caso en particular; y a poner en marcha las medidas necesarias para garantizar la comprensión de las instrucciones de las actividades y una adecuada oportunidad de participación por parte de todos los alumnos.

5.9 Recursos

Para la implementación del presente programa será necesario contar con los recursos humanos mencionados en el Apartado 5.3; además del material especificado en la descripción detallada de cada actividad (ver Anexo II) y en la tabla resumen de las actividades (*Tabla 4*). En cualquier caso, no se requiere de ningún recurso extraordinario que no sea habitual encontrar en cualquier centro educativo de la Comunidad de Madrid.

5.9 Proceso de evaluación

5.9.1 Evaluación de las sesiones dirigidas a los alumnos

La evaluación de la efectividad del plan de actividades dirigido a los alumnos se realizará mediante la valoración de la competencia socioemocional de los alumnos al comienzo y al término de su implementación; pudiendo utilizarse para ello cualquier prueba baremada de la que disponga el centro para la evaluación de los alumnos en el ámbito de dicha competencia. De forma complementaria, se elaborará un cuestionario para recoger la opinión y grado de

satisfacción de los alumnos en relación con el programa; y otro dirigido al personal docente; para conocer también su opinión personal, los puntos en los que han hallado dificultades a la hora de implementar el plan de actividades, propuestas de mejora, etc.

5.9.2 Evaluación de las sesiones dirigidas a las familias

El trabajo realizado con las familias se evaluará por medio de un cuestionario dirigido a los padres para conocer su impresión sobre la utilidad de las *Sesiones Familias*. Adicionalmente, también se dispensará otro cuestionario a los padres con el fin de conocer la opinión que les merece el conjunto del programa, y el impacto que desde el ámbito familiar se perciba haya tenido en los alumnos.

5.9.3 Evaluación de la formación docente

Los dos cursos propuestos en este programa para la formación docente incluyen tareas de autoevaluación a través de las cuales el personal docente podrá valorar su grado de dominio de los contenidos trabajados. Complementariamente, se administrará un cuestionario de opinión y satisfacción en relación con la utilidad del plan de formación propuesto y su adecuación a las necesidades y requerimientos del personal docente.

6. REFLEXIÓN PERSONAL

La elaboración del plan de actividades expuesto en este trabajo responde a una minuciosa planificación del proceso de búsqueda y análisis de información; así como a un enfoque personal muy concreto en lo que se refiere al tratamiento de esta información y el diseño de cada actividad. Esta labor ha resultado en un plan completo, cohesionado, y de estructura clara y definida, que trata el trabajo de las dificultades que los niños con TEA, de una edad aproximada de 8-9 años de edad, suelen presentar en el ámbito socioemocional (ámbito cuyo trabajo es a menudo soslayado en el proceso educativo). El trabajo de estas dificultades se aborda de una forma adaptada las capacidades y necesidades específicas de este colectivo, dentro de la marcada heterogeneidad con que se manifiesta la sintomatología del TEA en distintos casos. A continuación, en los párrafos siguientes, me dispongo a repasar, desde una perspectiva personal, algunos de los puntos principales que definen el enfoque desde el que se ha diseñado el presente programa de actuación.

El diseño de este programa tiene en cuenta la falta de recursos, tanto humanos como materiales, que aqueja a muchos centros educativos, especialmente públicos, y que es demasiado habitualmente utilizada como excusa para la inacción o la falta de compromiso de los profesionales de la educación con su labor. La implementación de este programa de actividades no requiere de recursos que no puedan encontrarse de manera ordinaria en cualquier centro educativo; por lo que constituye un ejemplo válido de la idea, de la cual me declaro seguidor; de que para ofrecer una buena educación a los alumnos; las pizarras digitales, las tablets, los smartphones, etc.; resultan útiles, pero nunca imprescindibles.

Igualmente, la implicación de los principales agentes educativos (padres y profesores) en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, tiene una presencia importante en el diseño de este programa. El hecho de mantener a los padres informados sobre el proceso educativo de sus hijos contribuye a coordinar y dirigir los esfuerzos de los distintos agentes educativos en una misma dirección, favoreciendo la generalización y la profundidad de los aprendizajes. De igual manera, resulta apropiado ofrecer a los a los padres y madres, dentro del ámbito socioemocional, la oportunidad de aprender a manejar herramientas y recursos de un valor crucial para la adecuada educación de sus hijos. Se tiende a dar por hecho su dominio en un persona adulta, con pareja estable e hijos; muchas veces injustificadamente.

Otro de los puntos a destacar del punto de vista desde el que se ha diseñado el presente programa tiene que ver con el carácter lúdico de sus actividades. Se ha prestado especial atención, a la hora de diseñar el plan de actividades, en tratar de mantener, en todas las sesiones, un tono ameno y distendido. Todos sabemos que a los niños en general les gusta a veces llevar la contraria, y que basta con una mínima asociación con la palabra “cole” para que cualquier cosa pase a ser repudiada automáticamente por un estudiante. El presente programa de actuación se presenta como una opción atractiva y diferente a la actividad académica habitual, que busca conseguir captar el interés y lograr la implicación por parte de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje. Esta implicación y este interés, si bien en el aprendizaje de contenidos académicos tradicionales resulta necesario, a la hora de educar en emociones y habilidades sociales, se vuelve indispensable.

Finalmente, como punto final a esta reflexión, no puedo dejar pasar la oportunidad de resaltar, e incluso reivindicar; del enfoque desde el que se ha diseñado este programa; la sensibilidad hacia la forma de ser y de pensar de los niños. Muy a menudo, nosotros los educadores, sin otra intención que la de desempeñar nuestra labor de una manera profesional y lo más correcta posible, nos enfrascamos en la búsqueda de metodologías innovadoras, nuevos modelos de aprendizaje, la realización de cursos en nuevas tecnologías, etc. Muy necesarios todos ellos, no es mi propósito menoscabar la utilidad de ninguno de ellos. Sin embargo, en esta búsqueda, muchas veces olvidamos de que la herramienta educativa más potente y efectiva somos nosotros mismos; nuestra sensibilidad, nuestra experiencia. Es a través de ellas que somos capaces de establecer un vínculo con los alumnos, y la existencia de este vínculo es una condición básica para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo lo que de bueno pueda sacarse del presente trabajo responde de una forma u otra a esta forma de concebir la labor educativa. Es por ello que, desde mi humilde posición de estudiante de máster sin apenas experiencia laboral, quiero animar a todos los profesionales de la educación, especialmente a aquellos que como yo están comenzando su carrera, a que busquen y entren contacto con aquello que les motiva a realizar la labor de educar a otras personas; y lo tengan siempre presente en el desempeño de su labor profesional. La mirada con que el profesor ha de mirar al alumno tiene que ser la mirada de una persona que tiene una experiencia y unos conocimientos que transmitir a otra persona, más inexperta solo en determinados aspectos.

7. CONCLUSIONES

Tras el proceso que ha conllevado el diseño de este programa de actuación, tomando en conjunto todo lo expuesto anteriormente, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos requiere de la formalización de contenidos de educación socioemocional y educación en valores que contribuyan a la formación integral de estudiantes y personas.

2. La atención a las necesidades educativas que presentan los alumnos con TEA, o cualquier otro tipo de trastorno o discapacidad, debe abordarse desde los principios de la inclusión educativa, y de una forma adaptada a las características y circunstancias individuales de cada caso concreto.

3. La implicación de las familias en el proceso educativo de los alumnos, así como la comunicación efectiva entre estas y los agentes educativos, permite la coordinación de esfuerzos educativos en los ámbitos escolar y familiar, y contribuye a la generalización y consolidación de los aprendizajes adquiridos en el aula.

4. Es necesaria una mayor dedicación de recursos y esfuerzos en investigación, a nivel político en lo que a legislación se refiere, y por parte de los distintos agentes educativos, en el desempeño de su labor profesional; que posibiliten una mejor atención de las necesidades educativas de los alumnos con TEA o cualquier otro trastorno o discapacidad, especialmente en lo que al ámbito de la educación socioemocional y la educación en valores se refiere.

8. REFERENCIAS

Alarcón, J. (2020). Cartilla de actividades para padres de familia con el fin que aborden los talleres prácticos con sus hijos de la institución Don Luis Guanella sobre las técnicas para una comunicación asertiva en la familia. *Centro educativo y rehabilitativo Don Luis Guanella*. https://issuu.com/katerine99.com/docs/presentaci_n_de_la_cartilla_para_la_familia.pptx

Álava Sordo, S. (2020). Guía de Inteligencia Emocional para Padres. *Centro de Psicología Álava Reyes*.

Alcantud F., Rico D. y Lozano L. (2012). Trastornos del Espectro Autista: Guía para padres y profesionales. *Centre Universitari de de diagnòstic y atenció primerenca de Valencia*.

Alireza, S. y Molla, M. (2020). Asperger Syndrome. *StatPearls Publishing*.

Alonso de la Torre, N. G. (22 de mayo de 2018). 4 juegos para practicar la asertividad con los niños. *Guía infantil*. <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/4-juegos-para-practicar-la-asertividad-con-los-ninos/>

American Psychiatric Association - APA. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a. ed.). *Editorial Médica Panamericana*.

Arcas Cuenca, M. y Segura Morales, M. (2011). Programa de competencia social: Decide tú II. *Junta de Andalucía*. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/525942da-c22d-44fa-8b98-b58207a63396/DECIDE_TU_2

Autismo Diario (21 de octubre de 2008). Agendas personales para niños con autismo. *Autismo Diario*. <https://autismodiario.com/2008/10/21/agendas-personales-para-ninos-con-autismo/>

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema* 18(1), 13-25.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Buitrago Bonilla, R. E. (2012). Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia). [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/23259>

Buitrago, R. E., Herrera, L., y Cárdenas, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>

C.E.I.P. Infanta Leonor (26 de abril de 2021). Proyecto del esfuerzo. *Blog Saverroes*. <http://coleinfantaleonor.blogspot.com/p/proyecto-del-esfuerzo.html>

C.E.I.P. José Ramón (2022). *Recopilación de actividades inteligencia emocional (por ciclos y habilidades emocionales trabajadas)*. [Archivo PDF]. <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/15824267/16329907/Recopilaci%C3%B3n+de+actividades+de+IE/3a92dc35-5ea2-4d1f-7945-ff8bd2684c3a?download=true>

C.E.I.P. Torresoto (2008). *Actuamos en valores: autoestima y valores personales*. [Archivo PDF]. https://www.actiludis.com/wp-content/uploads/2008/10/Autoestima-el-esfuerzo-personal_4%C2%BA.pdf

Circular de 14 de julio de 2021, de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria y Especial relativa al funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica durante el curso 2021/2022. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/circular_eoep_2021-2022_002.pdf

Cornago, A. (5 de marzo de 2009). Ejercicios de respiración. *El sonido de la hierba al crecer*. <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/2009/03/ejercicios-de-respiracion.html>

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. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 89, de 15 de abril de 2019, pp. (10-38). http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=10718

Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 169, de 18 de julio de 2022, pp. (15-126). http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=12774&eli=true#no-back-button

Deportae (27 de agosto de 2022). 22 juegos y dinámicas de presentación para niños y niñas. *Deportae*. <https://deportae.com/blog/juegos-y-dinamicas-de-presentacion-para-ninos-y-ninas/>

Desarrollo de talento (6 de mayo de 2014). 6 actividades para despertar la conciencia emocional en los niños. *Desarrollo de talento*. <https://desarrollodeltalento.com/2014/05/06/educacion-emocional-6-actividades-para-despertar-la-conciencia-emocional-en-los-ninos/>

Dinámicas Grupales (20 de mayo de 2019). Selección de 4 dinámicas de Trabajo en Equipo ideales para que los equipos se conozcan más y trabajen mejor. *Dinámicas Grupales*. <https://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas-de-coleccion/4-dinamicas-de-trabajo-en-equipo/>

Educapeques, (27 de enero de 2020). Autoconcepto en niños. Guía 2020: Consejos, Juegos y Actividades. *Escuela de padres*. <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/autoconcepto-infantil.html>

Educarueca (3 de junio de 2010). Actividades para desarrollar la asertividad. *Educarueca*. <https://pazuela.files.wordpress.com/2020/04/19-actividades-de-asertividad-20-para-subir.pdf>

Edutin Academy (s.f.). Curso de inteligencia emocional [Curso online] *Edutin Academy*. <https://edutin.com/curso-de-inteligencia-emocional-4406>

Escobar Solano, M. A., Caravaca Cantabella, M., Herrero Navarro J. M. y Verdejo Bolonio, M. D. (2008). Necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Consejería de Educación de la Región de Murcia*. <https://atemytea.com/wp-content/uploads/2016/11/Necesidades-Educativas-Especiales-de-los-TEA.pdf>

Fernández-Mayoralas, M., Fernández-Perrone, A.L. y Fernández-Jaén, A. (2013). Trastorno del espectro autista. Puesta al día (I): introducción, epidemiología y etiología. *Acta pediátrica española*, 71(8), 217-223.

García Pacual, R. y Merino Martínez, M. (2016). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo (4ª ed.). *Federación Autismo Castilla y León*. https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf

García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. A., y Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: Revisión Conceptual. *Boletín Científico De La Escuela Superior Atotonilco De Tula*, 6(11), 26-31. <https://doi.org/10.29057/esat.v6i11.3693>

Gardner, H. (1998) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. *Editorial Planeta*.

Gómez Echeverry, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-124.

González Cuba, B. (2011). Programa de actividades recreativas que permitan fortalecer el valor responsabilidad en niños de 9 y 10 años del Consejo Popular Oeste del Municipio Morón. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 15(152). <https://www.efdeportes.com/efd152/actividades-recreativas-que-permitan-fortalecer-el-valor-responsabilidad.htm>

Hernández Núñez, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *RIECS*, 3(2), 20-32. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2018.3.2.88>

Hijosa Torices, L. (2017). Guía informativa para familias de personas con trastorno del espectro del autismo. *Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid*. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM014017.pdf>

Instrucciones de 2 de noviembre de 2016, de las Viceconsejerías de Educación no universitaria, Juventud y Deporte y Organización Educativa sobre la actuación contra el acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid. <http://usitep.es/cam/Instrucciones-comienzo-curso2017-18.pdf>

Jodra Chuan, M. (2015). Cognición emocional en personas adultas con autismo: un análisis experimental [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30717/>

Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado 100, de 27 de abril de 2022, pp. (57102-57121). <https://www.boe.es/eli/es-md/1/2022/02/10/1>

Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor. Boletín Oficial del Estado 238, de 1 de octubre de 2010, pp. (83693-83697). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-15028-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución. Boletín Oficial del Estado 308, de 24 de diciembre de 1992 de, pp. (43863-43867). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1992/12/23/9>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Llorente López, E. (2019). Plan de intervención psicopedagógica para mejorar las funciones ejecutivas de un alumno de secundaria con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de Valencia]. <https://ddd.uab.cat/record/232939>

Lord, C. (2006). Autism From 2 to 9 Years of Age. *Archives of General Psychiatry*, 63(6), 694-701. <https://www.doi.org/10.1001/archpsyc.63.6.694>

Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 261-288. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112061>

Luna Lombardi, R. y Espinosa Rabanal, J. A. (2012). Educación inclusiva: personas con trastornos del espectro del autismo [Curso online]. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/index.htm>

Mautone Errandonea, F. (2021). Revisión crítica sobre algunas concepciones etiológicas del trastorno del espectro autista y el autismo sostenidas por diferentes paradigmas. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la República de Uruguay]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/30118>

Marchante Villanueva, V. y Martínez Ruiz, I. (2021). La atención a la diversidad y la atención al alumnado con NEAE. En Asegurado Garrido, A. y Marrodán Gironés, J. (Eds.), *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. (pp. 143-157). ANELE.

Moral, O. (5 de junio de 2018). TEA. Interacción con los iguales: Amigos y compañeros dentro de la estimulación. *NeuroAlicante*. <https://neuroalicante.es/tea-interaccion-con-los-iguales-amigos-y-companeros-dentro-de-la-estimulacion/>

Paniagua Escanciano, M. (2016). Programa de entrenamiento de la empatía en alumnos con TEA. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/20544/TFG-G2048.pdf?sequence=7>

Psicoanimal (2019). *Intervenciones Asistidas con Animales (IAA)*. [Archivo PDF]. <https://psicoanimal.org/wp-content/uploads/2021/01/Dossier-Informativo-Psicoanimal-20192020.pdf>

Renom Plana, À. (2007). Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años). *Wolters Kluwer*.

Rivière, A. (2002). IDEA: Inventario de espectro autista. *Fundec*.

Rodríguez Hernández, A. F. (2020). Guía emocreativa para una vuelta al cole desde el corazón. *Santillana*.

https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7199_d_Abookcion.pdf

Rodríguez Reina, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes. *Innovación y experiencias educativas*, 116(14).

Rodríguez Ruiz, C. (7 de marzo de 2019). Fichas infantil: Habilidades sociales para solución de conflictos. *Educapeques*. <https://www.educepeques.com/estimulapeques/fichas-infantil-habilidades-sociales.html>

Ruiz Mitjana, L. (13 de noviembre de 2021). 15 actividades y juegos para trabajar la empatía en los niños. *Bebés y más*. <https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/15-actividades-juegos-para-trabajar-empatia-ninos>

Unidad de Currículum y Evaluación (2019). Taller vínculos y relaciones interpersonales: construyo relaciones positivas y responsables. *Ministerio de Educación del Gobierno de Chile*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-143280_programa_procesado_NTG_Sin_Disegno.pdf

Vargas, G. C., Cárdenas, J. D., Cabrera, D. M. y León, A. G. (2019). Síndrome de Asperger. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(4), 416-433. [https://www.doi.org/10.26820/recimundo/3\(4\)diciembre.2019.416-433](https://www.doi.org/10.26820/recimundo/3(4)diciembre.2019.416-433)

ANEXO I: Necesidades educativas del alumnado con TEA.

Figura AI 1

Necesidades educativas del alumnado con TEA según las 12 dimensiones contempladas en el *Inventario de Espectro Autista (IDEA)* de Rivière.

<p>1. Trastorno de la relación social</p> <p>Dificultad en las relaciones interpersonales tanto con iguales como con adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar y mantener interacciones con adultos e iguales. • Establecer contacto ocular en dichas interacciones. • Percibir que sus acciones tienen consecuencias en el entorno y en los otros. • Aprender y usar conductas adecuadas socialmente. 	<p>2. Trastorno de la capacidad de referencia conjunta.</p> <p>Déficit en las capacidades de referencia conjunta (acción, atención, y preocupación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar miradas de referencia conjunta con iguales y adultos. • Comprender y utilizar expresiones faciales, gestos y miradas como estrategias comunicativas. 	<p>3. Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.</p> <p>Desarrollo la Teoría de la Mente deficitario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones entre distintas situaciones y las emociones que producen. • Adquirir estrategias para manifestar sus emociones y entender las de los demás. • Descubrir que las personas tienen vivencias, experiencias, sentimientos propios. • Comprender las consecuencias que sus acciones pueden tener en los demás. 	<p>4. Trastorno de las funciones comunicativas</p> <p>La conducta comunicativa está afectada en cualquier caso de TEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades básicas de relación intencionada y atención conjunta. • Desarrollar la intención comunicativa. • Desarrollar el mantenimiento de la mirada con otras personas para comunicarse. • Aprender a pedir sus necesidades o aquello que desean. Protoimperativos e imperativos. • Aprender a compartir experiencias con otros. Protodeclarativos y declarativos. • Aprender a comprender y tener en cuenta a su interlocutor. • Diferenciar las emisiones relevantes de aquellas otras que son irrelevantes o impertinentes. • Aprender a hablar de sus estados internos, emociones, sentimientos... para compartírselos con otras personas (actividad declarativa intersubjetiva).
<p>5. Trastorno del lenguaje expresivo</p> <p>Carencia de lenguaje expresivo y las anomalías y limitaciones de éste cuando aparece.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de comunicación alternativa y/o aumentativa (SAAC) en los casos que así lo requieran. • Desarrollar lenguaje funcional y espontáneo, acentuando los objetivos pragmáticos por encima de los estructurales. • Que se les enseñe destrezas lingüísticas y comunicativas en contextos naturales. • Desarrollar la imitación gestual. • Desarrollar vocabulario y la construcción espontánea de oraciones no ecológicas. • Conocer y aplicar las reglas lingüísticas. • Aprender a conocer y tener en cuenta las necesidades del interlocutor en los intercambios comunicativos. • Aprender a realizar definiciones, diferenciando lo esencial de lo accesorio. • Regular los procesos de selección y cambio temáticos en la conversación y en el discurso. • Desarrollar un lenguaje expresivo más flexible frente a un lenguaje literal. • Que se les enseñe de forma explícita a interpretar las señales del interlocutor, las reacciones de los otros. • Limitar las anomalías prosódicas • Que se les enseñe a iniciar conversaciones, pedir aclaraciones cuando no comprenden algo. • Disminuir la ansiedad ante la actividad lingüística. 	<p>6. Trastorno del lenguaje receptivo.</p> <p>Anomalías y deficiencias en la comprensión del lenguaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste de la complejidad del lenguaje al nivel de desarrollo lingüístico del niño. • Apoyo en claves visuales: la presencia del objeto en su representación real, simbólica o en imágenes; signos; gestos; dibujos, o fotografías. • Desarrollar vocabulario receptivo. • Desarrollar la comprensión verbal en contextos naturales. • Desarrollar comprensión más flexible del lenguaje, frente a una comprensión más literal. Comprender metáforas, bromas, dobles sentidos, etc • Comprender las intenciones e interacciones de relaciones, deseos y estados mentales de personas. • Extraer lo esencial del discurso, integrando la información verbal, diferenciando lo relevante de lo accesorio. 	<p>7. Trastorno de las competencias de anticipación</p> <p>Necesidad de entornos estructurados, ordenados, predecibles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar secuencias de actividades y situaciones ordenadas en el tiempo. • Aceptar los cambios que se pueden producir en el ambiente o en acontecimientos. • Usar claves estímulares que les permitan anticipar, planificar, predecir. • Desarrollar estrategias de estructuración espacio-temporal. 	<p>8. Trastorno de la flexibilidad mental y comportamental</p> <p>Estereotipias, actividades sin función alguna, aislamiento social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar sus intereses, aumentando su motivación por diferentes actividades y objetos. • Reducir sus estereotipias, rituales, conductas repetitivas. • Aceptar los cambios que se van introduciendo en el ambiente, en sus rutinas y actividades. • Aprender estrategias eficaces para resolver situaciones de la vida cotidiana.
<p>9. Trastorno del sentido de la actividad propia.</p> <p>Alteración en la funcionalidad de sus conductas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades funcionales de forma cada vez más autónoma. • Entender la contingencia entre la actividad realizada y el objetivo que se persigue. 	<p>10. Trastorno de las competencias de ficción e imaginación</p> <p>Dificultad para desarrollar sus capacidades de imitación y de juego simbólico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir placer lúdico. Establecer relaciones lúdicas con otras personas. • Desarrollar la exploración y manipulación de los objetos. • Que se les enseñe de forma explícita a sustituir objetos o definir "propiedades simuladas". • Desarrollar la capacidad de diferenciar lo real de lo simulado. • Diversificar los temas de juego. • Transferir de forma explícita a destrezas de narración, interpretación de secuencias narrativas, etc. las destrezas desarrolladas en los contextos lúdicos. • Flexibilizar y ampliar temáticamente las actividades de creación y comprensión de ficciones. 	<p>11. Trastorno de la imitación</p> <p>Alteración en el desarrollo de las conductas de imitación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que se les recompense de forma contingente las conductas de imitación en situaciones interactivas. • Estimulación con programas de imitación con ayudas para evocar "aprendizaje sin errores" y en distintos contextos naturales. • Desarrollar el juego interactivo, la toma de turnos. • Desarrollar estrategias de imitación, explícitamente fomentadas. • Modelado explícito y "role-playing" de respuestas apropiadas en situaciones sociales. 	<p>12. Trastorno de la suspensión</p> <p>Dificultad para dejar en suspenso acciones o representaciones con el fin de crear significados que puedan ser interpretados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a suspender pre-acciones para crear gestos comunicativos. • Desarrollar la representación simbólica de acciones, objetos, o situaciones presentes. • Desarrollar la representación de objetos y situaciones no presentes, base del juego simbólico. • Desarrollar la comprensión de metáforas, chistes, ironías y en general enunciados no literales.

ANEXO II: Desarrollo detallado de las sesiones dirigidas a alumnos del programa.

SESIÓN ALUMNOS 1: PRESENTACIÓN (Inspirado en Deportae, 2022).

Objetivo específico 5.2: promover en los alumnos participantes un sentimiento de satisfacción consigo mismos, con los demás, y con la vida en general.

Material: una pelota de playa (de las grandes), un sistema de reproducción de audio.

Desarrollo: esta primera sesión del programa se dedicará a que los alumnos se presenten unos a otros de una forma amena. Para ello se realizará la siguiente dinámica. Se despeja el espacio del aula y se deja a los alumnos circular libremente. El docente comienza colocándose una pelota entre las piernas. Caminando como pueda, se acerca a un alumno y se presenta. Luego le pasa la pelota, sin tocarla con las manos. Esta persona continua el juego, hasta que todos/as se han presentado.

Cuando ya se han presentado todos, los alumnos se colocarán en círculo, se hará sonar una música, y se comenzará a pasar la pelota de mano en mano. Cuando el docente detenga la música, quien tenga la pelota deberá responder a una pregunta del grupo sobre sí mismo (qué aficiones tiene, sus gustos, donde vive, cuántos hermanos/as tiene, ...).

La sesión se cerrará, una vez se hallan presentado todos los alumnos del grupo, con una breve presentación oral por parte del docente explicando a los alumnos en qué va a consistir el presente programa, cuál es su propósito, qué horarios tendrá, qué tipo de tareas se les va a pedir que realicen, etc.

SESIÓN ALUMNOS 2: ASOCIAMOS NOMBRES Y EMOCIONES (Inspirado en C.E.I.P. José Ramón, 2022).

Objetivo específico 1.1: facilitar el proceso de comprensión de uno mismo al que se enfrentan los alumnos participantes, dadas su condición y edad; fomentando el desarrollo de su capacidad para tomar conciencia de y entender sus propias emociones; y para comunicarse consigo mismo.

Material: lápices de colores, folios, ordenador con proyector (recomendable, no imprescindible).

Desarrollo: esta sesión está dedicada a que los alumnos sean capaces de reconocer en sí mismos y en los demás, y de nombrar, las seis emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira,

asco y sorpresa. En una primera parte de la sesión, el docente a cargo realizará una breve exposición sobre qué son las emociones y explicará a los alumnos en qué consiste cada una de las emociones básicas; fomentando la participación de los alumnos, preguntándoles si alguna vez han sentido alguna de estas emociones; en qué situación ocurrió, cómo se sintieron, ...; y apoyándose en material audiovisual (imágenes o vídeos de internet, canciones, ...) para facilitar la comprensión por parte de los alumnos.

En un segundo momento en la sesión, se dibujarán en un folio distintos emoticonos y el nombre de las emociones que representan, los cuales se dispondrán desordenados. Los alumnos tendrán que unir los dibujos con las palabras. A medida que se vayan emparejando exitosamente dibujos y palabras, se pedirá a los alumnos que describan una situación en que se manifieste la emoción en cuestión, detallando como se sintieron (si notaban alguna sensación, en qué pensaban; antes, durante y después del suceso).

SESIÓN ALUMNOS 3: ME DIBUJO (Inspirado en Educapeques, 2020).

Objetivo específico 1.5: fomentar en los alumnos participantes el desarrollo de la capacidad para percibirse, entenderse y aceptarse a uno mismo de forma positiva y realista.

Material: papel de dibujo, acuarelas, lápices de colores, ceras, plastidecor, ...

Desarrollo: los alumnos se colocan en círculo, y en el centro se disponen papel de dibujo y varios materiales para pintar (acuarelas, témperas, lápices, ceras, ...), cuanto mayor sea su variedad mejor. La tarea que se encargará a los alumnos consistirá en dibujar un autorretrato, dándoles absoluta libertad para ello. Durante el proceso, se les preguntará sobre lo que están dibujando, para que expresen lo que están haciendo; y se les animará y apoyará para que usen distintos materiales y lleven a cabo las “ideas artísticas” que se les puedan ocurrir.

En un segundo momento de la sesión, cada alumno enseñará y explicará su dibujo al resto del grupo; el cual, uno por uno, tendrá que destacar una cosa que le haya gustado y otra que no del dibujo en cuestión.

SESIÓN ALUMNOS 4: RESPIRAR CON EL ALMA (Inspirado en Rodríguez, 2020).

Objetivo específico 3.1: aportar herramientas que ayuden a los alumnos participantes a gestionar sus emociones de forma efectiva y constructiva en situaciones de estrés.

Material: 3 o 4 flores (naturales y frescas) para realizar la parte de “Respirando una flor”.

Desarrollo: en esta sesión se entrenará a los alumnos en técnicas de respiración consciente y autorregulatoria que promuevan un estado de relajación que facilite la regulación emocional en situaciones de estrés. En primer lugar, se les debe aportar una serie de indicaciones, cerciorándose de que todos los alumnos las comprendan y las sigan:

- Es fundamental respirar dándonos cuenta de los movimientos de nuestra respiración, si es posible cerrando los ojos, y centrándonos en cómo entra el aire, cómo se retiene en los pulmones y cómo lo expulsamos muy lentamente.
- Siempre hay que tomar el aire por la nariz y soltarlo también por ella o por la boca.
- Es esencial respirar sin prisa, es decir: no nos sirve respirar rápido, agobiándonos para respirar; el aire no se va a ir, sino que nos espera para que lo respiremos. Cuanto más nos agobiamos, más nos ahogamos.
- Sin prisa, pero con pausa. La pausa es el movimiento que hay que realizar entre la inspiración (tomar aire) y la espiración (soltar el aire). Se trata de un momento muy importante, porque gracias a ella nos damos cuenta de que estamos respirando, y el aire que tenemos en los pulmones, cuando lo sentimos, nos ayuda a tranquilizarnos.
- Hay que respirar con la barriga, utilizándola para tomar el aire. Para ello, nos ayudaremos con las manos: una la ponemos en el pecho, y será como un policía encargado de vigilar que nuestro pecho no se mueva (no se eleve), y la otra la pondremos en la barriga, para que nos ayude a sentir cómo se llenan nuestros pulmones (la mano sube) y cómo se vacían al soltar el aire (la mano baja).
- Hay que intentar vaciar todo lo que podamos los pulmones en la espiración, porque, cuanto más aire soltamos, más aire podremos recibir.

Así, tras dejar claras estas directrices, se ensayará su práctica a través de la respiración en varios tiempos inspiratorios y espiratorios: 1 segundo para tomar aire, 1 de pausa y 1 para soltarlo; 1 segundo para inspirar, 1 de retención y 2 para expulsar; 1 segundo de inspiración, 2 segundos de pausa y 3 de espiración; etc.

Una vez los alumnos hallan asimilado las anteriores indicaciones, se les animará a experimentar de forma lúdica a través de distintas formas de respiración:

- **Respirando una flor:** se elige una flor, y se pide a los alumnos que respiren hondo por la nariz su aroma, todo lo que puedan, y que lo expulsen por la boca. Se insistirá en que, entre tomar el aire y echarlo, deben retenerlo unos segundos en sus pulmones para que

la fragancia de la flor nos perfume por dentro. Igualmente, se les indicará que expulsen el aire por la boca siempre lentamente, no todo de golpe, para que se les quede lo más posible el olor de la flor en sus pulmones.

- **Respiración de serpiente:** se coge aire profundamente y, al soltarlo, se trata hacer un siseo, como si imitara a una «sssserpiente», moviendo mucho la lengua, como hacen las serpientes. Se puede proponer un reto: «¡A ver quién aguanta más haciendo la serpiente!».
- **Respiración de elefante:** se dan las siguientes instrucciones a la clase: «Nos ponemos de pie y abrimos las piernas mucho, para que estén más allá de la altura de las caderas. Ponemos un brazo encima del otro y lo llevamos a la cara, como si fuese la trompa de un elefante. Cogemos aire profundamente por la nariz y, al mismo tiempo, levantamos los brazos por encima de la cabeza. Y ahora expulsamos el aire por la boca mientras bajamos los brazos moviéndolos de un lado a otro, imitando a un elefante». Se repite el ejercicio dos veces más.
- **Respiración de conejo:** se invita a los alumnos a olfatear como si fueran unos conejos, inspirando rápidamente en tres tiempos para finalizar con una larga y prolongada espiración, también por la nariz. Repetir el ejercicio varias veces.
- **Respirando con un globo:** se pide a los alumnos que imaginen que están inflando un gran globo, un globo gigante. Como es muy grande, hay que respirar más hondo para poderlo inflar, cogiendo el aire por la nariz, inhalando profundamente, de modo que sus pulmones se inflen mucho. Deben retener el aire durante unos segundos para que noten cómo están de llenos sus pulmones, para que los sientan a rebosar. Pero, para que no exploten, a continuación, tienen que expulsar el aire por la boca, colocando el dedo índice y el pulgar en los labios, y sujetando con la otra mano un globo imaginario, que, según lo van inflando imaginariamente, va creciendo y creciendo.

SESIÓN ALUMNOS 5: EL DEBATE (Inspirado en Alonso, 2018).

Objetivo específico 1.3: potenciar el desarrollo de la capacidad en los alumnos participantes para expresar sus emociones y pensamientos de un modo efectivo y constructivo.

Material: lista con al menos 10 objetos que se podrían llevar a una isla desierta (se necesitarán tantas copias como grupos de alumnos se formen).

Desarrollo: para llevar a cabo la dinámica de esta sesión se formarán grupos de 2-3-4 alumnos de forma que haya al menos 3 equipos (puede variar según el número total de alumnos). La actividad consiste en plantear una pregunta a los alumnos: “¿Qué tres de estos objetos os llevaríais a una isla desierta?”; y se les dará una lista con al menos 10 objetos (un cuchillo, una caja de cerillas, una red de pescar, una linterna, ...). Los distintos equipos deben llegar a un acuerdo consensuado entre sus miembros sobre qué objetos elegir; para luego realizar un debate común en el que cada equipo defenderá su elección de objetos. El docente a cargo de la sesión habrá de procurar que todos los alumnos participen y muestren su opinión dentro de su equipo; que fundamenten su elección en argumentos válidos, y que se respeten el turno de palabra y las normas de educación durante el debate.

SESIÓN ALUMNOS 6: PLANIFICO MI HORARIO (Inspirado en Autismo Diario, 2008).

Objetivo específico 1.2: favorecer la confianza en sí mismos de los alumnos participantes y potenciar su independencia emocional; prestando especial atención al desarrollo de su autonomía en la realización de actividades cotidianas tanto dentro como fuera del centro.

Material: pictogramas o claves visuales, que se pueden descargar desde el portal web de la asociación ARASAAC (<https://arasaac.org/>); y cartulinas o paneles de corcho sobre los que colocar los pictogramas.

Desarrollo: los alumnos con TEA, en muchos casos, presentan inflexibilidad frente a cambios imprevistos (de consignas, de horarios de trabajo, de lugares de trabajo, etc.), lo que, unido a sus dificultades para pedir ayuda o expresar sus dificultades y emociones, puede generar al alumno/a un intenso malestar o angustia. Por ello, precisan un sistema flexible que incorpore sus capacidades, y los apoyos necesarios para que se proponga objetivos, planifique y lleve a cabo sus propios proyectos de manera autónoma (García y Merino, 2016). En esta sesión, se pondrá en común con los alumnos el modelo de apoyos, destinado a favorecer la adquisición de determinadas habilidades y/o facilitar el acceso del alumnado con TEA a determinados espacios o informaciones; que se pondrá en marcha, en coordinación con el equipo directivo, el departamento de orientación, y los tutores y el equipo docente del curso; para ayudar adaptar sus ritmos y organización del trabajo escolar a las del resto del grupo-clase. Este modelo de apoyos estará basado en el uso de claves visuales o pictogramas, que pueden encontrarse fácilmente en portales web como ARASAAC, y que deberán ser, de acuerdo a García y Merino (2016): simples (un solo concepto a la vez), permanentes (no se desvanecen, permanecen el tiempo necesario para la comprensión de la información), y relevantes (claras, sin opción a

equivocos). En el aula de referencia de cada alumno, se habilitará un panel en el que diariamente se colocará el horario de actividades del alumno. Al comienzo de cada día, se reservará un tiempo para repasar con el alumno su horario. Se pone la fecha con el día de la semana, el día numérico, el mes, el año y el tiempo que hace. Después, se mantiene una breve conversación sobre lo que ha hecho el día anterior fuera del cole. Se le pregunta qué actividades ha realizado o qué ha comido, de forma que el alumno desarrolle las capacidades de organización espaciotemporal y planificación.

Adicionalmente, se habilitará también otro panel de “fin de semana”, en el que, cada lunes, el alumno cuente qué ha hecho el finde. Para iniciar el trabajo se dará la secuencia bastante elaborada pidiéndoles únicamente que recuerden una actividad muy significativa: levantarse de la cama – desayuno – aseo - actividad a elegir – comida - actividad a elegir – cena – acostarse. Al mencionar el alumno una actividad concreta, se le pedirá que la recuerde con detalle y se tratará a mejorar su estructuración de frases (por ejemplo: si un alumno dice “parque”, le preguntaríamos “¿quién fue contigo?”, “¿qué hiciste en el parque?”, etc.). Se procurará trabajar los nexos temporales entre actividades (luego, después, entonces, por la mañana, por la tarde, por la noche, etc.). Progresivamente se irá dejando que los alumnos ordenen la secuencia por sí mismos.

Así pues, esta sesión se dedicará a informar a los alumnos de la incorporación de estos apoyos en su proceso de enseñanza y a enseñarles cómo utilizar los paneles y los pictogramas; practicando con cada alumno las secuencias que en su caso concreto resulten más pertinentes.

SESIÓN ALUMNOS 7: LA GOTA QUE COLMA EL VASO (Inspirado en Rodríguez, 2020).

Objetivo específico 3.2: favorecer el desarrollo de la capacidad de los alumnos participantes de control efectivo y constructivo de sus emociones; especialmente en relación con aquellos síntomas del TEA que tienen que ver con el control de impulsos (estereotipias, ecolalias, manierismos, rabietas ...).

Material: ordenador con proyector o imágenes impresas de situaciones en las que alguien se encuentra fuera de control (ver “desarrollo”) y material para realizar un mural (lápices de colores, rotuladores, ordenador e impresora para imprimir imágenes, ...)

Desarrollo: esta sesión se iniciará mostrando a los alumnos diversas imágenes de situaciones en las que alguien se encuentra fuera de control (conductor enfadado, espectador de

fútbol gritando al árbitro, niño en mitad de una rabieta porque no consigue lo que quiere, etc.). Se les preguntará a los cómo se sienten las personas de las imágenes, por qué creen que se sienten así, y si en alguna ocasión han vivido experiencias similares en las que se hayan sentido igual. Se les puede animar a representar algunas de estas situaciones, centrando la atención del alumno en cómo se encuentra el cuerpo durante y después la representación. Se insistirá en el malestar que produce el descontrol.

A partir de este debate inicial, se planteará al alumnado un paralelismo: “cuando nos descontrolamos es como si el agua de un caldero puesto al fuego hirviese y rebosase, derramándose por la cocina y pudiendo, incluso, llegar a quemarnos...”. Se les preguntará a los alumnos si saben algún truco que utilicen sus padres, cuando cocinan, para que el agua hirviendo de un caldero no rebose. Si no conocen ninguno se les ofrecerá algunos: bajar el fuego antes de que rebose, colocar un cucharón en el borde del caldero, etc. Se trata ahora de buscar trucos para que nuestra agua hirviendo no rebose y se salga del caldero que es nuestro cuerpo.

Para ello, se pedirá a los alumnos que, trabajando en equipo (con ayuda del docente a cargo, que tratará de promover la reflexión sobre la propia experiencia en los alumnos:), elaboren un mural a partir de la imagen del caldero que rebosa, en el que reflejen gráficamente las siguientes consignas de autocontrol:

- Los detonadores que hacen que el agua hierva: una palabra, frase, situación, lugar o persona que hace que nos pongamos nerviosos y en tensión.
- Los cambios corporales que se producen cuando vamos a explotar: localizar la parte de nuestro cuerpo en la que se acumula la tensión.
- Los “trucos” a los que podemos recurrir para que el “caldero no rebose”: respirar hondo tres veces, contar despacio hasta diez, pensar en cómo estamos hacemos sentir cuándo explotamos a las personas que están con nosotros, tomarse tiempo para calmarse y pedir ayuda a un adulto si fuera necesario, ...

De forma que se pueda empezar a utilizar inmediatamente después de esta sesión; el equipo directivo, el departamento de orientación, y los tutores y el equipo docente del curso; se coordinarán para habilitar, en todas las aulas en las que reciban clase los alumnos con TEA, un “Rincón de la Tranquilidad” o “Espacio Positivo” al que los alumnos puedan pedir permiso para ir un rato cuando se sientan enfadados o estresados. El “Rincón de la Tranquilidad” habrá de ser un espacio creado colaboración con los alumnos, con algún objeto que les haga sentir bien, tranquilos, relajados (juegos, colores, libros, peluches, etc.). Se llevará un registro de

visitas, todos los que pasen por el rincón deberán explicar por qué han ido. Todos los docentes que impartan clase a estos alumnos deberán estar al tanto de su funcionamiento.

Así pues, continuando con el desarrollo de la sesión, tras la dinámica del caldero, se dedicará el tiempo restante a poner en común con los alumnos esta iniciativa, a explicarles las reglas para su utilización, y a pedirles su colaboración para que personalicen el rincón a su gusto.

SESIÓN ALUMNOS 8: LA LÍNEA DE META (Inspirado en C.E.I.P. Infanta Leonor, 2021).

Objetivo específico 1.4: inculcar en los alumnos participantes el valor del esfuerzo por alcanzar sus objetivos personales y desarrollar todo su potencial.

Material: pizarra, lápiz, papel.

Desarrollo: esta sesión se dedicará a ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus propias metas personales, a que sepan que es lo que quieren conseguir. Se comenzará explicando (realizando las adaptaciones necesarias, como el uso de pictogramas, para asegurar que todos los alumnos comprenden) que todas las personas tenemos deseos y sueños que nos gustaría alcanzar, qué estas metas pueden ser de distinto tipo (mejorar mis notas, aprender a nadar, portarme mejor en casa, ser más bueno con mis amigos, mejorar mi capacidad de concentrarme, ser más paciente, etc.) y se subrayará lo importante que es que cada uno tenga claro qué es lo que quiere conseguir, que es lo que sueña, lo que les haría más felices.

Se iniciará entonces un debate sobre los principales intereses del alumnado, estimulando la conversación con preguntas como: “¿Qué temas interesan a esta edad?, ¿Alguien cree que sabe mucho sobre un tema determinado?, ¿Sobre qué os gustaría saber más?”. A raíz de este debate, se plantea a profesorado plantea a continuación la siguiente actividad. Cada alumno, de forma individual, deberá elegir una pregunta; referida a un tema que le resulte de especial interés; a la que quiera dar respuesta. En los casos que sea necesario, el docente que imparta la sesión se encargará de guiar y apoyar al alumno en el proceso de selección de esta pregunta. Una vez que cada alumno tenga su pregunta, se iniciará un segundo debate, esta vez más distendido, en el que se pondrán en común las preguntas de todos los alumnos y se discutirá el posible valor o utilidad de su respuesta. El principal objetivo de esta fase es que los alumnos puedan expresarse hablando sobre su tema de interés, al tiempo que se trata de promover la reflexión. Finalmente, el docente asistirá a cada alumno para que anote cómo, con quién y dónde pueden encontrar la información pertinente; de forma que pueda hallar la respuesta a su pregunta por su propia

cuenta e iniciativa (se trabajará en coordinación con los familiares y el equipo docente para seguir el cumplimiento de esta tarea).

SESIÓN ALUMNOS 9: UN DÍA DE PERROS.

Objetivo específico 5.2: promover en los alumnos participantes un sentimiento de satisfacción consigo mismos, con los demás, y con la vida en general.

Desarrollo: en esta sesión se realizará una salida del centro con los alumnos para realizar una sesión grupal de terapia asistida con perros impartida por la Asociación Psicoanimal, una organización formada por un equipo multidisciplinar de profesionales sociosanitarios especializado como expertos y técnicos en intervenciones asistidas con animales que ofrece programas y sesiones de intervención, entre otros, a centros educativos. Este tipo de intervenciones están dirigidas a distintos colectivos en situación de vulnerabilidad, y producen beneficios a nivel físico, emocional, social, motor y cognitivo, principalmente porque los animales son una increíble fuente de motivación (Psicoanimal, 2019). Así pues, de forma coordinada entre el equipo directivo, el departamento de orientación, los tutores, y el equipo docente; se organizará la puesta en contacto con esta asociación, para acordar la realización de una sesión (que podrá llevarse a cabo en alguna de las instalaciones con las que cuenta la asociación o, de preferirse, en el propio centro de forma que los alumnos no tengan que desplazarse). El contacto e información sobre la organización y las intervenciones asistidas con animales pueden encontrarse en su sitio web: <https://psicoanimal.org/>. En caso de desplazamiento del centro se tendrá que haber solicitado previamente autorización a los padres de los alumnos, y haber conseguido un medio de transporte. Las sesiones no son gratuitas, los padres quieran que sus hijos asistan a esta actividad deberán de realizar un pago.

SESIÓN ALUMNOS 10: DIBUJO A MI COMPAÑERO (Inspirado en Ruiz, 2021).

Objetivo específico 2.1: contribuir al desarrollo de la capacidad de la empatía hacia los demás en los alumnos participantes.

Material: papel de dibujo, acuarelas, lápices de colores, ceras, plastidecor, ...

Desarrollo: en esta sesión la tarea de los alumnos consistirá en dibujar un retrato de un compañero. Cada niño escribirá su nombre en un papel, la persona que dirige la actividad recogerá todos los papeles y asignará un nombre a cada alumno, al azar. De forma similar a la SESIÓN ALUMNOS 3, los alumnos se colocarán en círculo y dispondrán de papel de dibujo y

materiales para pintar (acuarelas, témperas, lápices, ceras, ...). Una vez finalizado, cada alumno dará una explicación a los demás de qué es lo que han dibujado; tras lo cual se ofrecerá el turno de palabra al alumno "modelo", que tendrá que dar su opinión sobre el dibujo al alumno "autor", destacando lo que más le haya gustado y lo que menos del dibujo. A la hora de hacerlo, deberá de argumentar su punto de vista de una forma coherente, y con una actitud educada y respetuosa hacia el alumno "autor".

SESIÓN ALUMNOS 11: ASOCIAMOS CARAS Y EMOCIONES (Inspirado en Paniagua, 2016).

Objetivo específico 4.1: contribuir al desarrollo por parte de los alumnos participantes de una perspectiva lo más objetiva posible a la hora de validar sus emociones y pensamientos respecto a la realidad externa.

Material: espejo (a poder ser de cuerpo completo), pictogramas o imágenes que representen las emociones básicas.

Desarrollo: en esta actividad se continuará el trabajo de las emociones básica (alegría, tristeza, ira, sorpresa, asco y miedo iniciado) en la SESIÓN ALUMNOS 2. En esta ocasión se trata de que los alumnos representen una emoción frente a un espejo, de forma que reciban un *feedback* de su propio reflejo; además de las indicaciones del docente; que le permita establecer una comparación entre lo que *pretende expresar* y lo que *expresa* y ajustar así su conducta expresiva. Se mostrará a cada alumno por turnos un pictograma o una imagen que represente una emoción básica de una forma que pueda comprender. Una vez vista por el alumno se le realizará la siguiente pregunta: ¿Cómo se siente la persona de la imagen? Si el alumno no sabe, el docente nombrará la emoción, teniendo que repetirlo el alumno. Deberá fijarse en la expresión facial, la cual está constituida por la frente, las cejas, los ojos, los párpados y la boca. Para ello, se le irán señalando cada una de estas partes diciendo cómo es la situación de las cejas, cómo es la colocación de la boca y cómo es la expresión de los ojos; haciendo uso de ejemplos lúdicos (ira: fruncir el ceño como alguien enfadado, como una bruja malvada, como papá y mamá cuando no les hacemos caso...; alegría: sonreír como un gato al sol, como una persona feliz...; asco: como cuando comes brócoli; tristeza: como un niño al que le han tirado el helado..., miedo: como un niño que se ha perdido en el bosque, como cuando nos ladra un perro, ...; sorpresa: como cuando vienen los reyes o es nuestro cumpleaños.). A continuación, el alumno y el docente se situarán delante del espejo y representarán la emoción trabajada, nombrando la emoción e insistiendo en recordar la forma de las cejas, la boca y la expresión de

los ojos. Al final de la sesión se realizará una votación entre los alumnos sobre quién ha representado mejor cada emoción para cerrar de forma amena.

SESIÓN ALUMNOS 12: ENREDADOS (Inspirado en Dinámicas Grupales, 2019).

Objetivo específico 2.2: facilitar el proceso de identificación de los alumnos con su entorno social, fomentar la cooperación con el otro; y concienciar sobre responsabilidad y compromiso social.

Material: cuerdas, ordenador con proyector (opcional).

Desarrollo: en esta sesión se tratará de hacer conscientes a los alumnos del impacto que generan nuestras acciones en los grupos, además de promover el trabajo cooperativo. Se iniciará la sesión con una breve explicación al respecto, de cómo todos los miembros de un grupo tienen que descubrir y cumplir su papel en el equipo para que este pueda funcionar y alcanzar sus objetivos (se apoyará la explicación con los medios audiovisuales que se consideren necesarios).

Para esta dinámica lo mejor sería contar con al menos 12 participantes para formar como mínimo 2 equipos de 6 personas (si hay menos, no pasa nada, se puede llevar a cabo también con un solo equipo). Cada equipo debe formar un círculo donde cada integrante sujetará el extremo de una cuerda, que unirá a dos integrantes del equipo. Se les da 3 minutos para enredar las cuerdas como quieran, pasando por debajo o por encima de sus compañeros, sin soltar los extremos. Solo se pueden mover alrededor de la circunferencia que formaron. Tras ello, se debe solicitar a los equipos que apoyen los extremos de las cuerdas en el suelo e intercambien lugares con el otro equipo (si solo hay un equipo, dejarán las cuerdas en el suelo y cambiarán la pareja con quien sujetan la cuerda). Tendrán entonces que desanudar los nudos creados por otro equipo, sin soltar los extremos de las cuerdas, y moviéndose de manera circular.

El docente a cargo guiará la sesión en todo momento vigilando que no surja ninguna complicación, ofreciendo su ayuda cuando sea necesario, y fomentando y animando la comunicación cuando los alumnos tengan que coordinarse para deshacer los nudos. Se cerrará la sesión poniendo en común como se han sentido los alumnos y cuáles han sido sus mayores dificultades al realizar la dinámica, recalcando la importancia de trabajar coordinadamente con los demás para alcanzar los objetivos de cada uno.

SESIÓN ALUMNOS 13: ORGANIZO MIS ACTIVIDADES (Inspirado en García y Merino, 2016).

Objetivo específico 4.3: desarrollar la capacidad de los alumnos participantes de adaptación y ajuste de las propias emociones y pensamientos a situaciones novedosas.

Material: pictogramas (disponibles en <https://arasaac.org/>), y cartulinas o paneles de corcho sobre los que colocarlos.

Desarrollo: para el inicio de esta sesión, gracias al trabajo colaborativo del equipo directivo, departamento de orientación, tutores, y equipo docente, se habrá preparado, continuando con el trabajo de la SESIÓN ALUMNOS 6, una extensión de la red de apoyos visuales que el centro ofrece al niño con el propósito de permitirle anticipar y participar en la planificación de sus actividades. Las opciones que se proponen son las siguientes:

- **Paneles de Peticiones:** favorecen la ampliación de gustos e intereses, y el trabajo de las habilidades para realizar elecciones. Pueden ayudar a elegir el orden de sus actividades, o a ampliar la oferta de gustos u opciones que tienen a su alrededor.
- **Paneles Planificadores de la Acción:** indican los pasos a seguir para completar una actividad concreta. Por ejemplo, una secuencia de trabajo, los pasos para el lavado de dientes/manos., ir al baño, etc.
- **Paneles de Aulas-Taller y Estancias comunes:** identifican, mediante un pictograma, un espacio concreto del centro (ludoteca, aula de estimulación, baño, comedor, patio, etc.). En su aula de referencia también dispondrán de un panel en el que anticipar desplazamientos a uno u otro lugar.
- **Paneles Reguladores de Turnos:** para utilizar en actividades cooperativas, o para el entrenamiento de la espera estructurada en los tiempos muertos entre actividades o durante las propias actividades.
- **Paneles de Menú Escolar:** la comida suele ser una información interesante, y establecer un panel con los tres platos que el alumno va a comer favorece la autonomía en la rutina de la comida.
- **Cuadernos de Ida y Vuelta con la Familia:** tienen el mismo formato que los paneles que se usan en el colegio, (fotos, pictogramas, objetos), y gracias a ellos los niños con TEA cuentan en casa lo que han hecho a lo largo del día. También facilita que puedan comentar en el colegio lo que ha hecho en el fin de semana o en las vacaciones.

Así pues, esta sesión se dedicará a informar a los alumnos de la incorporación de estas novedades en su plan de apoyos, y a enseñarles cómo usarlos. Estos apoyos se utilizarán en todas las clases que reciban los alumnos, por lo que todo el equipo docente implicado en su enseñanza deberá también conocer su funcionamiento.

SESIÓN ALUMNOS 14: ALUMNO AYUDANTE (Inspirado en Moral, 2018).

Objetivo específico 2.3: fomentar la creación y asentamiento de relaciones interpersonales de calidad de los alumnos participantes con sus iguales.

Desarrollo: esta sesión se dedicará a presentar a los alumnos un plan apoyo por pares (al estilo del “Alumno ayudante”, pero dirigido al apoyo de los alumnos con TEA) que se tendrá que haber preparado de manera previa a la sesión a través del trabajo conjunto del equipo directivo, el departamento de orientación, los tutores, y el equipo docente. La investigación ha demostrado que los pares pueden ser capacitados como instructores efectivos para enseñar muchas habilidades a niños con discapacidad, incluyendo habilidades académicas, sociales y de adaptación. Los compañeros son socios típicos y modelos a seguir, y la interacción entre los niños con discapacidad y sus compañeros es beneficiosa para ambos (Moral, 2018). Para asegurar la efectividad del plan, se deberá de formar previamente a los alumnos de apoyo para que comprendan la forma de comunicarse del niño o niña con TEA, la forma de jugar, qué apoyos necesita, qué cosas se le dan bien y cómo relacionarse con él o ella. A la hora de seleccionar los alumnos de apoyo, se deberá procurar además que su edad sea similar a la del niño objetivo, que estén motivados y dispuestos a participar en el proceso de ayudar al niño objetivo, y que cuenten con habilidades sociales y de comunicación positivas para ser un socio efectivo. De esta manera, la presente sesión se dedicará a explicar a los alumnos en qué consiste este plan de apoyo por pares y a presentarles a los alumnos de apoyo que participarán en el mismo.

SESIÓN ALUMNOS 15: EL ABC DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (Inspirado en Rodríguez, 2019).

Objetivo específico 4.2: fomentar el desarrollo de la capacidad de resolución efectiva de problemas de naturaleza personal e interpersonal de los alumnos participantes.

Material: Fichas de resolución de problemas (Rodríguez, 2019):

Figura AII 1

Ficha de resolución de problemas 1.

Nombre: _____

Los niños están jugando a un juego de mesa. Laura está perdiendo y cómo no le gusta perder se está enfadando. Al final Laura se enfada, tira el juego al suelo, insulta a sus amigos y se va llorando.

¿Crees que los amigos de Laura tienen un problema?
 ¿Qué pueden hacer?
 ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?

No puede hacer nada Hablar con Laura

Decírselo a algún adulto No jugar con ella



Nombre: _____

Los niños están jugando a un juego de mesa. Laura está perdiendo y cómo no le gusta perder se está enfadando. Al final Laura se enfada, tira el juego al suelo, insulta a sus amigos y se va llorando.

¿Crees que Laura tiene un problema?
 ¿Qué puede hacer Laura?
 ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?

No puede hacer nada En lugar de eso, relajarse

Ire disimulando No volver a jugar



Nombre: _____

A Pedro le han quitado la pelota otros niños.

¿Crees que Pedro tiene un problema?
 ¿Qué puede hacer Pedro?
 ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?

No puede hacer nada Hablar con ellos y pedirles la pelota

Decírselo a algún adulto Pelearse con los niños



Nombre: _____

Alberto está llorando, porque otros niños le han golpeado y se han metido con él.

¿Crees que Alberto tiene un problema?
 ¿Qué puede hacer?
 ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?

No puede hacer nada Hablar con algún adulto

Pegarles él también Hablar con ellos y no dejar que le peguen



Fuente: Rodríguez (2019).

Figura AII 2

Ficha de resolución de problemas 2.

Nombre: _____

Si vemos a dos niños insultándose

¿Crees que tienen un problema?
 ¿Qué pueden hacer?
 ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?

No puede hacer nada

Decírselo a algún adulto

Intentar separarlos

Hablar con ellos

Pegarles a ellos

Animarlos



Nombre: _____

Están riñendo a Daniel por algo que has hecho tú

¿Crees que tiene un problema?
 ¿Qué puede hacer?
 ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?

No puede hacer nada Pegar al otro niño

Explicar que no ha sido él



Nombre: _____

Si vemos a dos niños peleándose.

¿Crees que tienen un problema?
 ¿Qué pueden hacer?
 ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?

No puede hacer nada

Decírselo a algún adulto

Intentar separarlos

Hablar con ellos

Pegarles a ellos

Animarlos



Nombre: _____

Un niño quería quitarle el balón a Carlos y Carlos le ha pegado.

¿Crees que tienen un problema?
 ¿Qué pueden hacer?
 ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?

No puede hacer nada

Decírselo a algún adulto

Hace bien en pegarle así no volverán a quitarle la pelota

Hablar con él y explicarle que pueden jugar juntos



Fuente: Rodríguez (2019).

Figura AII 3

Ficha de resolución de problemas 3.

<p>Nombre: _____</p> <p>Elisa se pasa el día tirando de la trenza a Eva. A Eva le molesta pero no dice nada porque no quiere problemas</p> <p>¿Crees que tiene un problema? ¿Qué puede hacer? ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?</p> <p>No puede hacer nada</p> <p>Decírselo a algún adulto</p> <p>Decirle que le molesta y que no lo vuelva a hacer</p> <p>Tirarle del pelo o pegar también a la otra niña</p> 	<p>Nombre: _____</p> <p>Ana está triste porque sus amigos la han dejado sola. Nadie quiere jugar con ella, nadie en su clase la habla</p> <p>¿Crees que tienen un problema? ¿Qué pueden hacer? ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?</p> <p>No puede hacer nada</p> <p>Buscar otros amigos</p> <p>Hablar con los adultos</p> <p>Preguntar que por qué no le hablan e intentar solucionarlo</p> 
<p>Nombre: _____</p> <p>Andrés ha visto como otro niño estaba molestando a Gonzalo y se ha puesto a pegar al niño</p> <p>¿Crees que tiene un problema? ¿Qué puede hacer? ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?</p> <p>No puede hacer nada, está haciendo bien</p> <p>En lugar de pegarle explicarle porque no puede pegar al niño</p> <p>No meterse en líos</p> 	<p>Nombre: _____</p> <p>Diego esta muy enfadado y no para de gritar</p> <p>¿Crees que tienen un problema? ¿Qué pueden hacer? ¿Por qué? ¿Qué puede ocurrir en cada una de las opciones?</p> <p>No puede hacer nada solo gritar</p> <p>Intentar relajarse y no dejarse llevar</p> <p>Explicar porqué está enfadado en vez de gritar.</p> <p>Gritar y tirar cosas</p> 

Fuente: Rodríguez (2019).

Desarrollo: esta sesión se comenzará con una exposición por parte del docente en la que haga reflexionar a los alumnos sobre los problemas o conflictos que puedan tener con otra persona, e incluso consigo mismos. Se destacará la importancia de ser capaces de identificar estos problemas, y de contar con recursos y una estrategia para solucionarlos. Tras esta introducción, se irán mostrando a los alumnos distintas fichas en las que aparecen representadas situaciones de conflicto. Tras mostrar cada ficha, se procederá a su análisis siguiendo tres momentos:

- A) Identificación del problema.
- B) Búsqueda de opciones o alternativas para la solución del problema o conflicto.
- C) Evaluación de las consecuencias de cada una de las posibles alternativas antes de escoger la mejor de ellas.

Cada ficha se ira resolviendo de forma común entre toda la clase. Una vez finalizada esta actividad, se cerrará la sesión animando a los alumnos a pensar en situaciones similar a las representadas en las fichas que les esté ocurriendo a ellos y que les gustaría solucionar. Tendrán

que elegir una de ellas y aplicar y poner en práctica los pasos ABC trabajados en la sesión (se mantendrá el contacto con el equipo docente y las familias, para seguir el cumplimiento de la tarea).

SESIÓN ALUMNOS 16: UN PASEO POR EL PRADO.

Objetivo específico 5.1: fomentar la formación en los alumnos participantes de una visión realista, positiva y optimista de la vida.

Desarrollo: para esta sesión se organizará una salida del centro a visitar el Museo del Prado, cómo actividad lúdica, distinta a las realizadas habitualmente, que además se podrá aprovechar para enseñar a los alumnos contenidos académicos de historia y arte y, en definitiva, cultura general. Este tipo de salidas suponen además para los alumnos una excelente oportunidad para socializar y crear vínculos con sus iguales, al compartir juntos una situación novedosa en un contexto distinto al habitual. Las dificultades que puede suponer para los docentes organizar y desplazar un grupo de alumnos con TEA a realizar una visita a un museo se abordarán como una oportunidad para trabajar la flexibilidad, la ruptura de rutinas, la atención; en definitiva, para acostumar a los alumnos a realizar actividades de ocio que no tienen establecidas como una rutina. A este respecto, se asegurará que en la salida acompañe al grupo un número suficiente de docentes para garantizar su adecuada atención (2 mínimo, más en función del tamaño y las necesidades del grupo). El Museo del Prado ofrece visitas libres para grupos de escolares de forma gratuita, con el único requisito de formalizar su reserva con un mínimo de 24 horas de antelación (información disponible en: <https://www.museodelprado.es/recurso/visita-libre-para-grupos-de-escolares/6b02dcbc-00d7-4320-9039-ae9109eb85d4>). Los familiares de los alumnos deberán dar su autorización para que sus hijos asistan y abonar los gastos de transporte.

SESIÓN ALUMNOS 17: DIBUJANDO LAS EMOCIONES (Inspirado en Desarrollo de talento, 2014).

Objetivo específico 1.1: facilitar el proceso de comprensión de uno mismo al que se enfrentan los alumnos participantes, dadas su condición y edad; fomentando el desarrollo de su capacidad para tomar conciencia de y entender sus propias emociones; y para comunicarse consigo mismo.

Material: material de dibujo diverso (papel de dibujo, lápices, ceras, plastidecor, rotuladores, témperas, acuarelas, ...).

Desarrollo: esta sesión se dedicará a que los alumnos traten de dibujar las seis emociones básicas (ira, alegría, miedo, asco, tristeza, sorpresa), de forma que se promueva un proceso de reflexión interno sobre el propio concepto de la emoción y su significado. Se trata de dibujar en una hoja unas caras que reflejen las distintas emociones. Se les proveerá de materiales diversos de pintura (papel de dibujo, lápices, ceras, plastidecor, rotuladores, témperas, acuarelas, ...). Antes de empezar se hará un repaso de lo trabajado en las SESIONES ALUMNOS 2 y 11 sobre las emociones básicas; cómo nos sentimos cuándo las experimentamos y cómo la gente puede conocer las emociones de los demás por su postura y la expresión de su cara. Podemos plantear preguntas para que los alumnos lleguen a conclusiones y luego lo plasmen en el papel (por ejemplo: “¿De qué color te imaginas la rabia? ¿A qué huele? ¿A qué sabe? ¿Cómo es su textura? ¿Y su forma? ¿Suena de alguna forma? ¿Es luminosa u oscura? ¿Cálida o fría? ¿Y la tristeza?”). Una vez hechos los dibujos, cada alumno tendrá que mostrar y hacer una breve explicación de su dibujo al resto de la clase.

SESIÓN ALUMNOS 18: MI MURAL (Inspirado en Educapeques, 2020).

Objetivo específico 1.5: fomentar en los alumnos participantes el desarrollo de la capacidad para percibirse, entenderse y aceptarse a uno mismo de forma positiva y realista.

Material: cartulinas, tijeras, pegamento, rotuladores, lápices de colores, plastidecor, pegatinas, ordenador con impresora.

Desarrollo: En esta sesión, los han de hacer un mural sobre si mismos, pudiendo incluir lo que quieran: dibujos, palabras, fotos, etc. Si los alumnos no saben qué hacer, se les pueden sugerir distintos apartados que incluir en su mural: su personalidad, sus intereses, aficiones, sus amigos, su familia, su futuro, etc. Para ello, se les proporcionará el material necesario (cartulina, tijeras, pegamento, rotuladores, lápices de colores, plastidecor, pegatinas, acceso a un ordenador para poder imprimir imágenes, ...). Al cierre de la sesión cada alumno tendrá que hacer una presentación al resto de la clase explicando su mural.

SESIÓN ALUMNOS 19: APRENDO A RELAJARME (Inspirado en Rodríguez, 2020).

Objetivo específico 3.1: aportar herramientas que ayuden a los alumnos participantes a gestionar sus emociones de forma efectiva y constructiva en situaciones de estrés.

Material: esterillas, sistema de reproducción de audio.

Desarrollo: en esta sesión se enseñarán a los alumnos algunas técnicas de relajación para utilizar cuando el “caldero esté a punto de rebosar” (ver SESIÓN ALUMNOS 7), continuando con el trabajo realizado en la SESIÓN ALUMNOS 4 dedicada al dominio de una respiración consciente y autorregulatoria. Haremos que los alumnos se tumben en el suelo, si es posible sobre esterillas para que estén más cómodos, de manera que su cuerpo quede tendido bocarriba con las piernas y los brazos estirados. Se pondrá una música instrumental relajante, y se realizará alguna de las técnicas de respiración practicadas en la SESIÓN ALUMNOS 3 para que los alumnos tomen conciencia de su propia respiración y control sobre su cuerpo antes de comenzar con las técnicas de relajación propiamente dicha. A continuación se exponen algunos ejercicios que pueden realizarse para empezar a entrenar a los alumnos en la relajación:

- **La tortuga:** esta actividad nos permitirá trabajar los movimientos lentos de brazos y manos. Decimos que vamos a hacer de tortugas que pasean muy lentamente por un bosque y que, cuando se encuentren con una amenaza, tienen que meter la cabeza en el caparazón. Con esta reacción estaríamos ejercitando la tensión muscular en cuello y hombros para, después, relajarlos y volver a caminar tranquilamente.
- **El globo:** explicamos a los alumnos que son un globo que alguien empieza a inflar poco a poco. A medida que se vayan inflando, sus brazos y piernas tienen que hacerse grandes, muy grandes, mientras respiran lentamente. A medida que se inflan, el aire va entrando en su cuerpo y lo va hinchando hasta que esté completamente lleno. Cuando los globos estén inflados del todo, les pediremos que se desinflen poco a poco. Les decimos que el aire tiene su color preferido, el cual va inundando su cuerpo y relajándolo poco a poco, para después ir saliendo de nuevo.
- **La hormiga y el pez:** los alumnos tienen que hacerse pequeños, muy pequeños, y mover brazos y piernas como si fueran una pequeña hormiga. Con este movimiento estaremos provocando una tensión muscular que relajaremos pidiéndoles que, poco a poco, se vayan convirtiendo en un pececito que flota en el agua, para que noten la relajación en los músculos.
- **El peluche:** nos serviremos de un peluche para ayudar a los alumnos a sentir el contraste entre tensión y relajación. Empezamos explicando que van a ser el papá o la mamá del peluche y que lo quieren mucho, y por eso lo abrazan muy fuerte. De esta manera se crea una tensión muscular que hay que relajar poco a poco, pidiéndoles que aflojen el abrazo para no hacerle daño a su peluche.

- **Somos marionetas:** se explica a los alumnos que son marionetas que están siendo manejadas por un titiritero, mediante hilos o cuerdas que tienen en cada extremidad, en la espalda y en la cabeza. El titiritero va tirando de las diferentes cuerdas para que hagan gestos y acciones. El docente dará esas indicaciones, haciendo de modelo, para tensionar y relajar las diferentes partes del cuerpo: cabeza, cuello, brazos, piernas... Una vez que se experimente con las diferentes partes del cuerpo, el titiritero irá dejando caer cada una de las cuerdas, por lo que los alumnos deberán relajar la parte del cuerpo correspondiente durante unos segundos. El juego termina cuando el/la docente dice que el titiritero suelta todas las cuerdas a la vez, por lo que los alumnos y las alumnas tienen que relajar todo el cuerpo, quedándose tumbados en el suelo.
- **El muñeco de nieve:** Se distribuye al alumnado por parejas. Uno de los miembros va a ser un muñeco de nieve, y el otro debe ir dando forma a su muñeco, apretando levemente las diferentes partes del cuerpo que el docente vaya indicando. Se empieza por la cabeza y se sigue por la cara, el cuello..., hasta llegar a los pies. Según le vayan apretando cada parte del cuerpo, el alumno que hace de muñeco debe tensar todo lo que pueda los músculos de esa parte hasta quedar inmóvil y encogido. Una vez recorrido de esta forma todo el cuerpo, el/la docente anuncia que está llegando la primavera y el calorcito, y que el sol va a ir derritiendo poco a poco el muñeco de nieve. El otro miembro de la pareja hará de rayos del sol a través de masajes suaves sobre los músculos, en el mismo orden que se ha seguido para tensarlos. Con ello, el alumnado irá estirándose de forma progresiva y relajando los músculos. A continuación, se intercambian los papeles.

Una vez realizada la relajación, se realizará una breve puesta en común sobre la vivencia personal de los alumnos durante la actividad. El docente insistirá en que estos ejercicios pueden aplicarse siempre que los alumnos noten que una emoción vaya a hacer que “el caldero rebose”, con objeto de evitar que esas emociones los atrapen y se vuelvan contra ellos y ellas. Cualquiera puede aplicarlos en su vida cotidiana a circunstancias estresantes o rabietas que muchas veces no se logran controlar. Se pueden comentar situaciones personales en las que se podría haber aplicado estas técnicas.

SESIÓN ALUMNOS 20: LA PRESIÓN GRUPAL (Inspirado en Educaeureca, 2010).

Objetivo específico 1.3: potenciar el desarrollo de la capacidad en los alumnos participantes para expresar sus emociones y pensamientos de un modo efectivo y constructivo.

Material: pizarra y tiza.

Desarrollo: en la primera parte de esta sesión, se pedirá a los alumnos que se coloquen por parejas de pie una detrás de otra mirando en la misma dirección. La persona de adelante estira sus brazos hacia atrás cruzándolos a la altura de las muñecas e impulsando su cuerpo hacia adelante intentando caminar en la dirección que le apetezca. La persona de atrás sujeta a la de adelante agarrando sus manos cruzadas e impidiéndola avanzar. Tras 1-2 minutos, se cambian los papeles. A continuación, se evalúa lo sucedido por medio de una reflexión grupal: ¿Cómo se ha sentido cada una de las personas en cada momento? ¿Cuál era exactamente el motivo de problema? ¿Cómo se ha solucionado? ¿Qué otras posibles soluciones tenía? ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez? ¿Alguna vez te han impedido hacer lo que querías? ¿Alguna vez has impedido a alguien que vaya donde quiera ir?

Para la segunda parte de la sesión, se dividirá a los alumnos por grupos de 4 personas aproximadamente. Cada equipo tendrá que elegir a un “representante”, al que se le pedirá que abandone la clase durante unos momentos para hacer un “experimento”. Dibujamos en la pizarra un rectángulo rojo cuya altura mida 50 cm aproximadamente; y mientras los “representantes” están fuera, se acuerda con el resto de alumnos que lo que se acaba de dibujar es un cuadrado naranja cuya altura mide entre metro y metro y medio; y que cuándo entren los alumnos que están fuera y se les pregunte al respecto, eso es lo que tendrán que responder. Se pide entonces a los representantes que vuelvan a entrar en clase, con la excusa “vamos a realizar una actividad a ver qué tal se os da la geometría”. Se muestra el rectángulo de la pizarra, y se plantean a los alumnos tres preguntas que deberán contestar de manera individual:

- ¿Qué forma aparece dibujada en la pizarra?
- ¿De qué color es?
- ¿Cuánto dirías que mide de altura?

Se pide entonces a los alumnos que compartan sus respuestas uno por uno; dejando para último lugar a los alumnos “representantes”. Se cerrará la sesión con una nueva reflexión (¿Alguien quiere comentar algo? ¿Cómo os habéis sentido (los “representantes”) a lo largo de la actividad? ¿Qué pasó finalmente? ¿Es fácil mantener nuestra propia opinión en contra de un grupo? ¿Nos ha pasado algo parecido alguna vez? ¿Siempre es correcta la opinión de la mayoría? ¿Alguna vez hemos hecho algo mal al dejarnos llevar por la opinión de otras personas?).

SESIÓN ALUMNOS 21: TECNOLOGÍA PARA LA AUTONOMÍA.

Objetivo específico 1.2: favorecer la confianza en sí mismos de los alumnos participantes y potenciar su independencia emocional; prestando especial atención al desarrollo de su autonomía en la realización de actividades cotidianas tanto dentro como fuera del centro.

Material: Aplicación In-TIC Agenda (enlace para descargar la aplicación y su manual del usuario disponible en http://www.proyectosfundacionorange.es/intic/intic_agenda/).

Desarrollo: esta sesión se dedicará a introducir a los alumnos en el uso de la herramienta In-TIC Agenda, de la Fundación Orange. Se trata de una aplicación que permitirá indicar a los alumnos, a modo de agenda, de una forma simplificada y visual, las actividades que tendrán que realizar, en qué lugar, en qué espacio temporal y en qué orden se llevarán a cabo. Contribuye a proporcionarles un ambiente estructurado que les facilite comprender el entorno y a predecir lo que va a suceder en cada momento; y les ayuda a estructurar el tiempo, clarificar la información verbal, comprender y aceptar el cambio, además de favorecer la adquisición de conceptos (tiempo, secuencia y causa-efecto). Supondrá un complemento al plan de apoyos descrito en las SESIONES ALUMNOS 6 y 13, cuya principal ventaja, además de aquellas que supone el formato tecnológico; será que los alumnos podrán seguir utilizándola fuera del centro, de forma que no se restrinja la conducta de planificarse y organizarse únicamente al contexto escolar. Debido a ello, se deberá también de informar a los padres de los alumnos sobre el funcionamiento de la aplicación, para que les puedan apoyar en su uso. De forma similar, el equipo docente que de clase a los alumnos participantes en el programa también deberá de estar familiarizado con la aplicación.

SESIÓN ALUMNOS 22: SOLTAR LAS PIEDRAS (Inspirado en Rodríguez, 2020).

Objetivo específico 3.2: favorecer el desarrollo de la capacidad de los alumnos participantes de control efectivo y constructivo de sus emociones; especialmente en relación con aquellos síntomas del TEA que tienen que ver con el control de impulsos (estereotipias, ecolalias, manierismos, rabietas ...).

Material: esterillas, piedras de peso y tamaño moderados (que quepan en la mano de los alumnos fácilmente, dos por cada alumno).

Desarrollo: para realizar esta sesión, se pedirá a los alumnos que se acuesten en el suelo, en posición de semisupino (bocarrriba, a poder ser con un cojín o un alza para apoyar el cuello, las manos sobre el vientre, y las piernas flexionadas). Tendrán que coger dos piedras (del mismo

peso y de un tamaño que permita cogerlas bien), una en cada mano. Las piedras se cogerán como si estuvieran pegadas a nuestro cuerpo, sin apretar y con la tensión justa para sostenerlas sin que las manos se tensen en exceso, ni que se caigan. Se pedirá a los alumnos que se centren en percibir las sensaciones que nos llegan de las piedras: temperatura, textura, peso... y se les explicará que esas piedras simbolizan el peso de la angustia y el malestar que sienten en situaciones en las que su “caldero rebosa” (ver SESIÓN ALUMNOS 7). Los alumnos levantarán los dos brazos hacia arriba, de manera que las dos piedras se toquen. El docente pedirá a los alumnos que pongan en ellas todo lo que les pesa, todo lo que no les deja sentirse bien y hace que su caldero rebose. Poco a poco, muy, muy lentamente, con un movimiento lo más lento posible, dejarán que los brazos vayan descendiendo hasta que el dorso de las manos toque el suelo y puedan descansar en él. Harán una pausa y descansarán en la sensación de apoyo del dorso de las manos con el suelo. Puede iniciarse un movimiento muy lento de suspensión de los brazos hacia arriba hasta que las piedras vuelvan a tocarse y emprender, de nuevo, el movimiento de bajada. Este proceso de subidas y bajadas de los brazos puede realizarse las veces que se desee.

Una vez se realicen varios movimientos de subir y bajar, en el último de ellos, cuando nuestras manos toquen el suelo, los alumnos soltarán las piedras sin brusquedad, dejándolas a un lado en el suelo. Se les pedirá que realicen varias respiraciones profundas sintiendo el “peso” fuera de ellos; y que repitan el movimiento de subida y bajada de los brazos, pero ya sin el peso de las piedras. Cuando se desee, se puede pasar al movimiento libre de los brazos, dando libertad de movimiento al cuerpo, que sabe cómo moverse para descargarse. Acabar acostados, con los pies extendidos y los brazos en cruz, extendiendo el momento de relajación durante unos minutos.

En esta sesión se continúa con el trabajo de la SESIÓN ALUMNOS 7, en la que se estableció la analogía del “caldero que rebosa” para ayudar a identificar situaciones de pérdida del control de nuestras emociones. De un modo similar, se instaurará, a raíz de esta sesión, una nueva comparación: la de “soltar las piedras” como “dejar ir la tensión y el malestar que sentimos antes de que nuestro caldero rebose, respirar profundamente y relajarnos; sintiendo como nos desprendemos por nuestra propia iniciativa del peso de las piedras antes de que su peso nos venza a nosotros”.

SESIÓN ALUMNOS 23: LA CIGARRA Y LA HORMIGA (C.E.I.P. Torresoto, 2008).

Objetivo específico 1.4: inculcar en los alumnos participantes el valor del esfuerzo por alcanzar sus objetivos personales y desarrollar todo su potencial.

Material: fábula de la cigarra y la hormiga (ver *Desarrollo*).

Desarrollo: esta sesión se iniciará leyendo a los alumnos la fábula de la hormiga y la cigarra (se realizarán las pausas, repeticiones y aclaraciones que resulten necesarias para asegurar que los alumnos comprenden la historia; se recomienda apoyarse en imágenes):

Una hormiga afanosa recogía poco a poco miguitas de pan, troncos de árboles, ramitas, mondas de frutas y otras menudencias una calurosa tarde de verano. Cerca de allí, una cigarra, alegre, cantaba sin cesar bajo la sombra acogedora de los árboles. Y así, día tras día, la cigarra, mirando con compasión a la pequeña hormiga, cantaba día tras noche. La cigarra sentía demasiado calor para trabajar. Entre tanto, la hormiguita seguía infatigable recogiendo y recogiendo para llenar hasta el tope sus graneros, en previsión de los helados días de invierno, en que no se encuentra comida por los caminos. La hormiga con su esfuerzo había conseguido almacenar mucho alimento. Pronto terminó el calor, y vino, el otoño, y antes de que la despreocupada cigarra se diera cuenta, llegó el invierno, con sus fríos, sus vientos y sus nieves. Y la cigarra no encontraba nada para llevarse a la boca, por más que buscaba por todos lados. Nada le ayudaba a subsistir. Muy preocupada por su situación, se fue derecha a casa de su vecina, la hormiga:

- *¿Qué quieres, cigarra?*
- *Por favor, préstame algún alimento, porque me estoy muriendo de hambre. Te prometo que te lo devolveré antes de agosto.*

Pero la hormiga era desconfiada. ¿Y si la cigarra la estaba engañando y luego no se lo devolvía? Además, el reunir el alimento para el invierno le había costado mucho trabajo, mucho esfuerzo.

- *¿Pero cómo es que no tienes comida? ¿Qué hiciste durante el verano?*
- *¡Ay! Pues yo estaba a la sombra de los árboles.*
- *¿Y qué hacías allí?*

- *Cantaba noche y día.*

Y al oír estas palabras, la laboriosa hormiga cerró las puertas de su casa a la cigarra perezosa, mientras le decía:

- *Pues si durante el verano cantaste, ahora puedes bailar.*

Tras finalizar la lectura, se pedirá la opinión de los alumnos sobre la misma. A continuación, el docente conducirá una reflexión grupal guiada por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tarea me cuesta más y cuál me parece más fácil?

- Preparar con tiempo los controles.
- Recordar las palabras nuevas de inglés.
- Cuidar mis libros y cuadernos.
- Hacer las tareas en casa.
- Prestar atención en clase.
- Portarme bien todos los días.

2. Tengo que poner más esfuerzo en:

3. Sí, no o a veces:

- Soy un buen niño, una buena niña.
- Soy responsable de mis cosas.
- Tengo ilusión por aprender.
- Me esfuerzo a diario.
- Conozco bien en lo que soy bueno y en lo que no.
- Cuido mis materiales del colegio.
- Me siento querido por los demás.
- Me cuesta bastante mantener la atención.
- Intento cada día ser más organizado.
- Tengo buenos amigos o amigas en el cole.

4. En mi casa (por un lado) y en el cole (por otro), ¿soy...

- Simpático-a? - Cabezota?
- Aburrida-o? - Amable?
- Ordenado-a? - Divertida-o?
- Un desastre? - Pesado-a?

- Trabajador-a? - Nerviosa-o?
- Un poco vago-a? - Tranquila-o?

5. En el colegio debo ser más:

- Con mis amigos debo ser menos:
- En mi casa debo ser más:
- Tengo que intentar ser menos:

Llegados a este punto, los alumnos habrán de apuntarse su respuesta a las últimas cuatro preguntas, que asumirán como objetivos personales. ¿Cómo alcanzarlos? Utilizando los tres pasos ABC trabajados en la SESIÓN ALUMNOS 15. Se pedirá a los alumnos que los apliquen y pongan en práctica para alcanzar sus objetivos (se mantendrá el contacto con el equipo docente y los familiares para vigilar el cumplimiento de esta tarea).

SESIÓN ALUMNOS 24: SALIDA AL MONTE.

Objetivo específico 5.2: promover en los alumnos participantes un sentimiento de satisfacción consigo mismos, con los demás, y con la vida en general.

Desarrollo: esta sesión consistirá en una salida del grupo a caminar y merendar en el campo (se propone como ubicación el Parque Natural de la Pedriza, en Alcalá de Henares). Durante el paseo, se pueden cantar canciones o proponer juegos y actividades con el único propósito de amenizar la salida y crear un ambiente animado y de distensión; para que los alumnos disfruten de la naturaleza y de la compañía de sus compañeros. También se puede aprovechar la ocasión para enseñar contenidos académicos de Conocimiento del Medio (tipos de plantas, formaciones rocosas, la erosión, animales, bichos, etc.). Llegado el momento de descansar y de la merienda, se realizará una actividad que consistirá en la recapitulación de las cosas más importantes que los alumnos han aprendido en lo que va de programa. Unos días antes de la excursión, se habrá dividido a los alumnos en grupos, a cada uno de los cuales se le habrá asignado uno de los puntos más relevantes trabajados hasta el momento (las seis emociones básicas, técnicas para que el “caldero no rebose”, los pasos ABC de la resolución de problemas, el valor del esfuerzo y el trabajo en equipo, y el cuidado de las relaciones interpersonales). Cada equipo tendrá que preparar una breve presentación oral del punto que le haya tocado para el día de la excursión.

Se deberá contar con la autorización de los padres para realizar la salida. Estos deberán además de abonar los gastos de transporte. En caso de que en el grupo haya algún alumno con

dificultades motoras o de otro tipo que le impidan seguir el ritmo del grupo de una forma asequible, estos realizarán un paseo distinto, más tranquilo dentro de sus posibilidades; acompañados por el personal necesario para atender sus necesidades; y se juntarán con el resto del grupo para la merienda.

SESIÓN ALUMNOS 25: ME PONGO EN TUS ZAPATOS (Inspirado en Renom, 2007).

Objetivo específico 2.1: contribuir al desarrollo de la capacidad de la empatía hacia los demás en los alumnos participantes.

Material: vendas o trozos de tela para tapar los ojos a los alumnos, un espacio amplio y despejado.

Desarrollo: esta sesión se dedicará a realizar una serie de actividades destinadas a promover la toma de perspectiva del estado mental del otro por parte de los alumnos. Se iniciará la sesión con el “juego del espejo”. Los alumnos se colocarán por parejas, un alumno podrá moverse y hacer lo que quiera en el aula; el otro tendrá que imitarle. Después, se intercambiarán los roles. Al finalizar, se realizará una puesta en común sobre cómo se han sentido los alumnos durante la actividad; preguntándoles si les ha costado mucho o si había movimientos que realizaba su compañero que no podían imitar, y en tal caso por qué creían que esto ocurría. La siguiente actividad será una “carrera a ciegas”. Se cambiarán las parejas. Un alumno de la pareja irá con los ojos cerrados o vendados y el otro no. Se despeja el espacio, y se dice a los alumnos que ven deberán guiar a sus compañeros por un circuito con obstáculos (se pueden usar sillas, mochilas, otros alumnos, ...; para prepararlo). De nuevo, se iniciará una reflexión grupal al finalizar la actividad en la que los alumnos expresarán cómo se han sentido mientras compañero les guiaba. Como cierre de sesión, se llevará a cabo en último lugar la actividad “me pongo en tus zapatos”. Se forman nuevas parejas otra vez. Los alumnos se descalzan y se ponen los zapatos de su compañero. El docente les hace preguntas sobre cómo se sienten, qué tal la semana, qué les gusta hacer, etc. y tienen que responder como si fuesen el compañero de quien han tomado los zapatos. Finalmente, el docente guiará una reflexión en la que hará en hincapié en que, igual que a veces nuestro “caldero rebosa”, todos los demás también tienen un caldero que puede rebosar de vez en cuando. Igual que no queremos que nuestro caldero rebose, tampoco que el caldero de los demás rebose, y que su dueño se sienta mal. Para ello, el ejercicio de “ponerse en tus zapatos” que hemos realizado es muy importante para poder entender al otro y saber cuándo o porqué su caldero va a rebosar, o si se sienten contentos y felices.

SESIÓN ALUMNOS 26: LA MÚSICA DE LAS EMOCIONES.

Objetivo específico 4.1: contribuir al desarrollo por parte de los alumnos participantes de una perspectiva lo más objetiva posible a la hora de validar sus emociones y pensamientos respecto a la realidad externa.

Material: sistema reproductor de audio, lista con 6 canciones que transmitan cada una de las 6 emociones básicas (ira, tristeza, alegría, asco, miedo, sorpresa), un espacio amplio y despejado.

Desarrollo: el propósito de esta sesión es que los alumnos tomen conciencia de su expresión corporal a través de la música y el baile. Se abrirá la sesión realizando un breve recordatorio de lo trabajado en las SESIONES ALUMNOS 2, 11 y 17 sobre las emociones básicas; cómo nos sentimos cuándo las experimentamos, cómo la gente puede conocer las emociones de los demás por su postura y la expresión de su cara, y qué significan para nosotros. A continuación, de una lista preelaborada (se confía en el gusto del lector), se irán reproduciendo 6 piezas de música, que transmitan cada una de las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, sorpresa, asco, ira). Se identificará, nombrándola y con pictogramas, cada emoción antes de reproducir la música asociada a ella. Al sonar la música, los alumnos deberán empezar a moverse y a transmitir, con la cara (como en la SESIÓN ALUMNOS 11), con las manos, las piernas y todo el cuerpo, la emoción en cuestión. Se les pedirá que se fijen en sus compañeros y traten de identificar qué les transmiten sus bailes (como en la actividad “me pongo en tus zapatos” de la SESIÓN ALUMNOS 25) y de responder a ellos, como si estuvieran manteniendo una conversación. El docente tendrá también que predicar con el ejemplo y animar a todos los alumnos a que se suelten. Tras sonar las 6 canciones, se hará una puesta en común para ver cómo se han sentido durante la actividad.

Para cerrar la sesión se puede proponer una “guerra de bailes”, en la que, mientras suena una música animada, cada alumno deberá, por turnos, realizar un pequeño paso de baile que transmita la emoción de “alegría”. Al finalizar se realizará una votación para ver que baile ha sido el más alegre.

SESIÓN ALUMNOS 27: MI NUEVO AMIGO (Inspirado en González, 2011).

Objetivo específico 2.2: facilitar el proceso de identificación de los alumnos con su entorno social, fomentar la cooperación con el otro; y concienciar sobre responsabilidad y compromiso social.

Material: pelotas (una por cada equipo formado), unas cuerdas para atar los tobillos de los alumnos (se pueden usar también los cordones de sus zapatos) y un hámster, una jaula de hámster y comida de hámster (a adquirir en cualquier tienda animal).

Desarrollo: en esta sesión se trabajarán una serie de actividades destinadas a mostrar a los alumnos la necesidad de cooperar con los demás y el valor de la responsabilidad y el compromiso en dicha cooperación. En la primera dinámica, “el director”, se formarán equipos con siete jugadores (puede realizarse también con equipos de 5-6 jugadores), cinco se colocan unos tras otro y el sexto (el director), con una pelota, en frente del primero a una distancia de unos 4 metros. El director pasa el balón al primero, este se la devuelve y se agacha, el director pasa el balón al segundo, este se la devuelve y se agacha y así sucesivamente hasta llegar al último, que se la devuelve y pasa a ocupar la posición del director, todos se corren un lugar hacia atrás y el primer director pasa a ocupar la primera posición de la fila. Los alumnos deberán moverse de forma coordinada para llevar a cabo la secuencia con fluidez, tratando que la pelota no caiga al suelo. Si consiguen dominar el ejercicio, se puede proponer comenzar el juego lanzando la pelota al último jugador que estará sentado y al lanzar la pelota se pondrá de pie. El primero de la hilera pasa a ser director y este pasa al final de la hilera.

Para la segunda parte de la sesión, se llevará a cabo otra actividad. Se formarán dos equipos por parejas y con igual cantidad de participantes, detrás de una línea de salida. Frente a cada equipo a una distancia de 15 metros aproximadamente estará ubicada una banderita. Se enfrentarán dos parejas en una carrera, teniendo que ir atados los dos miembros de cada pareja el uno al otro, por uno de sus tobillos y cogidos de la mano.

Para cerrar la sesión, se realizará una reflexión grupal sobre cómo se han sentido y que dificultades han encontrado; recalando la importancia de cooperar para poder superarlas. Y cooperar no consiste en hacer lo que me parece. Requiere, además de comunicación, de responsabilidad (como cuando cada uno cumple su papel en el juego del director) y compromiso (no dejarnos tirar y llevar por nuestro compañero, sino movernos a la vez, coordinadamente, como en la carrera). Así pues, se propone una tarea que el grupo tendrá que llevar a cabo cooperativamente de manera responsable y comprometida. Se trata de la tarea de cuidar a un hámster, que pasará a ser la mascota del grupo. Se asignará un alumno cada día encargado de dar de comer y de beber al hámster; y cada semana le tocará a un alumno diferente llevarse el hámster a casa y cuidarlo durante el fin de semana (se hablará previamente con las familias). El final de esta sesión se dedicará a presentar el hámster al grupo y a elegir entre todos su nombre.

SESIÓN ALUMNOS 28: DEPENDE DE CÓMO LO MIRES (Inspirado en Llorente, 2019).

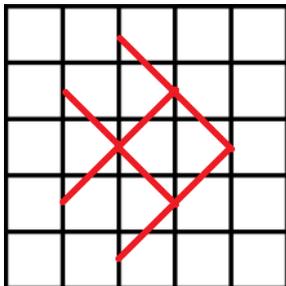
Objetivo específico 4.3: desarrollar la capacidad de los alumnos participantes de adaptación y ajuste de las propias emociones y pensamientos a situaciones novedosas.

Material: una caja de cerillas, papel y boli o lápiz.

Desarrollo: esta sesión se iniciará hablando a los alumnos sobre cómo a veces, ante o un problema, o incluso ante una situación común para nosotros, nos bloqueamos, nos atascamos, nuestro caldero empieza a rebosar, y somos incapaces de ver soluciones que estando tranquilos y calmados serían obvias. Se pregunta a los alumnos si alguna vez les ha ocurrido algo parecido. A continuación, se les reta a realizar una serie de juegos de ingenio para trabajar la capacidad que sirve para salir de esos bloqueos, que se llama flexibilidad. Para los primeros se necesitará una caja de cerillas. Se proponen los siguientes ejercicios:

1. *Moviendo tres cerillas, haz que el pez nade en sentido contrario:*

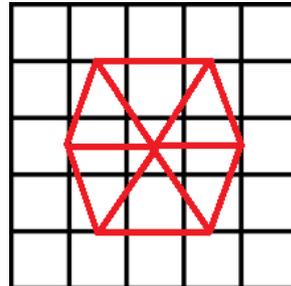
Figura AII 4
Rompecabezas 1.



Fuente: elaboración propia.

2. *Mueve cuatro cerillas y construye tres triángulos equiláteros:*

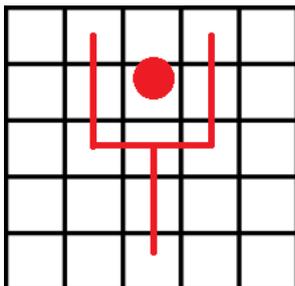
Figura AII 5
Rompecabezas 2.



Fuente: elaboración propia.

3. *Saca la pelota de la pala moviendo únicamente dos cerillas:*

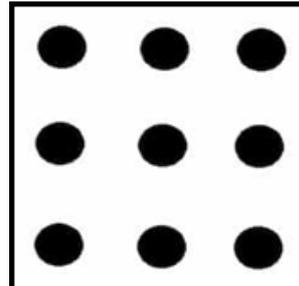
Figura AII 6
Rompecabezas 3.



Fuente: elaboración propia.

4. *Une estos 9 puntos utilizando únicamente 4 líneas rectas:*

Figura AII 7
Rompecabezas 4.



Fuente: elaboración propia.

El propósito de la actividad no es tanto que consigan resolver los acertijos (aunque se incentivará la motivación ofreciendo un premio a los primeros alumnos que los resuelvan) como que tomen conciencia de cómo a veces nos obcecamos en una idea que no nos lleva a ningún lado cuando un momento de calma y toma de perspectiva es todo lo que necesitamos para que la solución a nuestros problemas se presente ante nosotros de forma sencilla y lógica.

SESION ALUMNOS 29: LOS PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN (Inspirado en Unidad de Currículum y Evaluación, 2019).

Objetivo específico 2.3: fomentar la creación y asentamiento de relaciones interpersonales de calidad de los alumnos participantes con sus iguales.

Material: 2 cartulinas con una imagen abstracta distinta cada una, y 2 cartulinas en blanco. Material de pintura (lápices de colores, plastidecor, rotuladores, ...).

Desarrollo: se divide la clase en dos grupos, quedando uno a cada lado de la sala. A uno de los grupos se le entrega una hoja o cartulina en blanco, y al otro se le entrega una cartulina que tiene una ilustración abstracta. El grupo que tiene la cartulina en blanco no puede mirar la ilustración. Las instrucciones para realizar la actividad son las siguientes: el grupo que tiene la cartulina con la ilustración debe describir al otro grupo lo que tiene en su papel. El grupo con la cartulina en blanco tiene que intentar reproducir lo que le describen, intentando que sea lo más parecido a la ilustración original. No se puede mirar la ilustración, y todos los miembros del grupo deben participar. El docente vigilará que los grupos trabajen colaborativamente y que no miren la ilustración. En el caso de que el tiempo lo permita, se podría pedir que cambien de roles, y con una nueva ilustración pedirle al otro grupo que lo describa. Después de terminar la actividad, se invita a que los estudiantes compartan la experiencia entre ellos, siendo el docente un moderador de este intercambio de ideas. El propósito de esta puesta en común es hacer reflexionar a los alumnos sobre cómo a veces, aunque queramos mucho a una persona y nos llevemos muy bien con ella, pueden surgir problemas de comunicación que dificulten o deterioren nuestra relación con esa persona. Se puede preguntar sobre lo difícil fue darse a entender, ponerse de acuerdo con el grupo, plasmar una idea, comprender lo que el otro nos dice, escuchar al otro, respetar los turnos, etc. Se hará énfasis en la importancia de cuidar nuestro estilo comunicativo y de cultivar nuestras relaciones con las personas importantes para nosotros. Se sugiere que dicha reflexión toque los siguientes puntos:

- Generalmente los dibujos quedan muy distorsionados. Esto nos muestra:
 - Los problemas de comunicación que tenemos que nos llevan a malentendidos y conflictos (dificultad en escuchar al otro y en darnos a entender).
 - La importancia de comunicarnos de manera asertiva, efectiva y respetuosa en todos los ámbitos de la vida.

- Se destacarán las formas de trabajar con otros que se hayan puesto en práctica en la dinámica, tales como el trabajo en equipo, la búsqueda de acuerdos, la coordinación, la escucha, el liderazgo, la resolución de conflictos, etc.

SESIÓN ALUMNOS 30: PIENSO EN LAS CONSECUENCIAS (Inspirado en Arcas y Segura, 2011).

Objetivo específico 4.2: fomentar el desarrollo de la capacidad de resolución efectiva de problemas de naturaleza personal e interpersonal de los alumnos participantes.

Material: Tarjetas pregunta/respuesta (*Figura AII 8*) en cartulina amarilla o azul, “dibujo oculto” (*Figuras AII 10 y 11*) y “cuadro de la suma (*Figura AII 9*)”:

Figura AII 8

Tarjetas pregunta/respuesta:

Tarjeta	Pregunta (dorso)	Respuesta (reverso)	Color
1	Ponemos una carta en el correo	Que llega a su destino	Amarillo
2	Comemos carne, fruta, verdura y leche	Que estaremos sanos	Amarillo
3	Pierdes las gafas	Que no veré bien	Amarillo
4	Cuando te llega la pelota en un partido, no se la quieres pasar ya a nadie	Que nadie querrá jugar con él	Amarillo
5	Invitas a alguien a tu casa	Que estará contento	Amarillo
6	Cuidamos los baños del colegio	Que no nos dará asco entrar en ellos	Amarillo
7	Tenemos la clase siempre ordenada	Que encontraremos las cosas Fácilmente	Amarillo

8	Uno empieza a fumar desde pequeño	Que se pondrá malo de los pulmones	Amarillo
9	Intentas hacer la tarea mientras miras la tele.	Que me equivocaré mucho	Amarillo
10	No hubiera transporte público	Que habría que ir caminando o con un vehículo privado	Amarillo
11	Dan un programa interesantísimo en la tele y se va la luz en mi casa	Que tenemos que verlo en el bar o en casa de un vecino	Amarillo
12	El agua del mar fuera dulce	Que se podría beber y regar con ella	Amarillo
13	Te prestan un cuento y lo devuelves rayado	Que ya no me prestan más	Amarillo
14	Quedas con un amigo a las cinco y llega a las cinco y media	Que me disgusto con él	Amarillo
15	No bajas la basura todos los días	Que huele mal mi casa	Amarillo
16	Quieres ser de un equipo y no te escogen	Que me quedo fastidiado	Amarillo
17	Nadie nos lava la ropa	Que iremos sucios	Amarillo
18	El profesor o la profesora dice que todos estamos castigados porque alguien robó una cosa en clase	Que le digo que no es justo	Amarillo
19	Te encuentras a una amiga tuya y está llorando	Que le pregunto qué le pasa	Amarillo
20	Estás haciendo cola en un cine y un chico se te cuela	Que le digo que no sea fresco	Amarillo
21	No se pasa el boletín de notas a los padres	Que no sabrán cómo van sus hijos	Amarillo
22	Le quitas el bocadillo a un compañero	Que no es justo y me puede pegar	Amarillo
23	Le dices a una niña que es muy simpática	Que se pondrá contenta	Amarillo
24	Un niño o una niña ofende a tu madre	Que le digo que no nombre a mi madre	Amarillo
25	Compramos un juguete nuevo y vemos que está roto	Que reclamamos en la tienda	Amarillo
26	Esperas a un amigo en tu casa a las 7 y son las 8 y aún no ha llegado	Que me enfado con él	Azul

27	Coges el reloj de tu padre sin pedirle permiso	Que se enfada y me puede castigar	Azul
28	En las calles y carreteras hubiera un carril para bicicletas	Que sería más seguro para los ciclistas	Azul
29	A quienes peleen se les obliga a plantar un árbol	Que pelearían menos y el monte estaría más bonito	Azul
30	Hubiera trabajo para todos	Que las familias estarían mejor	Azul
31	Quien quisiera tener perro tuviera que adoptar antes un niño o una niña	Que habría menos perros	Azul
32	Lees todos los días	Que aprendo muchas cosas	Azul
33	Cada cual va al colegio a la hora que quiere, cumpliendo las horas	Que sería un desorden	Azul
34	Cada alumno o alumna se toma las vacaciones cuando quiera	Que la enseñanza no sería ordenada	Azul
35	A una clase van niños y niñas de todas las edades	Que sería más difícil enseñar a todas las edades a la vez	Azul
36	Cada alumno o alumna puede elegir a su profesor o profesora	Que no se podría organizar la enseñanza	Azul

Fuente: Arcas y Segura (2011).

Figura AII 9

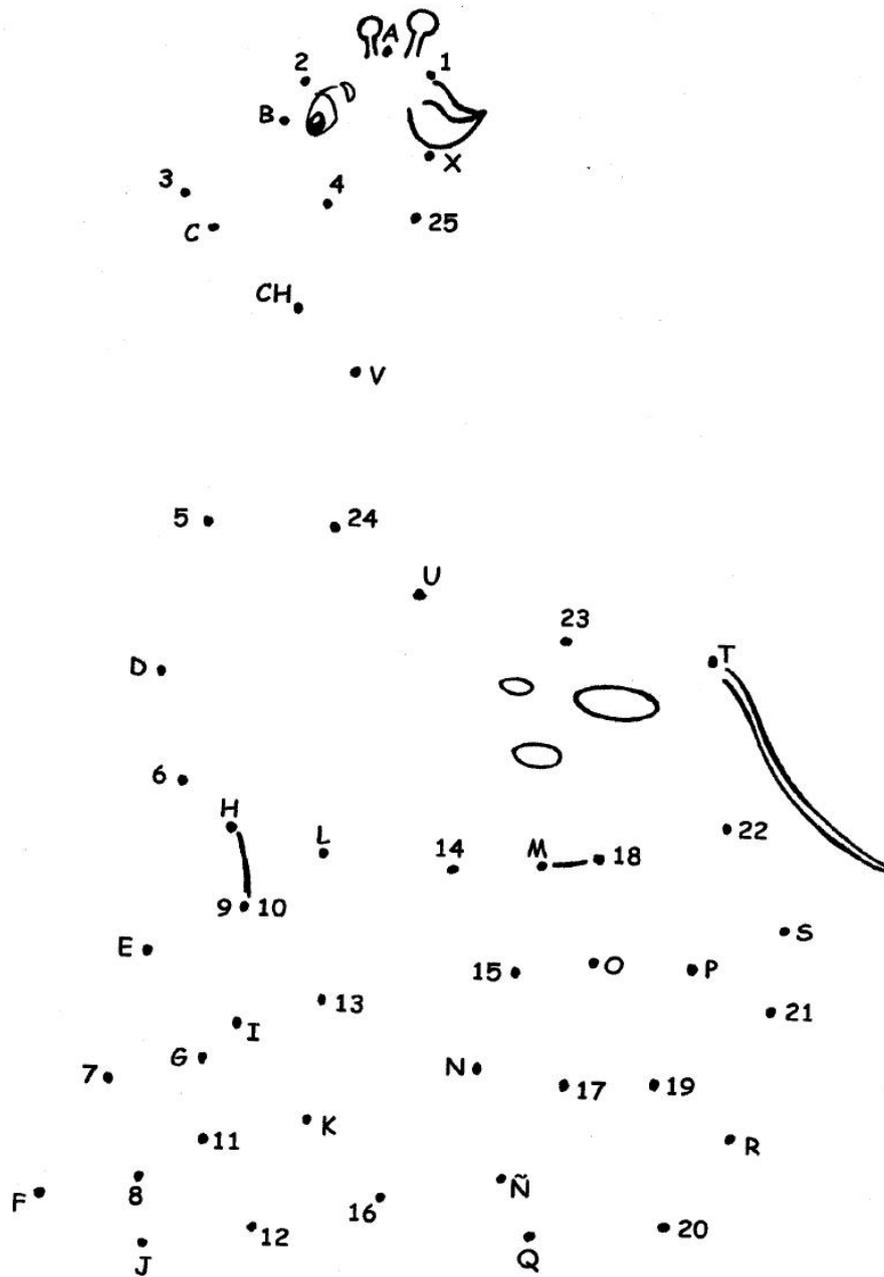
Cuadro de la suma.

6	8	5	4
9	2	3	7
1	5	8	0
0	9	6	2

Fuente: Arcas y Segura (2011).

Figura AII 10

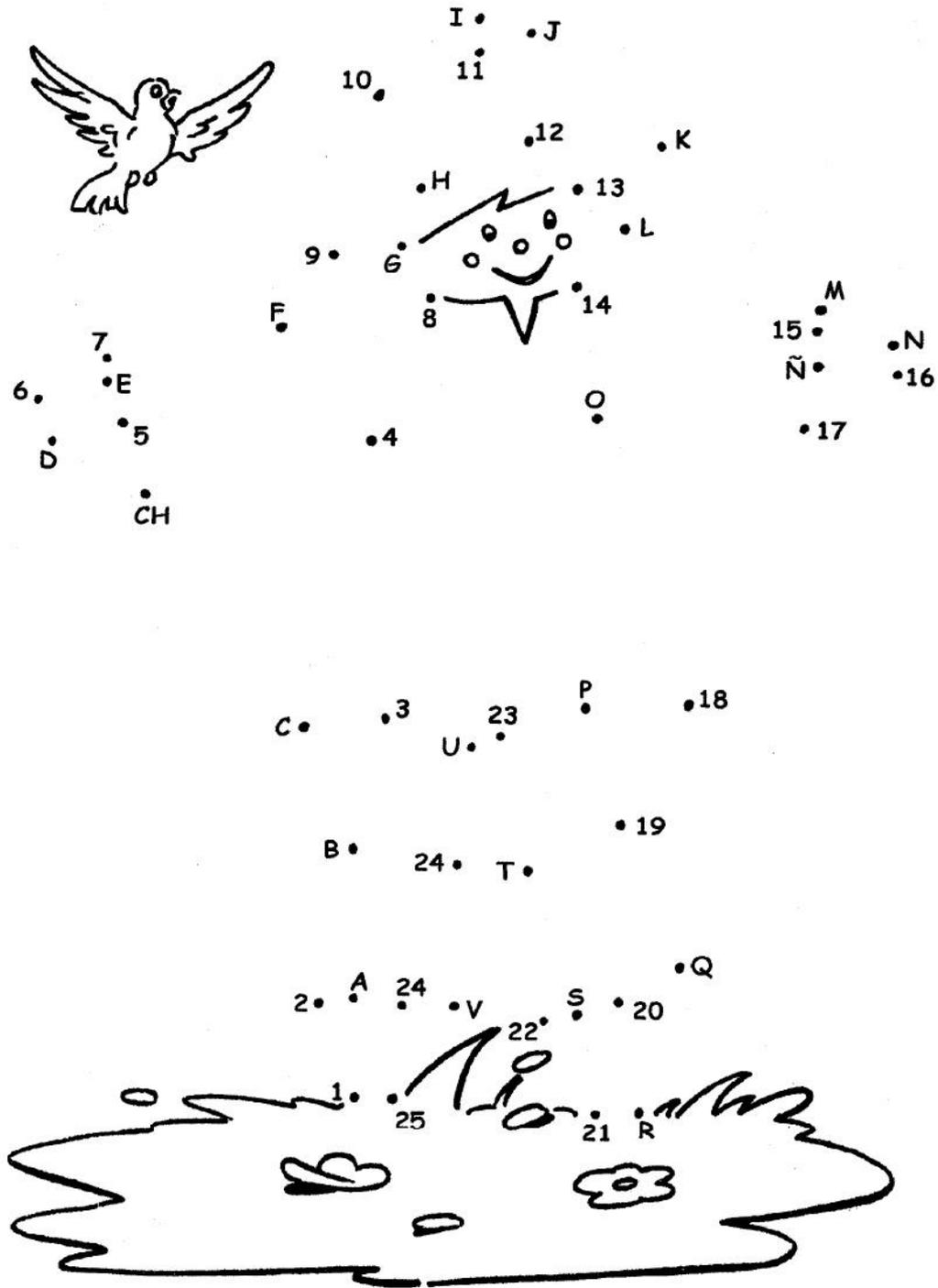
Dibujos ocultos.



Fuente: Arcas y Segura (2011).

Figura AII 11

Dibujo oculto 2



Fuente: Arcas y Segura (2011).

Desarrollo: en esta sesión se continuará con el trabajo iniciado en la SESIÓN ALUMNOS 15. En dicha sesión se expusieron los tres pasos ABC para la resolución de problemas interpersonales (A. Identificación del problema, B. Búsqueda de opciones, C. Evaluación de consecuencias). En esta ocasión, la sesión se dedicará en específico a ejercitar la habilidad de los alumnos para prever las consecuencias de sus acciones en situaciones de conflicto.

La sesión se abrirá con el juego "qué pasaría si...". Antes de empezar se deben preparar las tarjetas de preguntas divididas en cuatro montones: azules con preguntas, amarillas con preguntas, azules sin letras (con una estrella, por ejemplo) y amarillas sin letras (con una estrella). Se divide a los alumnos por grupos y se les explica el sistema de puntaje: quien se lleve una tarjeta azul, las más difíciles de contestar, gana dos puntos; y quien consiga una amarilla, gana un punto. Se sortea el orden de participación de los grupos. El primer grupo deberá elegir el color de la tarjeta (amarillo o azul), y se les leerá la pregunta de una tarjeta de ese color, anteponiendo siempre las palabras "¿qué pasaría si...?". Tendrán un minuto para pensar la respuesta en grupo y determinar quién responde. Si la respuesta es desacertada se pregunta al grupo número 2, luego al número 3, etc. Si nadie acierta esa tarjeta se pone a un lado. Después se pasa al grupo 2, del mismo modo, etc. Al grupo que responda exactamente lo que está detrás de esa tarjeta, se le da dicha tarjeta; si responden una cosa distinta pero sensata, se les da una tarjeta del color que corresponda, pero sin letra (con una estrella, por ejemplo). Al final gana el grupo que más puntos tenga.

La siguiente tarea que se realizará es un "dibujo oculto", uniendo alternativamente números y letras. Se realizará una ejemplificación de las indicaciones de la tarea antes de comenzar: "¿Qué tengo que hacer? Unir alternativamente números y letras para que salga un dibujo; ¿de cuántas maneras puedo hacerlo? Pues puedo concentrarme mucho y hacerlo directamente, o escribir en un papel los números del 1 al 10 y las letras de la A a la M, por ejemplo. Luego te preguntas ¿cuál es la mejor? Pues me parece que es más seguro escribirlo en un papel. Al terminar me pregunto: ¿qué tal lo hice?".

Se dividirá a los alumnos por grupos. Una persona de cada grupo será elegida portavoz, a quién el docente repetirá en voz baja las instrucciones para que aparezca un dibujo, uniendo los puntos alternativamente, números y letras. Los portavoces deberán transmitir las instrucciones a sus respectivos equipos, de forma que cada miembro cada realice un trazo con rotulador y pase el dibujo al siguiente, hasta que aparezca el dibujo completo. Una vez completo, el docente llamará a una persona de cada grupo (que no sea el portavoz) para exponga cómo ha sido el proceso de realizar el dibujo: qué tenían que hacer, cómo lo hicieron y como les quedó.

Como ampliación y generalización de este ejercicio, si se cuenta en el grupo con alumnos con una destreza matemática suficiente, se les enseñará a estos el “juego de la suma”; y se les pedirá que lo expliquen a sus compañeros con más dificultades. El juego consiste en encontrar 5 caminos posibles entre la primera y la última línea del “cuadro de la suma” (ver *Material*) de modo que la suma total sea 18. Se puede recorrer vertical y diagonalmente, pero no horizontalmente. Se traza una raya de distinto color para cada camino que encontrado.

ANEXO III: Desarrollo detallado de las sesiones dirigidas a las familias del programa.

SESIÓN FAMILIAS 1: PRESENTACIÓN.

Objetivo específico 6.1: proporcionar a los padres y madres de los alumnos la información necesaria para que comprendan las implicaciones que el padecimiento de un trastorno como el TEA conlleva en el proceso educativo de sus hijos, así como una propuesta de acciones que pueden llevar a cabo desde el ámbito familiar para contribuir a su desarrollo educativo y personal.

Desarrollo: en esta sesión de presentación se aprovechará para conocer a los padres, familiarizarse con la situación concreta de cada uno de ellos, averiguar en qué área están teniendo más problemas con sus hijos. En cuanto a los contenidos a impartir, esta primera sesión se dedicará a asegurarse de que los padres cuentan con información adecuada sobre las necesidades educativas especiales que puede presentar un niño con TEA. Para ello, se remitirá a los padres a la lectura del Apartado 2 “Marco teórico. Principios para la intervención educativa en TEA” de la Guía TEA para la comunidad educativa de la Generalitat Valenciana (Barrios Roda, J. L., Blau Amorós, A. y Forment Dasca, C. (2018). TEA. Una guía para la comunidad educativa. Generalitat Valenciana. https://ceice.gva.es/documents/169149987/169674754/TEA_guia_comu_educativa.pdf). En él, se hace una exhaustiva recopilación de las distintas necesidades educativas que puede presentar un alumno con TEA; se trata de una de las lecturas más extensas que se van a proponer en este programa, a la que los padres pueden recurrir como fuente de consulta.

SESIÓN FAMILIAS 2: LAS EMOCIONES BÁSICAS.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.
- **Objetivo específico 6.3:** proporcionar información a los padres y madres de los alumnos participantes sobre las opciones y recursos educativos a su disposición; y facilitar la puesta en contacto o los trámites que sean necesarios para su acceso a los mismos.

Desarrollo: en esta sesión informará a los familiares de los alumnos acerca del trabajo realizado en las SESIONES ALUMNOS 2 y 3, sobre las seis emociones básicas (miedo, tristeza, alegría, asco, sorpresa e ira) y el autoconcepto. Tras exponer los objetivos de dichas sesiones, se aportará una serie de indicaciones que los padres pueden poner en marcha para apoyar el trabajo realizado en el centro (Álava, 2020):

- Recordar y reforzar el aprendizaje de los nombres de las emociones.
- Ir poco a poco fomentando la asociación de los nombres con las diferentes expresiones de la cara que transmiten cada emoción.
- Se puede jugar a adivinar las emociones en casa. Un miembro de la familia representará una emoción, y el resto tendrá que adivinarla.
- Se puede realizar otra actividad, una “sesión de fotomatón”: cada miembro de la familia se hará 6 fotos representando las seis emociones básicas.
- También se recomienda centrar la atención de los niños e ir comentando en los cuentos que leamos o las películas que veamos las emociones que sienten los personajes.
- Si los niños llegaran a manejar aceptablemente las emociones básicas, se iniciará el proceso con emociones más complejas como los celos, la frustración o la envidia.

En esta sesión, además, se sugerirá a los padres la posibilidad de apuntarse al curso gratuito de inteligencia emocional “Hechos de emociones”, de la plataforma Aprendemos Juntos (Fundación BBVA). La información sobre el curso y la inscripción puede encontrarse en: <https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es/inteligenciaemocional>.

SESIÓN FAMILIAS 3: TÉCNICAS DE RESPIRACIÓN Y ASERTIVIDAD.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.
- **Objetivo específico 6.3:** proporcionar información a los padres y madres de los alumnos participantes sobre las opciones y recursos educativos a su disposición; y facilitar la puesta en contacto o los trámites que sean necesarios para su acceso a los mismos.

Desarrollo: en esta sesión se pondrá al día a los padres sobre el trabajo realizado en las SESIONES ALUMNOS 4 y 5 en técnicas de respiración y asertividad, respectivamente. En cuanto al trabajo en técnicas de respiración, se instruirá a los padres en cómo realizar algunos ejercicios sencillos en casa con sus hijos a los que pueden recurrir en situaciones de ansiedad o estrés; pidiéndoles que los practiquen de la manera lo más regular posible. Los ejercicios son los siguientes (Cornago, 2009):

- *Experimentar la respiración abdominal:*
 - Respirar hinchando el abdomen de aire. Tumbados sobre el suelo, boca arriba, con los brazos y las piernas ligeramente separados.
 - Explicas que vais a meter el aire por la nariz y la tripa se hinchará como un globo. Después expulsáis el aire por la boca hasta vaciar la tripa.
 - Puedes colocar tu mano encima del vientre del niño, enseñándole que cuando realiza bien el ejercicio la mano sube y baja, y que él mismo puede experimentarlo con su propia mano.

- *Explorar la suficiencia nasal:*
 - Inspirar y espirar el aire por la nariz.
 - Le pides al niño que cierre la boca e inspire aire por la nariz al tiempo que tú marcas el ritmo contando: uno, uno, dos, dos, tres, tres, hasta veinte veces.
 - Repetir en otra ocasión tapando con el dedo la ventana izquierda y respirando sólo por la derecha. Por último, en otro día sucesivo, repetir el ejercicio, pero tapando ahora la ventana derecha y respirando por la izquierda.

Respecto al trabajo realizado en asertividad, se preparará un PDF en el que se incluya el siguiente contenido; consistente en una breve explicación de algunas técnicas de comunicación asertiva y en una serie de actividades para realizar en casa junto a los niños para fomentar el desarrollo de este estilo comunicativo; elaboradas a partir del trabajo de (Alarcón, 2020):

1. **El disco rayado:** repetir el propio punto de vista una y otra vez, con tranquilidad, sin entrar en las provocaciones que pueda hacer el otro. Ejemplo: “-Te entiendo, pero yo no lo hago.”, “Comprendo tu punto de vista, pero no lo comparto”.

Actividad 1:

Instrucciones: para trabajar esta técnica se lleva a cabo un cuento acerca de la asertividad llamado “Claudia y su asertividad”. Uno de los padres debe leer el cuento completo y el hijo tener una escucha activa. Después de terminar de leer, deberán contestar unas preguntas de reflexión y aplicar la técnica del disco rayado en las situaciones planteadas.

Cuento “Claudia y su asertividad”:

Había una vez una pequeña llamada Ruth. Todo el mundo decía de ella que era la niña más buena de la aldea. Ruth siempre estaba dispuesta a ayudar a los demás, aunque tuviese que dejar lo que estuviera haciendo. Era incapaz de decir que no a un amigo y siempre hacía todo lo que la pedían.

Un día, llegó una niña nueva al colegio, se llamaba Marta. Era una niña bastante revoltosa, pero Ruth se presentó y le ofreció su ayuda para todo lo que necesitase. Marta entendió que Ruth era muy buena y decidió aprovecharse de ella. Cada vez que su mamá le mandaba a hacer un recado, ella llamaba a Ruth y le encargaba que lo hiciera por ella. Siempre le pedía que terminase sus deberes y no paraba de molestarla con pedidos agotadores.

Ruth siempre estaba dispuesta a ayudar, pero una mañana amaneció enferma y tuvo que decir a Marta que no podría ayudarla con todo lo que la pedía. También tuvo que pedir al resto de personas de la aldea que la dejaran descansar, pues con tanto ayudar a los demás había descuidado su salud y había enfermado.

Pasados unos días, Ruth mejoró y volvió a la escuela, pero para su sorpresa ninguna amiga la quería dirigir la palabra. En seguida se dio cuenta de que Marta estaba todo el rato cuchicheando a sus espaldas. De pronto, una de sus mejores amigas se acercó y le dijo: “Ruth, eres muy egoísta, estos días hemos tenido que jugar solas y nadie nos ha ayudado a hacer las cosas”. Ruth no entendía como habiendo sido siempre tan buena con todo el mundo, ahora nadie agradecía su esfuerzo.

En ese momento un niño, que siempre jugaba solo, se acercó a ella y le dijo: yo seré tu amigo. Pero no quiero que hagas siempre lo que yo te diga, al igual que yo no lo haré. Los amigos deben ser sinceros y tenemos que ser capaces de decir “no” cuando algo no nos parezca bien.

Ruth sonrió; ella no estaba acostumbrada a que nadie tuviese en cuenta su opinión. Durante toda su vida se había dedicado a complacer a los demás y nunca nadie había tenido en cuenta si le apetecía o no hacerlo. Y desde entonces Ruth aprendió el valor del respeto hacia uno mismo y hacia los demás y la importancia de la amistad sin condiciones.

Preguntas de reflexión:

- ¿Era adecuado el comportamiento de Ruth? ¿por qué?
- ¿Qué hacía Ruth para complacer a las demás personas?
- ¿Por qué Marta se aprovechaba de Ruth?
- ¿Cuándo Ruth enferma ¿qué sucede con sus amigos?
- El nuevo amigo de Ruth le propone ser sinceros el uno con el otro. ¿te parece correcta esta actitud?
- ¿Sabes decir a tus amigos lo que piensas con respeto?
- Si tu hubieras sido Ruth, ¿Qué le hubieras dicho a Marta sobre su comportamiento de una forma asertiva?

2. **Acuerdo asertivo:** reconocemos el error, pero dejamos claro de que una cosa es el error cometido y otra el hecho de ser buena o mala persona. Ejemplo: “Tienes razón, pero sabes que habitualmente no lo hago.”

Actividad 2:

Instrucciones: los padres explicaran a su hijo esta técnica, con el fin de trabajar las situaciones hipotéticas propuestas a continuación. Se describe la situación y se ofrecen dos opciones de respuesta. Leer precavidamente la situación y nombrar cual es la respuesta que más se adecua a la problemática de cada persona.

Situaciones:

- *Situación 1:* Juan olvidó enviar los deberes a su profesora. ¿Cómo debería Juan comunicarse con su profesora usando la técnica del acuerdo asertivo?
 - a) Lo siento profe por olvidar enviar el trabajo, siempre suelo recordar enviar mis tareas, procuraré que esto no vuelva a pasar.
 - b) Pero que tonto soy, siempre cometiendo lo mismos errores.

- *Situación 2:* Fernanda está sirviendo la cena, cuando de repente se le caen los platos por tener las manos mojadas; su familia se enfada con ella. ¿Cómo debería Fernanda comunicarse con su familia usando la técnica del acuerdo asertivo?
 - a) Soy una distraída, por eso no me gusta hacer nada en casa.
 - b) Reconozco que fue mi culpa por tener las manos mojadas; suelo ser más precavida, la próxima vez pondré más atención en lo que estoy haciendo.

- *Situación 3:* Carlos va al trabajo en coche cuando tiene un accidente por circular demasiado rápido. El dueño del otro coche, severamente golpeado, llama a la policía para darle solución al accidente. ¿Cómo debería Carlos comunicarse con el dueño del otro coche usando la técnica del acuerdo asertivo?
 - a) Te pido disculpas por el daño causado, nunca me había ocurrido esta situación. Esperemos a la policía y sigamos sus indicaciones para poner solución a este problema.
 - b) Soy un entrometido, después de esto no volveré a conducir.

- *Situación 4:* María y Camila están jugando al pilla-pilla en casa de su abuela. Al “pillar” a Camila, María lanza su brazo demasiado fuerte, golpeando y lastimando a Camila. ¿Cómo debería disculparse María usando la técnica del acuerdo asertivo?
 - a) Soy la peor hermana del mundo, ahora me encerrare en mi cuarto y nunca saldré de ahí, por bruta.
 - b) Camila no quise pegarte tan fuerte, suelo ser más delicada y precavida a la hora de jugar, prometo que esto no volverá a pasar.

3. Pregunta asertiva: consiste en solicitar al otro más información acerca de sus argumentos, para así tener claro a qué se refiere y en qué quiere que cambiemos. Ejemplo: “¿Qué es lo que te molesta de mi forma de actuar? ¿Qué tiene de malo?”

Actividad 3:

Instrucciones: a continuación, se describen unas situaciones entre madre e hija y padre e hijo, donde abordan una problemática en su pensamiento y comportamiento. El fin de la actividad es leer y entender las situaciones y señalar el momento donde se aborda la

pregunta asertiva en las problemáticas; además de reflexionar sobre cómo se puede mejorar cada situación de forma asertiva.

Situaciones:

- *Situación 1:* Mamá le dice a Alejandra: “Últimamente siento que no te importo”; y esta le responde: “Duele sentir que no eres importante para alguien, te entiendo ¿En qué momento has sentido que no me importas?” Reflexión: ¿Cómo puede la mamá responder a Alejandra de una manera asertiva?
- *Situación 2:* Papá le dice a Daniela: “Daniela, me hiciste pasar vergüenza en la cena familiar”; y esta le responde: “Entiendo que no te gustó mi comportamiento en la cena. ¿Qué fue exactamente lo que te molestó?” Reflexión: ¿Cómo puede el papá de Daniela contestarla de manera asertiva para que mejore su comportamiento?

4. Aplazamiento asertivo: aplazar la respuesta que vayamos a dar al otro hasta que nos sintamos más tranquilos y capaces de responder correctamente. Ejemplo: “Mira, éste es un tema problemático entre nosotros. Si te parece, lo tratamos en profundidad mañana”.

Actividad 4:

Instrucciones: a continuación, se presentan una serie de situaciones hipotéticas con su respectiva problemática. El fin de esta técnica es que el padre o madre lea las situaciones a sus hijos y escojan la opción que aplique la técnica del aplazamiento asertivo; promoviendo una reflexión acerca de la opción de respuesta que escogió el hijo.

Situaciones:

- *Situación 1:* Discusión entre madre e hija. Problemática: Siempre llegando tarde a las reuniones familiares. ¿Cuál de las siguientes opciones es la forma correcta en la que la hija debe contestarle a su mamá, de acuerdo con la técnica de aplazamiento asertivo?
 - a) No me molestes, eres una pesada, siempre peleando por las mismas cosas
 - b) Ahora mismo estoy de mal humor y no es el mejor momento para responderte, hablemos mejor mañana con más calma
 - c) Siempre me echas la culpa de todo y ni siquiera te fijas en tus errores.

- *Situación 2:* Discusión entre padre e hijo. Problemática: la mayor parte del día te la pasas jugando video juegos y no haces tus tareas ¿Cuál de las siguientes opciones es la forma correcta en la que él hijo debe contestarle a su padre, teniendo en cuenta la técnica del aplazamiento asertivo?
 - a) Hoy me he sentido bastante presionado y eso me ha generado entiendo y ansiedad, dejemos esta discusión para mañana.
 - b) Es que tú nunca me entiendes y siempre quieres que haga lo que tú dices.
 - c) No soporto más tus broncas todo el rato.

Durante la sesión, se compartirá con los padres este archivo, comentando brevemente en qué consiste y cuándo utilizar cada una de estas técnicas. Asimismo, se aportará un recurso bibliográfico en el que los padres podrán encontrar más información y actividades de auto aplicación dirigidas al desarrollo de la asertividad para padres de hijos con necesidades educativas especiales. El recurso es el siguiente: “Manual de asertividad para padres”, en el ANEXO II (pp. 95-112) en Careaga Carrillo, G. E. (2010). Taller de asertividad dirigido hacia padres de hijos con necesidades educativas especiales [Tesis, Universidad Pedagógica nacional de México]. <http://200.23.113.51/pdf/27008.pdf>

SESIÓN FAMILIAS 4: APOYOS VISUALES Y CONTROL DE IMPULSOS.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.1:** proporcionar a los padres y madres de los alumnos la información necesaria para que comprendan las implicaciones que el padecimiento de un trastorno como el TEA conlleva en el proceso educativo de sus hijos, así como una propuesta de acciones que pueden llevar a cabo desde el ámbito familiar para contribuir a su desarrollo educativo y personal.
- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.
- **Objetivo específico 6.3:** proporcionar información a los padres y madres de los alumnos participantes sobre las opciones educativas y los recursos a su disposición; y facilitar la puesta en contacto o los trámites que sean necesarios para su acceso a los mismos.

Desarrollo: en esta sesión se informará a las familias sobre el trabajo realizado en las SESIONES ALUMNOS 6 y 7, centrado en la implementación de un sistema de apoyos visuales en el centro para los alumnos; y en el control de impulsos; respectivamente. Respecto a la utilización de sistemas de apoyos visuales y de comunicación aumentada, se animará a los padres (sobre todo a aquellos que todavía no utilizan pictogramas con sus hijos) la lectura de la Guía de Apoyos Visuales para apersonas con TEA, de Autismo Sevilla (Gortázar Díaz, M. (2021). Guía de apoyos visuales para personas con TEA. *Asociación Autismo Sevilla*. <https://www.studocu.com/es/document/universidad-pontificia-de-salamanca/sistemas-alternativos-yo-aumentativos-de-com/guia-apoyos-visuales-autismo-sevilla/21372622/download/guia-apoyos-visuales-autismo-sevilla.pdf>), en la que se introduce al uso de este tipo de apoyos de una manera breve y sencilla; y se les recomendará el portal web de ARASAAC (<https://arasaac.org/>) como repositorio de materiales y recursos relacionados con los sistemas de comunicación aumentada en la atención del TEA.

Asimismo, se les pondrá al tanto sobre la secuencia “levantarse de la cama – desayuno – aseo - actividad a elegir – comida - actividad a elegir – cena – acostarse” (ver SESIÓN ALUMNOS 6) que los alumnos usarán para contar en clase lo que han hecho el fin de semana; para que la trabajen en casa con sus hijos.

En relación con el trabajo realizado en control de impulsos, se les expondrá la técnica del “caldero que rebosa” en momentos de descontrol emocional; pidiéndoles que traten de acostumbrar a sus hijos al uso de esta técnica y a poner en marcha los tres pasos que propone: identificar los detonadores y los cambios fisiológicos; y aplicar las técnicas de respiración entrenadas en sesiones anteriores. También se les sugerirá que, igual que se ha hecho en clase, habiliten en casa un “Rincón de la Tranquilidad”; aportando las indicaciones necesarias a tal fin (se les remitirá a las siguientes referencias: Jonkers, A. (19 de abril de 2018). ¿Cómo crear un rincón de la calma para casa o el colegio? (Parte 1). *Red Cenit*. <https://www.redcenit.com/como-crear-un-rincon-de-la-calma-para-casa-o-el-colegio/> y Jonkers, A. (19 de julio de 2018). 5 ideas para incluir en nuestro rincón de la calma (Parte 2). *Red Cenit*. <https://www.redcenit.com/5-ideas-para-incluir-en-nuestro-rincon-de-la-calma-parte-2/>). Finalmente, se aprovechará el cierre de sesión para informar a los padres sobre la salida prevista para los alumnos dentro de una semana (SESIÓN ALUMNOS 9) para asistir a una sesión de terapia asistida con perros; solicitando la autorización pertinente.

SESIÓN FAMILIAS 5: DESARROLLO DE VALORES Y MASCOTAS.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.1:** proporcionar a los padres y madres de los alumnos la información necesaria para que comprendan las implicaciones que el padecimiento de un trastorno como el TEA conlleva en el proceso educativo de sus hijos, así como una propuesta de acciones que pueden llevar a cabo desde el ámbito familiar para contribuir a su desarrollo educativo y personal.
- **Objetivo específico 6.3:** proporcionar información a los padres y madres de los alumnos participantes sobre las opciones educativas y los recursos a su disposición; y facilitar la puesta en contacto o los trámites que sean necesarios para su acceso a los mismos.

Desarrollo: en esta sesión se pondrá al tanto de las familias del trabajo realizado en las SESIONES ALUMNOS 8 y 9. La primera de ellas estaba orientada a fomentar el valor del esfuerzo por desarrollar el potencial de uno. Sobre este tema, se recomendará la lectura del apartado 6.3.2 “Valores de la personalidad” (pp. 183-189) del Manual Didáctico para la Escuela de Padres de la Generalitat Valenciana (Durán Gervilla, A. (2002). Manual didáctico para la escuela de padres. *Ayuntamiento de Valencia, Concejalía de Sanidad.* <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/7DEF9FD2-CC0B-4B2F-86A5-E218D9DD672C/243833/Manualdidacticopadresymadres.pdf>). Asimismo, se les informará sobre la actividad que se ha encargado a los alumnos (en la que debían elegir una pregunta a la que quisieran contestar, planificar los pasos necesarios para contestarla, y ponerlos en marcha) para que animen a sus hijos a llevarla a cabo y les ofrezcan la ayuda que requieran.

Respecto a la sesión de terapia asistida con perros a la que asistieron los alumnos en la SESIÓN ALUMNOS 9, se comentará con los padres los eventos más destacables que tuvieron lugar durante la salida; y se les animará a que visiten la página web de la asociación Psicoanimal (<https://psicoanimal.org/>); en la que podrán encontrar información sobre en qué consisten y qué beneficios reportan este tipo de terapias. Se les planteará la posibilidad de apuntar a sus hijos a sesiones semanales extraescolares de intervención asistida con caballos y perros que esta asociación ofrece. Como otra opción, en la misma línea, se comentará cómo la interacción con una mascota puede ayudar a los niños con TEA en diversos ámbitos. Sobre este tema, se recomendará la lectura del artículo “¿Cuáles son los efectos de las mascotas en niños con autismo?” del blog *Psicología y mente* (Arrimada, M. (13 de diciembre de 2021) ¿Cuáles son los

efectos de las mascotas en niños con autismo? *Psicología y mente*.
<https://psicologia y mente.com/clinica/efectos-mascotas-ninos-autismo>).

SESIÓN FAMILIAS 6: EMPATÍA Y VALIDACIÓN DE EMOCIONES.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.1:** proporcionar a los padres y madres de los alumnos la información necesaria para que comprendan las implicaciones que el padecimiento de un trastorno como el TEA conlleva en el proceso educativo de sus hijos, así como una propuesta de acciones que pueden llevar a cabo desde el ámbito familiar para contribuir a su desarrollo educativo y personal.
- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.

Desarrollo: en esta sesión se pondrá al día a los padres del trabajo en empatía y validación de emociones realizado en las SESIONES ALUMNOS 10 y 11, respectivamente. Respecto al trabajo en empatía, se comentará la actividad realizada en clase con los alumnos; y se sugerirá la lectura de un artículo del autor Víctor L. Ruggieri (Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56 (Supl. 1), pp. 13-21. doi: <https://doi.org/10.33588/rn.56S01.2012666>), en el que se analizan los aspectos propios de la empatía, sus componentes, bases neurobiológicas, manifestaciones relacionadas con su déficit y su relación con el desarrollo de los TEA. Así mismo, se propondrán una serie de acciones, a partir de las indicaciones de Álava (2020), a poner en marcha desde el ámbito familiar para promover el desarrollo de la empatía y la comprensión emocional:

- Persistir en la aplicación de las pautas dadas en la SESIÓN FAMILIAS 2 para la adquisición de un vocabulario emocional básico.
- Hacer un diario emocional; escrito o con apoyos visuales; sobre lo que hemos sentido a lo largo del día. Ser capaces de reflexionar sobre nuestros sentimientos, escribir sobre ellos y luego poder leerlo para ver cómo nos sentíamos, cómo interpretábamos la situación nos ayudará a comprender mejor nuestras emociones.

- Podemos aprovechar si tenemos revistas viejas en casa para recortar caras de enfado, de tristeza, de alegría... decidimos la emoción a buscar y las recortamos. Cada miembro de la familia elige una y cuenta cuándo ha sentido una determinada emoción.
- Con los cuentos que tengamos en casa, podemos ir viendo las emociones que sienten los personajes e indagar por qué creemos que se sienten así.
- Esta misma actividad podemos hacerla cuando veamos la televisión en familia, comentar después cómo se sentían los protagonistas y por qué creemos que se sentían así.

El trabajo realizado en la **SESIÓN ALUMNOS 11** para ayudarles a contrastar sus emociones con la realidad se complementará con la realización de una actividad, en casa, conjuntamente entre padres e hijos. La actividad consistirá en rellenar el siguiente cuadro (*Tabla AIII 1*), elaborado por Paniagua (2016), el cual se pegará en la agenda o un cuaderno del alumno para que lo pueda ver siempre que quiera:

Tabla AIII 1

Tabla de autorregistro para contrastar las emociones con la realidad.

	MIEDO (Asustado, nervioso, tenso, atemorizado, alarmado).	ENFADO (Violento, furioso, disgustado, enérgico, inquieto).	TRISTEZA (Desanimado, dolorido, melancólico, apenado, afligido).	ALEGRÍA (Feliz, optimista, satisfecho, contento, relajado).	SORPRESA (Asombrado, admirado, pasmado, extrañado, desconcertado)
¿Qué estoy sintiendo?					
¿Cómo reconozco físicamente lo que estoy sintiendo?					
¿Qué me produce ese sentimiento?					
¿Expreso ese sentimiento o me lo guardo para mí?					

¿Cómo puedo actuar cuando tengo ese sentimiento?	
¿Qué debo hacer cuando un compañero tiene ese sentimiento?	
¿Cuándo y dónde tengo este sentimiento?	
¿Expreso ese sentimiento o me lo guardo para mí?	
¿Ese sentimiento me lo produce una persona?	

Fuente: Paniagua (2016).

SESIÓN FAMILIAS 7: RESPONSABILIDAD SOCIAL Y FLEXIBILIDAD.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.
- **Objetivo específico 6.3:** proporcionar información a los padres y madres de los alumnos participantes sobre las opciones educativas y los recursos a su disposición; y facilitar la puesta en contacto o los trámites que sean necesarios para su acceso a los mismos.

Desarrollo: en esta sesión se comentará con las familias el trabajo realizado en las SESIONES ALUMNO 12 y 13; entorno a la responsabilidad social y la implantación de apoyos visuales destinados a promover la flexibilidad cognitiva y conductual de los alumnos. Sobre la cuestión de la responsabilidad social se propondrá la lectura del apartado 6.3.3 “Responsabilidad y constancia” (pp. 189-194) del Manual Didáctico para la Escuela de Padres

de la Generalitat Valenciana (Durán Gervilla, A. (2002). Manual didáctico para la escuela de padres. Ayuntamiento de Valencia, Concejalía de Sanidad. <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/7DEF9FD2-CC0B-4B2F-86A5-E218D9DD672C/243833/Manualdidacticopadresymadres.pdf>), en el cual se analizan dichos conceptos y se aportan consejos prácticos para su fomento en los alumnos.

Respecto a lo trabajado en la SESIÓN ALUMNOS 13, se informará a la familia sobre los distintos tipos de apoyos visuales implantados en el centro para ayudar a los alumnos a anticipar y participar en la organización de sus actividades (Paneles de Peticiones, Paneles Planificadores de la Acción, Paneles de Aulas-Taller y Estancias comunes, Paneles Reguladores de Turnos, Paneles de Menú Escolar, y Cuadernos de Ida y Vuelta con la Familia). Se animará a las familias a utilizar apoyos similares en el contexto familiar. Las indicaciones sobre cómo hacerlo se pueden encontrar en la Guía de Apoyos Visuales para personas con TEA de Autismo Sevilla; cuya lectura ya se recomendó en la SESIÓN FAMILIAS 4 (Gortázar Díaz, M. (2021). Guía de apoyos visuales para personas con TEA. Asociación Autismo Sevilla. <https://www.studocu.com/es/document/universidad-pontificia-de-salamanca/sistemas-alternativos-yo-aumentativos-de-com/guia-apoyos-visuales-autismo-sevilla/21372622/download/guia-apoyos-visuales-autismo-sevilla.pdf>).

SESIÓN FAMILIAS 8: RELACIONES INTERPERSONALES Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.
- **Objetivo específico 6.3:** proporcionar información a los padres y madres de los alumnos participantes sobre las opciones educativas y los recursos a su disposición; y facilitar la puesta en contacto o los trámites que sean necesarios para su acceso a los mismos.

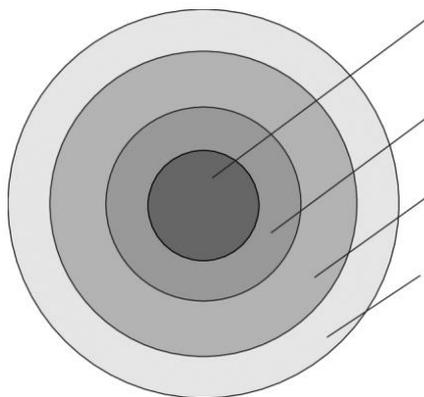
Desarrollo: en esta sesión se abordarán con las familias los temas tratados en las SESIONES ALUMNOS 14 y 15: las relaciones interpersonales y la resolución de problemas. En relación al primero, se les pondrá al tanto del programa de apoyo por pares puesto en marcha; y se propondrá una actividad para realizar con sus hijos en casa; consistente en lo siguiente.

ACTIVIDAD “CIRCULOS DE CERCANÍA” (Inspirada en Unidad de Curriculum y Evaluación del Gobierno de Chile, 2019):

Material: ficha “Círculos de cercanía” (Unidad de Curriculum y Evaluación del Gobierno de Chile, 2019):

Figura AIII 1

Ficha “Círculos de cercanía”.



Fuente: (Unidad de Curriculum y Evaluación del Gobierno de Chile, 2019).

Desarrollo: Se comienza comentando la importancia de las relaciones interpersonales que mantenemos con las personas cercanas y la necesidad de trabajar activamente para cultivar dichos vínculos. Se promoverá un proceso de reflexión que puede estar guiado por las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son mis vínculos más significativos?
- ¿Cómo puedo cultivar mis vínculos afectivos?
- ¿Cuál es mi rol en el logro de relaciones interpersonales de calidad?
- ¿Cómo puedo resolver conflictos sociales de manera constructiva?
- ¿De qué manera la empatía juega un rol en la mantención de vínculos afectivos?

A continuación, los alumnos habrán de pensar qué personas son más importantes en su vida. Los alumnos deberán situar a las personas que hayan elegido en la ficha “círculos de cercanía”, cuyo centro representa al alumno, y cada círculo un nivel de cercanía afectiva tanto mayor cuanto menor su radio. Se puede pedir a los alumnos que hagan un dibujo

simple que represente a cada persona, a modo de pictograma, para que la tarea de colocarlos en los círculos sea más visual y manipulativa. Cuando ya han terminado de situar a las personas, se les pedirá que piensen qué personas les gustaría que se acercaran más al centro de su círculo. ¿Qué estrategias que les permitiría hacerlo? Se pueden usar las siguientes preguntas para guiar la reflexión:

- ¿Qué persona significativa está más cerca del centro?
- ¿Qué persona que está más lejos del centro quisiera acercarse más?
- ¿De qué manera puedo intentar que esa persona se acerque? (Ejemplo: tomando iniciativas, conversando más, contándole que quiero estar más cerca, etc.).

A modo de ejemplo, se pueden proponer las siguientes estrategias a los alumnos:

- Llamar a esa persona para saber cómo está, lo visitarla, escribirla un mensaje...
- Expresar a esa persona que es importante para mí.
- Acercarse a esa persona a pedir un consejo u opinión sobre algún tema en común.
- Invitar a la persona a conversar.

Los alumnos habrán de elegir una de ellas, y ponerla en práctica.

Respecto al trabajo realizado en relación con la capacidad de resolución de problemas; se informará a los padres sobre la técnica ABC (identificación del problema, búsqueda de soluciones, y evaluación de las consecuencias) en la que se ha instruido a los alumnos; así como sobre la tarea que se les ha encomendado; consistente en elegir un problema en sus vidas que quisieran solucionar, y aplicar los pasos ABC para resolverlo. Se pedirá a los padres que apoyen y estén al tanto del avance de sus hijos en la realización de la tarea. Además, de manera complementaria; se les proporcionará un archivo PDF con las siguientes fichas, elaboradas por Alba Talavera y obtenidas desde Pérez (2020); para que puedan trabajar los pasos ABC en casa con sus hijos.

ACTIVIDAD: “PASOS ABC” (Inspirada en Pérez, 2020):

Material: fichas de resolución de problemas (Pérez, 2020).

Figura AIII 2

Ficha resolución de problemas 1.



La mamá te ha mandado a comprar pan, pero no queda del que te ha pedido. ¿Qué haces?

Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste



Estás jugando en el parque y te entran ganas de hacer pipí. ¿Qué haces?

Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste

Fuente: Pérez (2020).

Figura AIII 3

Ficha de resolución de problemas 2.



Jugando a la pelota en el salón has roto un florero. ¿Qué haces?

Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste



Son las 5 y el papá no ha ido a recogerte al colegio. ¿Qué haces?

Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste

Fuente: Pérez (2020).

Figura AIII 4

Ficha de resolución de problemas 3.



Quando vuelves a casa después del colegio, te das cuenta que no tienes llaves. ¿Qué haces?

Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

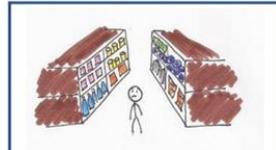
3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

	●	●	●
¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste



Estáis en el super comprando, pero te pierdes y no encuentras a los papás. ¿Qué haces?

Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

	●	●	●
¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste

Fuente: Pérez (2020).

Figura AIII 5

Ficha de resolución de problemas 4.



Dando un paseo por el parque, te encuentras un perro perdido. ¿Qué haces?

Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

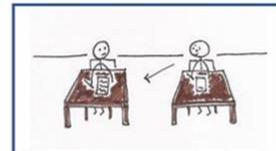
3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

	●	●	●
¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste



Estáis haciendo un examen en clase y tu amigo intenta copiarse de ti. ¿Qué haces?

Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

	●	●	●
¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste

Fuente: Pérez (2020).

Figura AIII 6

Ficha de resolución de problemas 5.



Tú quieres ver una cosa en la tele y tu hermano otra diferente. ¿Qué haces?

🧠 Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

📊 Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

	●	●	●
¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste



Cuando vais a salir al recreo, ves que se te ha olvidado el almuerzo. ¿Qué haces?

🧠 Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

📊 Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

	●	●	●
¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste

Fuente: Pérez (2020).

Figura AIII 7

Ficha de resolución de problemas 6.



Al llegar a la parada, ves que el autobús se acaba de ir. ¿Qué haces?

🧠 Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

📊 Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

	●	●	●
¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste



Estás en casa y quieres coger la pelota para jugar, pero no llegas. ¿Qué haces?

🧠 Pienso y escribo de 3 a 5 soluciones para este problema

1 _____ ○○○○

2 _____ ○○○○

3 _____ ○○○○

4 _____ ○○○○

5 _____ ○○○○

📊 Valoro las soluciones coloreando los puntos y elijo la mejor solución

	●	●	●
¿Qué pasará después? ¿Está bien o mal?	Bien	Regular	Mal
¿Se ha resuelto el problema?	Si	A medias	No
¿Cómo me sentiré yo?	Contento	Normal	Enfadado o triste
¿Cómo se sentirán los demás?	Contento	Normal	Enfadado o triste

Fuente: Pérez (2020).

Antes de cerrar la sesión se informará a los padres sobre la salida del centro prevista para la SESIÓN ALUMNOS 16; para lo cual aprovechará para pedir la autorización de los padres.

SESIÓN FAMILIAS 9: OCIO Y COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.
- **Objetivo específico 6.3:** proporcionar información a los padres y madres de los alumnos participantes sobre las opciones educativas y los recursos a su disposición; y facilitar la puesta en contacto o los trámites que sean necesarios para su acceso a los mismos.

Desarrollo: en esta sesión se comentará con los padres el trabajo realizado en las SESIONES ALUMNOS 16 y 17; consistente en una excursión al Museo del Prado y en un ejercicio en el que los alumnos tenían que dibujar las emociones, respectivamente. La salida al Museo del Prado tenía el objetivo de mejorar el estado de ánimo general de los alumnos; permitiéndoles realizar una actividad distinta al trabajo académico que habitualmente se realiza en el centro e introduciéndoles al ocio cultural. Para un desarrollo completo de cualquier persona con TEA, los tiempos de ocio y tiempo libre son tan importantes como los tiempos lectivos. El ocio es considerado como un elemento de integración social, de agente social, de inclusión y de desarrollo y derecho que desde la más tierna infancia tienen las personas, independientemente de sus capacidades, de autodeterminación y disfrute del tiempo libre (Hijosa, 2017). En esta línea, se recomendará a los padres la lectura de los apartados 9.5 “Ocio” (pp. 65-68) y 9.6 “Familia” (pp. 68-72) de la Guía Informativa para Familias de Personas con Trastorno del Espectro del Autismo, de la Federación Autismo Madrid (Hijosa Torices, L. (2017). Guía informativa para familias de personas con trastorno del espectro del autismo. *Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid*. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM014017.pdf>), en la que se aporta un listado de entidades que ofrecen servicios de ocio especializados para personas con TEA en la Comunidad de Madrid.

En cuanto al trabajo realizado en la SESIÓN ALUMNOS 17, destinado a fomentar en los alumnos la capacidad para tomar conciencia de y entender sus propias emociones, se propondrá

a los padres la lectura del apartado 6.3.7 “Sentimientos y emociones” (pp. 201-206) del Manual Didáctico para la Escuela de Padres de la Generalitat Valenciana (Durán Gervilla, A. (2002). Manual didáctico para la escuela de padres. Ayuntamiento de Valencia, Concejalía de Sanidad. <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/7DEF9FD2-CC0B-4B2F-86A5-E218D9DD672C/243833/Manualdidacticopadresymadres.pdf>); en el que se aporta información y una serie de estrategias y consejos prácticos sobre cómo acompañar a los alumnos en el proceso de comprenderse a sí mismos.

SESIÓN FAMILIAS 10: AUTOCONCEPTO Y TÉCNICAS DE RELAJACIÓN.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.1:** proporcionar a los padres y madres de los alumnos la información necesaria para que comprendan las implicaciones que el padecimiento de un trastorno como el TEA conlleva en el proceso educativo de sus hijos, así como una propuesta de acciones que pueden llevar a cabo desde el ámbito familiar para contribuir a su desarrollo educativo y personal.
- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.

Desarrollo: en esta sesión se realizará la puesta al día a los padres de lo trabajado en las SESIONES ALUMNOS 18 y 19. En la primera se trataba de poner en marcha la reflexión sobre el autoconcepto; en la segunda se enseñaban algunas técnicas de relajación. Para que cuenten con información sobre qué es el autoconcepto, y como fomentar su adecuado desarrollo en sus hijos, se recomendará a los padres la lectura del apartado 6.3.1 “Autoconcepto y autoestima” (pp. 162-182) del Manual Didáctico para la Escuela de Padres de la Generalitat Valenciana (Durán Gervilla, A. (2002). Manual didáctico para la escuela de padres. Ayuntamiento de Valencia, Concejalía de Sanidad. <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/7DEF9FD2-CC0B-4B2F-86A5-E218D9DD672C/243833/Manualdidacticopadresymadres.pdf>). Además, se les aportará una referencia donde podrán encontrar varias actividades para realizar en casa destinadas a trabajar el autoconcepto y mejorar la autoestima: Fundación Quinta (26 de marzo de 2020). Propuestas para trabajar el autoconcepto y mejorar la autoestima desde casa. *Federación Autismo Madrid*. <https://autismomadrid.es/noticias/propuestas-para-mejorar-la->

[autoestima-de-los-ninos-en-casa/](#). Sobre el trabajo realizado en la SESIÓN ALUMNOS 19. en técnicas de relajación, se recomendará el visionado del vídeo Cabañero, M y Llorente, A. [Informa TEA] (9 de noviembre de 2021). *VII Escuela de Padres: Técnicas de Relajación para personas con Autismo* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=oJZGhbVI26s&ab_channel=InformaTEA; en el que se aporta información detallada sobre cómo y cuándo utilizar técnicas de relajación con los alumnos.

SESIÓN FAMILIAS 11: ASERTIVIDAD Y AUTONOMÍA.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.
- **Objetivo específico 6.3:** proporcionar información a los padres y madres de los alumnos participantes sobre las opciones educativas y los recursos a su disposición; y facilitar la puesta en contacto o los trámites que sean necesarios para su acceso a los mismos.

Desarrollo: en esta sesión se informará a los padres del transcurso de las SESIONES ALUMNOS 20 y 21. En la primera de ellas se realizó una actividad para concienciar a los alumnos de la importancia de ser asertivos. Para complementar los recursos bibliográficos ofrecida a los padres en la SESIÓN FAMILIAS 3, se remitirá a los padres a la lectura del Apartado 7.3 “Habilidades en la comunicación familiar” (pp. 219-232) del Manual Didáctico para la Escuela de Padres de la Generalitat Valenciana (Durán Gervilla, A. (2002). Manual didáctico para la escuela de padres. Ayuntamiento de Valencia, Concejalía de Sanidad. <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/7DEF9FD2-CC0B-4B2F-86A5-E218D9DD672C/243833/Manualdidacticopadresymadres.pdf>), donde podrán encontrar información y consejos prácticos sobre cómo fomentar el desarrollo de la asertividad en sus hijos.

En la SESIÓN ALUMNOS 21 se enseñó a los alumnos a usar la aplicación In-TIC Agenda, de la Fundación Orange. En esta sesión se hará lo propio con los padres para que puedan supervisar el adecuado uso de la aplicación por parte de sus hijos. En la referencia Gómez, M. (23 de febrero de 2013). In-TIC Agenda, nueva herramienta multimedia para las personas con

autismo. *Blog Orange*. <https://blog.orange.es/responsabilidad-social-corporativa/in-tic-agenda-nueva-herramienta-multimedia-para-las-personas-con-autismo/> se podrá encontrar el enlace para descargar gratuitamente la aplicación, junto con el manual de usuario y videotutoriales para sacarle el máximo partido. De forma adicional, se recomendará además la lectura del Capítulo 4 “Métodos de intervención en la infancia para fomentar habilidades de autonomía” (pp. 23-27), de Russo García, M. J. (2019). *Habilidades de autocuidado para el desarrollo de la autonomía en el Trastorno del Espectro Autista*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la República de Uruguay] <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22812/1/Russo%2C%20Julia.pdf>; para ampliar la información de los padres sobre las distintas opciones a su disposición para desarrollar la autonomía en personas con TEA.

SESIÓN FAMILIAS 12: CONTROL DE IMPULSOS Y AUTORREALIZACIÓN.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.1:** proporcionar a los padres y madres de los alumnos la información necesaria para que comprendan las implicaciones que el padecimiento de un trastorno como el TEA conlleva en el proceso educativo de sus hijos, así como una propuesta de acciones que pueden llevar a cabo desde el ámbito familiar para contribuir a su desarrollo educativo y personal.
- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.

Desarrollo: en esta sesión se hablará con los padres del trabajo realizado en las SESIONES ALUMNOS 22 y 23, en los ámbitos de control de impulsos y autorrealización, respectivamente. En relación al primero de ellos, se sugerirá a los padres la lectura del Apartado 2.2 “Conductas desafiantes” (pp. 22-42) de la Guía de regulación emocional para personas con TEA de la Federación Autismo Madrid (Jodrá, M., López, G. y Tinaquero, C. (2021) *Estrategias proactivas de regulación emocional: intervención desde la prevención para profesionales y familiares*. *Federación Autismo Madrid*. https://autismomadrid.es/wp-content/uploads/2022/01/Guia_regulacion_emocional.pdf), en el que se aporta información y

consejos prácticos sobre cómo actuar en situaciones en que los alumnos pierdan el control de sus emociones, desde un enfoque proactivo y preventivo.

En lo referido al trabajo realizado en la SESIÓN ALUMNOS 23, se informará a los padres de la tarea que se ha mandado a sus hijos; consistente en poner en marcha los pasos ABC de la resolución de problemas a fin de alcanzar una serie de objetivos personales en relación con su forma de ser y actuar en el cole y en casa. Se pedirá a los padres que apoyen y animen a sus hijos en la realización de esta tarea; que refuercen sus esfuerzos y tengan paciencia cuando se muestren más desentendidos. De forma complementaria, se recomendará la lectura del recurso García Gutiérrez, S. y Martínez Franco, V. (2017). Guía para padres de niños/as con autismo: ¿cómo motivar a mi hijo? *Autismo Burgos*. <https://www.autismoburgos.es/download/guia-para-padres-de-ninos-con-autismo-como-motivar-a-mi-hijo/>, en la que se aporta información y una propuesta de estrategias y actividades destinadas a motivar a los alumnos a aprender en el cole, relacionarse con iguales, no ser siempre el centro de atención, realizar las peticiones adecuadamente, ...

Antes de finalizar la sesión se informará a los padres sobre la salida al monte prevista para la SESIÓN ALUMNOS 24, pidiéndoles la autorización pertinente.

SESIÓN FAMILIAS 13: FELICIDAD Y EMPATÍA.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.
- **Objetivo específico 6.3:** proporcionar información a los padres y madres de los alumnos participantes sobre las opciones educativas y los recursos a su disposición; y facilitar la puesta en contacto o los trámites que sean necesarios para su acceso a los mismos.

Desarrollo: en esta sesión se repasará con los padres el trabajo realizado en las SESIONES ALUMNOS 24 y 25. En la primera de ellas se realizó una excursión al campo, cuyo principal objetivo consistía en ofrecer a los alumnos una actividad apetecible para mejorar su estado de ánimo. En relación precisamente con el estado de ánimo general de los alumnos, y con un constructo tan subjetivo como la felicidad; se recordará a los padres que para poder educar hijos

felices han de cuidar de su propia salud y bienestar también. Para promover la reflexión sobre el tema, se propondrá la lectura de cuatro artículos de opinión, escritos por padres de hijos con TEA, que abordan este tema que tan a menudo queda fuera de los planes de intervención e investigación académicos. Las referencias son las siguientes:

Comín, D. (12 de enero de 2009). El largo camino de la amargura a la felicidad. *Autismo Diario*. <https://autismodiario.com/2009/01/12/el-largo-camino-de-la-amargura-a-la-felicidad/>

Maciques, E. (26 de agosto de 2016). La otra cara de la moneda: psicología positiva y TEA. *Autismo Diario*. <https://autismodiario.com/2016/08/26/la-otra-cara-la-moneda-la-psicologia-positiva-tea/>

MihijoconTEA (17 de junio de 2020). Cuídate. Los olvidados padres de los niños con TEA. *MihijoconTEA*. <https://mihijocontea.com/padres-de-los-ninos-con-tea/>

MihijoconTEA (20 de octubre de 2021). Carta a otros padres con niños TEA. *MihijoconTEA*. <https://mihijocontea.com/padres-con-ninos-tea/>

Respecto al trabajo realizado en la SESIÓN ALUMNOS 25 sobre la capacidad de ponerse en el lugar de los demás; tras haber ofrecido información a los padres sobre la relación entre empatía y TEA en la SESIÓN FAMILIAS 6; se aportará un recurso bibliográfico sobre las distintas opciones de intervención que existen en el ámbito de la cognición social en niños con TEA y su efectividad (Bru Luna, L. M., Martí-Vilar, M. y González-Sala, F. (2020). Revisión sistemática de intervenciones en prosocialidad y empatía en personas con TEA. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), pp. 359-377. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.395421>), y se les sugerirá comenzar a utilizar en casa con sus hijos la aplicación “Proyecto Emociones Software”, una aplicación que ayuda a mejorar la empatía en los niños con TEA. Toda la información sobre la aplicación y el enlace para descargarla de forma gratuita podrá encontrarse en esta referencia: Redacción Autismo Madrid. (11 de julio de 2013). Una aplicación que ayuda a desarrollar la empatía en las personas con TEA. *Autismo Madrid*. <https://autismomadrid.es/educacion-2/una-aplicacion-que-ayuda-desarrollar-la-empatia/>.

SESIÓN FAMILIAS 14: CONTRASTAR EMOCIONES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.1:** proporcionar a los padres y madres de los alumnos la información necesaria para que comprendan las implicaciones que el padecimiento de un trastorno como

el TEA conlleva en el proceso educativo de sus hijos, así como una propuesta de acciones que pueden llevar a cabo desde el ámbito familiar para contribuir a su desarrollo educativo y personal.

- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.

Desarrollo: en esta sesión se analizará con los padres el trabajo realizado en las SESIONES 26 y 27. En la SESIÓN ALUMNOS 26 estaba dedicada a fomentar la capacidad de los alumnos de contrastar sus emociones con la realidad de un modo objetivo. Como complemento al trabajo realizado en el centro, se les aportará a los padres la siguiente referencia: Cornago, A. (2012). Las emociones paso a paso. Autismo Navarra. <https://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2012/03/Las-emociones-paso-a-paso.pdf>; en la que podrán encontrar una colección de actividades para trabajar en casa con sus hijos la comprensión emocional y la autorregulación y adaptación de la expresión emocional a situaciones concretas.

En cuanto a la SESIÓN ALUMNOS 27, el objetivo era el fomento de la responsabilidad social de los alumnos, de la voluntad por participar de una forma útil y valiosa en la sociedad. Sobre este tema, se recomendará a los padres la lectura de los Apartados 6.3.4 “Autocontrol, disciplina y autodisciplina” (pp. 194-201) y 6.3.8 “Fuerza de voluntad” (pp. 206-210) del Manual Didáctico para la Escuela de Padres de la Generalitat Valenciana (Durán Gervilla, A. (2002). Manual didáctico para la escuela de padres. Ayuntamiento de Valencia, Concejalía de Sanidad. <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/7DEF9FD2-CC0B-4B2F-86A5-E218D9DD672C/243833/Manualdidacticopadresymadres.pdf>), en el que se dan algunas indicaciones sobre cómo fomentar el desarrollo de la responsabilidad en los hijos. Asimismo, se informará a los padres que la clase tiene una nueva mascota, un hámster; y que cada fin de semana le tocará a un alumno llevárselo a casa y cuidarlo. Se les pedirá que supervisen a sus hijos, dándoles sin embargo una suficiente independencia y autonomía en la realización de la tarea: cuidar del hámster es su responsabilidad.

SESIÓN FAMILIAS 15: FLEXIBILIDAD Y RELACIONES INTERPERSONALES.

Objetivos:

- **Objetivo específico 6.1:** proporcionar a los padres y madres de los alumnos la información necesaria para que comprendan las implicaciones que el padecimiento de un trastorno como el TEA conlleva en el proceso educativo de sus hijos, así como una propuesta de acciones que pueden llevar a cabo desde el ámbito familiar para contribuir a su desarrollo educativo y personal.
- **Objetivo específico 6.2:** proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales; y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.

Desarrollo: en esta sesión se pondrá al día a los padres del trabajo realizado en las SESIONES ALUMNOS 28 y 29 en relación con la flexibilidad cognitiva y conductual y con el establecimiento de relaciones interpersonales sanas y de calidad, respectivamente. Respecto al primer tema, se recomendará el visionado de la píldora informativa de la Asociación Asperger TEA de Cádiz, sobre flexibilidad cognitiva en el TEA (Asociación Asperger TEA de Cádiz. (15 de febrero de 2021). *Flexibilidad cognitiva* [Archivo de Vídeo]. FacebookWatch. <https://m.facebook.com/asociacion.aspergerdecadiz/videos/flexibilidad-cognitiva/3946944075350110/>).

En la SESIÓN 29, por su parte, se trataron de visualizar los problemas de comunicación que pueden surgir en las relaciones interpersonales que establecen los alumnos. Con el objetivo de ayudar a evitar dichos problemas, se sugerirá a los padres la lectura del recurso bibliográfico Palacios Banchemo, A. (2008). Guía de interacciones positivas entre figuras de autoridad -padres y educadores- y niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo [Archivo PDF]. <https://www.derechocambiosocial.com/revista014/Guia.pdf>. En él se aporta información e indicaciones sobre como establecer un adecuado equilibrio entre “amor” y “autoridad” en las relaciones interpersonales en el ámbito familiar.

SESIÓN FAMILIAS 16: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

Objetivo específico 6.2: proporcionar información y habilitar a los padres y madres de los alumnos participantes en el manejo de recursos de gestión emocional y de habilidades sociales;

y aportar una serie de indicaciones sobre como favorecer la salud de las relaciones interpersonales de los alumnos.

Desarrollo: en esta sesión se tratará con los padres el trabajo realizado en la SESIÓN ALUMNOS 30, sobre resolución de problemas. En relación con este tema, se recomendará la lectura a los padres de los Apartados 6.3.5 “Toma de decisiones” y 7.6.3 “Recursos para solucionar los problemas”, del Manual Didáctico para la Escuela de Padres de la Generalitat Valenciana (Durán Gervilla, A. (2002). Manual didáctico para la escuela de padres. Ayuntamiento de Valencia, Concejalía de Sanidad. <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/7DEF9FD2-CC0B-4B2F-86A5-E218D9DD672C/243833/Manualdidacticopadresymadres.pdf>). En ellos se aportan indicaciones para fomentar el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en los alumnos, además de estrategias y recursos para afrontar aquellos problemas interpersonales que surjan en el ámbito familiar.