



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Propuesta de intervención  
psicopedagógica de mediación por pares  
para potenciar el desarrollo socio-afectivo  
de un alumno TEA de Ed. Primaria**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Jorge Arroyo Román
Tipo de trabajo:	Intervención
Modalidad:	III
Director/a:	Dra. María Jesús Santos Villalba
Fecha:	10-02-2021

## Resumen

La situación de inclusión del alumnado TEA en aulas ordinarias plantea un importante reto, así como el poder dar respuesta a las necesidades que presentan de comunicación y habilidades sociales dentro de un entorno inclusivo. Este alumnado puede mostrar dificultades para entablar conversación con sus compañeros y el docente de forma recíproca, para comprender elementos de la conducta comunicativa no verbal en las interacciones (gestos, expresión facial, mantener la mirada con el interlocutor, etc.), para mostrar interés por la temática expuesta en el aula o por los diálogos establecidos entre compañeros, e incluso, entre otras características, pueden mostrar comportamientos inusuales o descontextualizados en la situación dada.

Por ello, la psicopedagogía juega un papel importante a la hora de aportar procedimientos y estrategias para poder abordar este tipo de dificultades. Es por ello que el objetivo de este Trabajo Fin de Master es diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica con la finalidad de mejorar las habilidades y la comunicación social de un alumno TEA que se encuentra en un aula ordinaria de Tercero de Educación Primaria. Ante la existencia de diversas opciones de intervención psicopedagógica para abordar esta problemática dentro de las aulas, en esta propuesta se ha optado por fundamentarse en la metodología de un PMII, “Programa de Instrucción e Intervención Mediada por pares”, en la cual se forma a los compañeros del aula ordinaria con estrategias y recursos para poder mejorar la calidad de las interacciones con su compañero TEA, a la vez que le ayudan en el desarrollo de sus competencias relacionales, garantizando así un beneficio en el progreso socio-afectivo del alumno y en su inclusión educativa.

**Palabras clave:** TEA, mediación por pares, desarrollo socio-afectivo, Comunicación y Habilidades Sociales, Inclusión Educativa

## Abstract

The situation of inclusion of ASD students in mainstream classrooms poses an important challenge, as well as being able to respond to their communication and social skills needs in an inclusive environment. These students may show difficulties in establishing a reciprocal conversation with their classmates and the teacher, in understanding elements of non-verbal communicative behaviour in interactions (gestures, facial expression, maintaining the interlocutor's gaze, etc.), in showing interest in the subject matter presented in the classroom or in the dialogues established between classmates, and even, among other characteristics, they may show unusual or decontextualised behaviour in the given situation.

For this reason, psycho-pedagogy plays an important role in providing procedures and strategies for dealing with this type of difficulty. That is why the aim of this Master's thesis is to design a psycho-pedagogical intervention proposal with the aim of improving the skills and social communication of a student with ASD who is in an ordinary classroom in the third year of Primary Education. Given the existence of various options for psycho-pedagogical intervention to address this problem in the classroom, this proposal is based on the methodology of a PMII, "Peer-Mediated Instruction and Intervention Programme", in which classmates in the regular classroom are trained with strategies and resources to improve the quality of interactions with their ASD classmate, while helping them to develop their relational skills, thus ensuring a benefit in the socio-affective progress of the student and their educational inclusion.

**Keywords:** ASD, Peer Mediation, Socio-Affective Development, Communication and Social Skills, Educational Inclusion

## Índice de contenidos

1. Introducción .....	8
2. Finalidad .....	9
3. Objetivos .....	10
4. Marco Teórico .....	11
4.1. Fundamentación teórica .....	11
4.1.1. El desarrollo socio-afectivo en los menores de edades de 6 a 12 años. ....	11
4.1.2. Influencia del Trastorno del Espectro Autista en el desarrollo socio-afectivo del menor.....	15
4.1.3. Factores de riesgo que dificultan al alumnado TEA en su aprendizaje social ....	19
4.1.4. Factores de optimización en el alumnado con TEA.....	22
5. Marco Contextual de Acción .....	25
5.1. Justificación.....	25
5.1.1. Agentes implicados en la intervención con alumnos TEA.....	25
5.1.2. Impacto del aprendizaje .....	26
5.1.3. Respuesta institucional, legislativa y profesional.....	27
6. Bases de la Propuesta Psicopedagógicas .....	29
7. Descripción y Análisis de la realidad. ....	31
8. Diseño del Plan de intervención.....	34
8.1. Justificación.....	34
8.2. Objetivos.....	34
8.3. Metodología.....	35
8.4. Temporalización.....	36

8.5.	Disposición y organización de los recursos.....	37
8.6.	Actividades.....	39
8.6.1.	Fase previa a la planificación. Actividades para el profesorado .....	39
8.6.2.	Fase de planificación. ....	40
8.6.3.	Fase de actuación. ....	45
8.6.4.	Fase de evaluación. ....	48
8.6.5.	Actividades con la familia. ....	49
8.7.	Evaluación .....	50
9.	Resultado del Plan con respecto a las Bases.....	51
10.	Conclusiones.....	53
11.	Recomendaciones y Prospectivas .....	54
	Referencias bibliográficas.....	55
Anexo A.	Horario de Tercero-A, “Col·legi El Fons” .....	59
Anexo B.	Horario de Jan, “Col·legi El Fons” .....	60
Anexo C.	Franjas horarias en el aula SIEI para trabajar la formación de los compañeros participantes en la fase de planificación/ actuación .....	61
Anexo D.	Temporalización de la intervención psicopedagógica basada en el PMII.....	62
Anexo E.	Registro de las interacciones sociales del alumno.....	63
Anexo F.	Registro de la ayuda de Jan por parte de los compañeros. ....	64
Anexo G.	Registro de evaluación de la sesión 13.....	65
Anexo H.	Formulario de valoración del PMII .....	66
Anexo I.	Rúbrica de evaluación general de la intervención .....	68

## Índice de figuras

Figura 1. Adaptación de Resumen procesual de la PMII (Larraceleta, 2020, p. 132) .....	36
--	----

## Índice de tablas

Tabla 1. Sesión 1: Formación a los docentes sobre qué consiste el PMII. ....	39
Tabla 2. Sesión 2: Formación a los docentes implicados directamente en el PMII. ....	39
Tabla 3. Sesión 3: Identificación de las interacciones sociales del alumno TEA (I). ....	40
Tabla 4. Sesión 4: Identificación de las interacciones sociales del alumno TEA (II). Selección de los compañeros participantes (I). ....	40
Tabla 5. Sesión 5: Selección de los compañeros participantes (II). ....	41
Tabla 6. Sesión 6: Formación de los compañeros e introducción de estrategias o habilidades objetivo. ....	42
Tabla 7. Sesión 7: Creación de guiones sociales para las interacciones con el alumno TEA. ....	43
Tabla 8. Sesión 8: Práctica del juego de roles. ....	44
Tabla 9. Sesión 9: Revisión de los horarios de los compañeros y del registro de la información. ....	44
Tabla 10. Sesión 10: Asignación del compañero al alumno TEA (I). ....	45
Tabla 11. Sesión 11: Asignación del compañero al alumno TEA (II). ....	46
Tabla 12. Sesión 12: Realización de las sesiones y selección de los recursos adecuados. ....	46
Tabla 13. Sesión 13: Proporción de ayuda y retroalimentación a los compañeros participantes. ....	47
Tabla 14. Sesión 14: Seguimiento de la evolución del alumno TEA. ....	48
Tabla 15. Sesión 15: Actuaciones en relación a los avances del alumno TEA. ....	48

## 1. Introducción

El alumnado TEA se encuentra cada vez más presente dentro de las aulas ordinarias. Esta realidad la debemos gracias al logro de las leyes actuales de educación de nuestro país en las cuales se reconoce el derecho de todo el alumnado a poder optar a la modalidad escolar más conveniente atendiendo a sus necesidades educativas especiales, así como con la propuesta de apoyo y tratamientos específicos que requiera (LOMCE, 2013). De esta forma se busca la inclusión educativa de cualquier alumno. Pero toda inclusión no está exenta de dificultades y, en el caso del alumnado TEA, no es ninguna excepción. Algunos alumnos TEA mantienen óptimos niveles de aprendizaje académico y otros, en cambio, presentan dificultades en sus aprendizajes o problemas de atención, juntamente con conductas obsesivas y repetitivas. Pero, todos coinciden en tener dificultades de relación e interacción con sus iguales, así como en el desarrollo de habilidades sociales y de la comunicación (March *et al*, 2018; Zambrano y Orellana, 2018).

La convivencia en el aula puede comportar que el docente tenga que realizar un trabajo intensivo en cuanto al desarrollo de actitudes de respeto, comprensión y solidaridad hacia el infante con TEA por parte de sus iguales, con el fin de favorecer el entendimiento entre ellos y que conlleve a una mejora en las relaciones. Con ello, se involucra también a los familiares del alumno TEA que desean ofrecer a su hijo un ambiente lo más normalizado pero que a la vez pueda responder a sus necesidades.

A lo largo del tiempo, para dar respuesta a esta problemática, se han llevado a cabo diferentes técnicas de intervención psicopedagógica con la finalidad de mejorar las habilidades sociales del alumnado con TEA. Diversos estudios ponen de relieve que la puesta en marcha de programas como el juego prosocial en línea (Chung *et al.*, 2016), el programa PEERS (Programa de Educación y Enriquecimiento de las Habilidades Relacionales, Karst *et al.*, 2015), el modelado en vídeo de historias sociales (Halle *et al.*, 2016), entre otros, han logrado beneficios en el alumnado TEA en cuanto a la mejora de sus habilidades sociales y/o en la comunicación social. En el desarrollo de este TFM se apuesta por el diseño de una intervención psicopedagógica basada en la mediación por pares, el PMII, “Instrucción e Intervención Mediada por Pares” (Larraceleta, 2020), como una intervención situada bajo un



enfoque naturalista en la que a través de actividades con compañeros del aula y con el apoyo del docente, se manifiestan mejoras cuantitativas y cualitativas tanto a nivel de comunicación, de interacción social y de juego en el alumnado TEA.

## 2. Finalidad

La finalidad de este trabajo es diseñar un programa de intervención psicopedagógica para un alumno con TEA de un centro ordinario de educación Primaria que, apoyado en la fundamentación teórica y práctica de la psicopedagogía, permita favorecer el desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación de este alumno para la mejora de sus relaciones con sus iguales y con los adultos de referencia, y que, a la vez, le reporte una mejora en su rendimiento académico.

Este programa de intervención pretende aportar una serie de orientaciones psicopedagógicas para dar respuesta a la demanda de la tutora del aula ordinaria de un alumno TEA que cursa sus estudios a través de un aula de Soporte Intensivo a la Educación Inclusiva (en adelante SIEI). El tutor de dicha aula, en colaboración con la psicopedagoga del centro, diseñará y formará parte activa de este programa a través de las necesidades detectadas, que estará dirigido al alumno TEA, los compañeros de clase, docentes y familia del menor. De esta manera se pretende potenciar la relación entre iguales y adultos de referencia para favorecer así la convivencia en el marco de la inclusión educativa.

Dicho programa de intervención está basado en orientaciones del método TEACCH (Schloper y Mesivob, 1972, citados por citados por Sanz *et al.*, 2018) y del programa Instrucción e Intervención Mediada por Pares, PMII (Larraceleta, 2020).

### 3. Objetivos

El presente trabajo fin de máster tiene como objetivo general:

Identificar las bases que fundamentan la acción psicopedagógica para favorecer el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación que permita al alumnado TEA mejorar sus relaciones con los iguales y adultos de referencia.

Para ello se establecen una serie de objetivos específicos con el fin de dar cabida al objetivo general:

- Exponer como se da el desarrollo socio-afectivo en el alumnado en las edades comprendidas de la Etapa de Educación Primaria (6-12 años).
- Demostrar las consecuencias que tiene el TEA en el desarrollo socio-afectivo del alumnado.
- Analizar como las dificultades en la interacción y comprensión social dificultan la inclusión educativa del alumnado TEA en ambientes contextualizados como la escuela.
- Determinar las posibilidades que tiene la intervención psicopedagógica con el alumnado TEA.
- Indicar las posibilidades que tiene el programa PMII, apoyado en el método TEACCH, para el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, en la adecuada respuesta a la intervención dentro del aula con alumnado TEA.

## 4. Marco Teórico

### 4.1. Fundamentación teórica

#### 4.1.1. El desarrollo socio-afectivo en los menores de edades de 6 a 12 años.

En este apartado se va a exponer como se da el desarrollo socio-afectivo en menores de 6 a 12 años, que se encuentran en la Etapa de Primaria.

El desarrollo socio-afectivo es la capacidad que vamos desarrollando a medida que crecemos y nos relacionamos con nuestro alrededor para poder adaptar y expresar sentimientos y emociones a la hora de manifestar satisfacción o disgusto, placer o fastidio, agrado o desagrado, etc., ante estímulos sensoriales, personales y/o ambientales con los que interaccionamos. Siguiendo a Garibay (2020), ya desde el momento del nacimiento, cada persona evoluciona de forma progresiva en cada una de las siguientes dimensiones: cognoscitiva, física, afectiva y social. En cuanto a esta última dimensión, la importancia de que esta progrese de una forma estandarizada, permitirá que la persona pueda desarrollar las competencias sociales y personales necesarias para que aprenda a adaptar su conducta a la sociedad en la que ha de convivir.

Por ello es importante señalar que durante la primera infancia hay que potenciar que el niño vaya desarrollando esta capacidad de ir comportándose y relacionándose con su entorno dentro de los contextos donde interacciona y recibe estimulación (familia, amigos, Escuela Infantil, etc.). Desde esta misma línea argumental, González-Núñez (2020), manifiesta que durante la etapa de los 0 a los 6 años, se producen una serie de evoluciones importantes a nivel del desarrollo emocional y afectivo en los infantes, en la cual juega un papel primordial la autoestima. Esta valoración de uno mismo será la que permitirá ir regulando el conocimiento de las emociones y el control sobre las mismas. Para ello, la interacción y socialización con su entorno inmediato, comenzando por la diada que se establece con la persona que lo cuida siendo bebé (normalmente la madre), serán muy importante la hora de ir estableciendo las bases de su personalidad.

Una vez nombrada la importancia de un adecuado desarrollo de la autoestima durante la primera infancia se va a plantear como se conforma el desarrollo socio-afectivo en la etapa posterior a la Infantil, la Educación Primaria, que es la que nos compete en este trabajo. Para ello se va a exponer las pautas normativas de dos grandes áreas que caracterizan el desarrollo socio-afectivo: el desarrollo de la personalidad y el desarrollo social (Palacios *et al.*, 2008).

En primer lugar, en el desarrollo de la personalidad va a seguir jugando un papel importante la autoestima y el autoconcepto de sí mismo. En cuanto a este último concepto, el niño irá siendo consciente de sus capacidades, sus limitaciones, así como de sus preferencias personales a medida que vaya creciendo. Igualmente comparará sus destrezas y habilidades a la hora de interactuar entre sus iguales, averiguando cuáles son aquellas con las que tiene más afinidad con unos y con otros. De esta forma, tal y como indican Mérida *et al.*, (2015), el autoconcepto será la valoración que haga el niño sobre sí mismo creándola a través de la interacción con el medio. Es decir, el niño se irá formando una imagen de las capacidades que posee que tendrán más connotaciones positivas o negativas dependiendo de las experiencias vividas y de la regulación que pueda llegar a ofrecerle el adulto de su entorno inmediato.

Por lo que respecta a la autoestima, habrá dos grandes aspectos a tener en cuenta: la referida a su aspecto físico y la referida a su competencia académica y social. Entre las edades comprendidas de los 6 a los 8 años, acostumbran a realizar juicios valorativos positivos de sí mismos, tanto de su fisionomía como de sus aprendizajes (aunque estos no siempre sean coincidentes con la realidad). De los 8 a los 12 años, el niño ya es capaz de valorarse incluyendo aspectos de mejora o negativos, es decir, es capaz de ir siendo más autocrítico y consciente de sus potencialidades y debilidades (Blanco, 2019; Santos-Morocho, 2019).

En este desarrollo de la personalidad del niño juegan un papel importante y decisivo los progenitores. Ellos son los que irán gestionando, como agentes exteriores y más próximos al niño, la evolución de su persona mediante las apreciaciones y valoraciones que realicen sobre la imagen que tiene de sí mismo. Si las expectativas depositadas en el niño por parte de sus progenitores no son siempre acordes con la realidad que lo envuelve, pueden generar

sentimientos de frustración e infravaloración en la personalidad del niño que influirán negativamente en el desarrollo de su autoconcepto y autoestima. Este último apunte es de vital importancia, ya que los niños que poseen un alto nivel de autoestima son personas alegres, independientes y que disfrutan con las relaciones sociales. De esta forma, toleran mucho mejor la frustración y muestran una sensibilidad óptima hacia su entorno.

Hay que tener presente que no solo los progenitores serán los que irán formando parte del desarrollo de la personalidad del niño, sus docentes y su grupo de iguales también tendrán un papel importante en cuanto a la evolución del autoconcepto que tienen de sí mismos y de su capacidad para socializarse, ya que todos ellos se encuentran dentro de su esfera social. A este ámbito pertenecen *“todas aquellas personas con las que el niño tiene interacción y el reconocimiento que estas le proveen”* (Chávez et al., 2017, p.17).

Dentro del desarrollo de su personalidad, otro aspecto que irá progresando será la regulación de sus emociones. Hasta los 8 años, el niño puede experimentar sentimientos contradictorios hacia una misma persona o situación importante para él. Diferenciar entre estar enfadado con sus progenitores, pero quererlos igualmente, es una comprensión de la realidad complicada de entender, o los quiere o está enfadado. La intervención del adulto en estos casos le ayudará a diferenciar esta dicotomía sentimental, aprendiendo a separar la emoción que siente en ese mismo instante de la globalidad de la situación. Es decir, es el adulto el que le ayuda a ir integrando y comprendiendo las distintas emociones que experimenta, enseñándole a poner palabras a lo que siente. Esta capacidad para integrar las emociones es importante hacia el tránsito a la vida adulta, además de un requisito importante para no desarrollar un déficit característico de los trastornos de la personalidad.

Tal y como señalan Gómez y Calleja (2016), la regulación emocional es un proceso continuo que comienza con la co-regulación en la infancia. Por tanto, en el decurso del aprendizaje de la regulación de las emociones del niño, los progenitores y el adulto en general, como se ha ido exponiendo, juegan un papel determinante. Por sí solo el niño no siempre es capaz de moderar de forma adecuada sus sentimientos en el contexto o situación que experimenta cuando en estos no se responde a las necesidades que demanda. El aprendizaje de estrategias de regulación emocional es una enseñanza que se realiza de forma diádica o grupal, el niño irá tomando control y posesión de sus emociones a medida que encuentra

una respuesta adecuada a lo que experimenta en cada momento. A medida que vaya acercándose a la etapa de la adolescencia (hacia los 12 años), emociones intensas en sus reacciones pueden formar parte de su carácter, al encontrarse experimentando los cambios físicos y hormonales de este período, tal y como nos recuerdan las autoras Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017, p.4), “... es en la transición de la niñez a la adolescencia, donde tienen lugar profundos cambios físicos y emocionales que suelen ser difíciles para los que la viven”. El aprendizaje de la regulación de estas emociones continuará bajo la supervisión del adulto quién seguirá siendo clave en el acompañamiento del crecimiento personal del niño en esta etapa, puesto que deberá establecer unos límites firmes claros, pero bajo un estilo democrático y dialogante a la vez.

Una vez expuestas las características del desarrollo de la personalidad, se van a exponer aspectos relevantes del desarrollo social. Relacionarse con otros niños formará parte de la necesaria evolución de cualquier niño. En esta interacción con sus iguales irá descubriendo la amistad y con ella, el niño pondrá en práctica habilidades y competencias sociales tales como: pedir ayuda y responder adecuadamente a las demandas del otro implicando conductas que benefician una relación amistosa, la cooperación entre sus iguales, la asertividad, etc. (Kelley, 2002; Merrel y Gimpel 1998, citados por Flórez-Donado *et al.*, 2018).

Una de las actividades en las que descubrirá y pondrá en práctica buena parte de las habilidades sociales anteriormente nombradas será a través del juego compartido. Con el juego irá descubriendo y reflexionando sobre las consecuencias de su propia conducta y la de los demás, especialmente al poner en práctica las normas de éstos. En un inicio, las reglas de los juegos serán muy rígidas, siendo compartidas por todos los jugadores de una forma inflexible ante aquel o aquella que las incumpla, pero a medida que vayan creciendo el seguimiento de estas normas de los juegos se volverán más permisivas, llegando incluso a modelarse y a adaptarse a las condiciones de juego de forma aceptada por todos. De esta forma, el niño irá desarrollando su capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones y descubrirá la manera de acondicionar una situación al contexto en el que se produce (Blanco, 2019; Gallardo-López y Gallardo-Vázquez, 2018).

Otro aspecto de interés dentro del desarrollo social del niño será la aparición de conductas prosociales (Lemos *et al.*, 2015). Estas son los comportamientos que benefician a un tercero o que tienen consecuencias positivas a nivel social y que se realizan de forma voluntaria. Para conseguirlo será importante la interiorización de las normas morales que rigen la sociedad en la que el niño convive. A medida que el niño vaya creciendo y madurando intelectualmente será capaz de reflexionar y comprender mejor las cuestiones relativas a las normas y reglas morales que como miembro de una sociedad rigen para él también. Con ello irá desarrollándose y apareciendo una capacidad muy importante para la interacción entre las personas, la empatía.

En definiciones de diversos autores (Oros y Fontana, 2015; Richaud, 2014; Ruggieri, 2013), la empatía es la capacidad que tenemos de experimentar los sentimientos del otro poniéndonos en su lugar. Concretamente para Ruggieri (2013), es importante diferenciar claramente el concepto de empatía del de simpatía, los cuales de forma errónea se suelen utilizar como sinónimos. Para dicho autor, empatía es comprendida como la capacidad que envuelve a la persona a la hora de compartir los mismos sentimientos que está experimentando el otro. En cambio, simpatía es la capacidad de sentir interés o consideración por los sentimientos que experimenta la otra persona, pero sin tener que llegar a ser necesariamente compartidos.

Por ello la empatía es una capacidad significativa en las relaciones entre las personas puesto que *“...es inherente a nuestra condición humana, nos permite comprender los estados emocionales de las otras personas y actuar adecuadamente ante cada situación social, generando una verdadera conducta prosocial”* (Ruggieri, 2013, p.19).

Teniendo en consideración este último punto expuesto acerca de la capacidad empática, ¿qué ocurre con el desarrollo socio-afectivo en aquellos niños que no cumplen un patrón normativo? ¿Cómo es el desarrollo emocional de un niño que padece un trastorno neurológico tal como el TEA?

#### 4.1.2. Influencia del Trastorno del Espectro Autista en el desarrollo socio-afectivo del menor

El niño con un Trastorno del Espectro Autista, TEA, padece un trastorno neurobiológico que le comporta tener dificultades a nivel de comunicación e interacción social, así como en el

desarrollo de actividades y patrones de conducta restringidos y repetitivos. Estos síntomas están presentes desde la infancia de la persona y no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo. Asimismo, estas características le causan alteraciones a nivel social, ocupacional y funcional en su vida diaria (DSM-V, APA, 2013, citado por Palomo, 2017).

Estas características expuestas conllevan a que el niño con TEA vea alterados aspectos en su desarrollo integral que afectan directamente a cuatro áreas concretas (Rivière, 2004):

En el área de la comunicación y el lenguaje pueden presentarse dificultades desde ausencias de comunicación verbal hasta conductas comunicativas que mayoritariamente se dan bajo la demanda de necesidades o declaraciones sobre lo que el menor con TEA piensa. Las grandes dificultades de esta área residen en el hecho que en muy pocas ocasiones el lenguaje expresivo y receptivo de la persona con TEA es utilizado para comprender al otro o para captar el doble sentido de ironías, sarcasmos, metáforas, etc. u otros enunciados que comporten un significado no literal o inferencial.

Desde el área de flexibilidad y anticipación, algunos alumnos con TEA pueden presentar desde una resistencia intensa a cambios en situaciones cotidianas de su vida diaria y otros pueden llegar a desarrollar una capacidad para regular los cambios que se produzcan en su ambiente, pero siempre prefiriendo una anticipación y predicción del orden que ha de seguir su día a día. En esta área también podemos encontrar predominio de estereotipias o rituales y realización de actividades funcionales únicamente realizadas por la demanda de otra persona.

En el área de simbolización podemos encontrar que los niños con TEA, en general, tienen dificultades para desarrollar el juego simbólico, dificultades para imitar de forma funcional o dificultades para crear significantes claros de aquellas acciones o representaciones que han de ser interpretadas por otras personas.

En cuanto al área social, el niño con TEA puede mostrar desde un aislamiento social y desapego absoluto, incluso con sus progenitores, hasta intenciones de relación con iguales que se ven comprometidas por su dificultad para comprender sutilezas o por falta de empatía. Asimismo, pueden presentarse dificultades en la calidad de las relaciones



interpersonales: incapacidad para compartir un interés conjunto o falta de atención hacia las otras personas. Esto se explica según el déficit que presentarían las personas TEA siguiendo la teoría de las conductas de atención conjunta (Mundy *et al.*, 1986, citados por Palomo, 2017). Da la sensación de que no reconocen que la otra persona también posee su propia personalidad y por tanto se les hace difícil poder atribuir y comprender emociones en los demás, tal y como se explicitaría por el hándicap que padecen a la hora de reconocer el “yo” del otro según la Teoría de la Mente (Premack y Woodruff, 1978, citados por Zegarra y Chino, 2017).

Considerando las dificultades anteriormente descritas en el área social, se puede apreciar como el desarrollo socio-afectivo de estos menores se encuentra considerablemente alterado en relación con otros menores que no presenten este trastorno. Se destaca, entonces, la alteración en la comunicación social, una de las áreas importantes que tiene una influencia directa en el desarrollo socio-afectivo. Teniendo en cuenta la importancia que tiene la comunicación social en el desarrollo de interacciones personales en cualquier ambiente, centrándonos en el contexto escuela, se distinguirían las siguientes dificultades en el alumnado que padece este trastorno (Barthélémy, *et al.*, 2019; DSM-V, APA, 2013, citado por Ruggieri y Cuesta- Gómez, 2017):

En primer lugar, déficits en la reciprocidad socioemocional que hace referencia a las dificultades para mantener acercamientos sociales normales y dificultades en el flujo de ida y vuelta de las comunicaciones. En ocasiones, los niños TEA pueden mostrar comportamientos extraños o inusuales para intentar entablar una conversación con un compañero: acercamientos en silencio sin dar pie a inicio de conversación, tocar al otro insistentemente para llamar su atención,... También hay que tener en cuenta que les supone un esfuerzo comprender cuando se ha dado por finalizado un diálogo, especialmente si el niño con TEA ya ha dado por satisfecho su interés, es probable que deje de prestar atención a lo que el otro pueda demandar. Estas dificultades en las habilidades socioemocionales y comunicativas son explicadas a través de la Teoría del Modelo de Motivación Social (Dawson *et al.*, 2005), en la cual se establece la insensibilidad aparente de algunas personas TEA para las recompensas sociales (alabanzas, gratificaciones personales, entre otras) en la

interacción con los demás que les hace parecer estar indiferentes al mundo social y a las experiencias de aprendizaje que de él se derivan.

En segundo lugar, déficits en la comunicación no verbal y verbal usada en la interacción, como las dificultades a la hora de mantener contacto visual con el interlocutor, en la expresión de emociones y en el uso y comprensión de gestos. Puede llegar a ser un acto bastante repetitivo e insistente el hecho de recordar al alumno con TEA que fije su mirada en la persona que le habla. No lo realizan por una cuestión de vergüenza o falta de educación, es la demostración de la gran dificultad que poseen en poder reconocer el estado de la personalidad que hay en el otro (Orellana, 2018). Asimismo, la expresividad (o inexpressividad) de sus emociones, así como el uso de sus gestos pueden llegar a resultar anómalos o insólitos de cara a su interlocutor. Algunos pueden mostrar serias dificultades para comprender el significado de expresiones faciales o el significado de gestos en el otro, así como para mostrarlos de forma adecuada. Pero todos estos gestos idiosincrásicos tienen una razón de ser, especialmente para aquel alumnado TEA que no posea comunicación verbal, y es responsabilidad del que interactúa con el menor TEA el poder darle significado compartido (Navarro, 2020).

Otros alumnos con TEA que no presenten lenguaje oral pueden apoyarse o sustituirlo por el uso de Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (SAAC), comprometiendo al interlocutor al conocimiento de estas formas distintas del lenguaje hablado para poder comprenderle y comunicarse.

En tercer lugar, déficits en la capacidad para desarrollar y mantener relaciones apropiadas para el nivel de desarrollo, tales como dificultades para encajar correctamente en el contexto de interacción, para compartir juegos de ficción, para mantener relaciones de amistad o incluso aparente falta de interés en el otro. Algunos niños TEA presentan dificultades para poder adaptar correctamente su comportamiento al contexto en el que se encuentran (aula, patio o gimnasio). Otros pueden presentar dificultades para comprender reglas sociales “no escritas” dentro del contexto escolar (masticar con la boca cerrada, guardar silencio ante situaciones que realmente lo requieren, preocuparse por compañeros, “guardar” secretos entre compañeros, entre otros).

Estas dificultades descritas conllevan al niño con TEA a un fracaso en el desarrollo y el mantenimiento de vínculos sociales si no se realiza una intervención psicopedagógica adecuada a sus características que sirva para compensar o mejorar estas alteraciones. Para que dicha intervención pueda resultar el máximo de eficaz también hay que tener presente el nivel de severidad que presente el alumno con TEA, ya que de ello dependerá un pronóstico más grave o leve del desarrollo de la comunicación social. En el siguiente apartado de este trabajo que versa sobre los factores de riesgo que dificultan al alumnado TEA en su aprendizaje social, se expondrán más detalladamente cuáles son estos niveles de severidad que hay que tener presente en los alumnos con TEA para adecuar la intervención psicopedagógica con ellos.

#### 4.1.3. Factores de riesgo que dificultan al alumnado TEA en su aprendizaje social

Como se ha nombrado anteriormente, las dificultades que presentan a nivel de comunicación social se ven comprometidas de forma gradual dependiendo del nivel de severidad de su trastorno. La gravedad, por tanto, de la afectación del TEA será uno de los primeros factores de riesgo a tener en cuenta a la hora de diseñar cualquier plan de intervención y que, como se expone a continuación, dependerá bastante del nivel de apoyo que requiera el alumno con TEA (Palomo, 2017):

En referencia al alumnado TEA que requiera apoyo leve, serían aquellos que se comunican a través de frases completas y son capaces de mantener una fluidez en la conversación con el otro, pero a veces tienen dificultades para gestionar el flujo de ida y vuelta en las conversaciones (les cuesta darse cuenta cuando la conversación ha cambiado de tema, ha finalizado o no se está respondiendo a su necesidad). También realizan intentos por entablar amistad con algún compañero, pero no siempre conseguirán un éxito en este propósito ya que sus respuestas a la apertura social con el otro pueden ser fallidas.

Por lo que respecta al alumnado TEA que necesite de un apoyo permanente, serían aquellos que, aun contando con el apoyo externo del adulto, sus interacciones sociales se limitan a un tipo de interés reducido y dan muestras de comportamientos extraños a nivel de comunicación no verbal (señales de malestar cuando se les cambia el interés o el foco de atención, aparición de conductas repetitivas y reiteradas en la interacción con el compañero, etc.).

En consideración con el alumnado TEA que necesita un apoyo muy intenso y sustancial, serían aquellos que tienen muchas dificultades para iniciar cualquier conversación o interacción con el otro a pesar del acompañamiento del adulto. Además, utilizan un lenguaje oral muy escaso (en el caso de poseerlo), con acercamientos al otro completamente inusuales que intentan responder únicamente a sus propias necesidades o que reaccionan solo a acercamientos muy directos por parte del otro.

Siguiendo esta línea de descripción de los factores de riesgo centrados en el menor con TEA, a continuación, se exponen también rasgos asociados que hay que tener en cuenta y que influyen en su proceso de adaptación y aprendizaje social (DSM-V, APA, 2013, citado por Pérez-Sánchez, 2017).

Según estudios recientes avalados por autores confirman la comorbilidad del trastorno con la discapacidad intelectual alrededor aproximadamente del 50% de los casos. En niños con un CI inferior a 70 se comprueba una discrepancia grave entre sus habilidades intelectuales y las de adaptación y comunicación social. Además, con este tipo de datos, se puede observar como algunos niños TEA pueden ver comprometido también su rendimiento académico. A pesar de no ser que la capacidad cognitiva no es el factor más determinante de todos, sí que es bastante influyente a la hora de poder mantener una cierta calidad en las relaciones sociales con el otro (Arberas y Ruggieri, 2019; Martos *et al.*, 2018 y Morán *et al.*, 2015).

Igualmente hay que tener presente que su nivel comunicativo y lingüístico no se encuentre alterado, ya que el deterioro o las dificultades asociadas al desarrollo del lenguaje, tanto a nivel de expresión como de comprensión, determinarán su habilidad para integrarse. En algunos casos, los alumnos TEA pueden tardar a la hora de responder o verse comprometida la comprensión de su mensaje tras la producción de este.

También influye si muestran dificultades motoras. Algunos pueden presentar falta de coordinación motora, rigidez corporal e incluso movimientos anómalos y estereotipados (algunos niños TEA llegan a sorprender en sus desplazamientos al caminar de puntillas o al apoyarse en las paredes como signo de inseguridad a la hora de moverse por los diferentes espacios de la escuela).

Así mismo, puede darse la presencia de alteraciones de la conducta como la aparición de conductas autoagresivas (golpes en la cabeza, autolesiones en la piel, arrancarse el pelo,...). La manifestación de este tipo de conductas se explica por el mecanismo que tienen algunos niños TEA de mostrar enfado o fracaso delante de situaciones que les son frustrantes o que no tenían previstas (falta de anticipación hacia los cambios inesperados). También hay que tener en cuenta la aparición de conductas desafiantes o disruptivas. Este tipo de conductas están estrechamente relacionadas con sus dificultades de comunicación e interacción social y su inflexibilidad ante los cambios ambientales (Comín, 2012).

Por último, y relacionado con lo dicho anteriormente, uno de los factores de riesgo que también habrá que tener en cuenta será la comorbilidad de trastornos mentales asociados al TEA. Estudios recientes (Romero *et al.*, 2016) han comprobado que las personas con TEA que cumplen los criterios del DSM-V (2013) presentan más comorbilidad con trastornos psiquiátricos. Estos serían: ansiedad, TDAH, TOC, alteraciones de la conducta alimentaria, autolesiones y heteroagresividad.

Para completar este apartado de factores de riesgo hay que considerar también aquellos que son exógenos al alumno con TEA, es decir, aquellos que pueden estar asociados al centro escolar en el que se encuentre matriculado. Su evolución socioemocional dependerá inclusive de las siguientes singularidades de la escuela (Gallego, 2012; Rivière, 2004).

Por un lado, del tamaño del centro escolar y el número de alumnado al que atiende. Cuanto mayor sea, bullicioso y complejo a nivel social, mayores dificultades para relacionarse encontrarán los alumnos con este trastorno. También, hay que tener presente la forma en la que se presenta la organización interna el centro ya que cuanto mayor sea la desestructuración y falta de anticipación ante la jornada escolar, mayores serán las dificultades de inclusión de los alumnos TEA. Por ello, tal y como apunta Gallego (2012), se hace necesario para una correcta inclusión y protección del bienestar emocional del alumno TEA poder ofrecerle una estructura ordenada, clara y bien organizada de lo que será su día a día en la escuela.

Otro factor muy importante y por el que hay que velar para que no ocurra será la falta de compromiso real por parte del claustro o del grupo de docentes que atenderán al alumno con TEA. También se incluiría el hecho de la falta de formación de algunos docentes con

referencia a las pautas educativas en alumnado TEA. Rangel (2017), en relación con este punto expuesto sobre el compromiso educativo y la formación del docente respecto a su intervención con alumnos TEA, afirma en su estudio que *“esta labor, tal vez no sea fácil, pero tampoco es imposible; la diferencia radica en que al estar los docentes comprometidos con la educación y aprendizaje de los estudiantes, sabrán realmente que se debe hacer o que actitud tomar”* (p. 84). Queda por tanto evidenciado que, a pesar de las complicaciones que pueden llegar a surgir a la hora de trabajar con alumnos TEA dentro de las aulas, parte del éxito en su desarrollo socioemocional dependerá del grado de responsabilidad que asuma el docente respecto a sus funciones educativas con este alumnado.

En línea con lo anteriormente expuesto, la inexistencia, o escasez, de recursos personales de apoyo y seguimiento del alumno con TEA en el centro (psicopedagogo, logopeda, docente de pedagogía terapéutica, etc.), también sería un factor determinante a la hora de conseguir una mejora en la calidad del desarrollo socioemocional de estos alumnos.

Siguiendo con el estudio de Rangel (2017), los compañeros del alumno TEA pasan a ser también agentes relevantes de cualquier intervención educativa que se precie dentro del aula. Así que la falta de información del grupo de compañeros del alumno con TEA sobre como comprenderle y apoyarle en sus aprendizajes y relaciones resultará un factor categórico puesto que, con ellos, el alumno TEA pasará gran parte de su vida académica y se verá comprometido a relacionarse. Es preciso pues una buena explicación y acompañamiento en las interacciones que se establecerán entre ellos.

Todas estas características expuestas, tanto endógenas como exógenas al alumno con TEA, conllevan a que pueda verse desplazado o incomprendido por el resto de sus compañeros, creándose situaciones tensas o de rechazo, estando comprometida su inclusión social dentro del grupo clase y su adaptación al medio escolar.

#### 4.1.4. Factores de optimización en el alumnado con TEA.

Una vez nombrados los factores de riesgo que dificultan el aprendizaje y la comunicación social de los alumnos TEA en el entorno escolar, pasemos a analizar los factores de optimización que promueven y facilitan el desarrollo socioemocional, e integral, de estos niños durante la etapa de la Educación Primaria.

La familia posee un papel fundamental y decisivo en el acompañamiento del desarrollo socio-afectivo de la persona con TEA. El nacimiento de un niño con este trastorno produce cambios y modificaciones en la estructura y expectativas sociales que posee la familia, influyendo posteriormente en el futuro del desarrollo personal de dicho niño. Una vez concluidas las fases de duelo características de la aceptación de tener un hijo con una discapacidad: shock, negación, reacción, adaptación y orientación (Cunnigham y Davis, 1988, citados por Baña-Castro, 2015), se llega a una fase en la que el apoyo y orientación profesional son importantes para poder trabajar de la mano de los progenitores de forma conjunta en pos del beneficio de un desarrollo socioemocional lo más normativo posible para el niño con TEA.

A parte de la familia, también juega un papel fundamental la coordinación y el trabajo conjunto con la escuela una vez se inicia la etapa de la escolarización obligatoria. Para ello es importante poder dar respuesta a uno de los factores de riesgo anteriormente citados, la falta de formación en atención al alumnado TEA por parte del profesorado. Es importante que estos profesionales estén al día de prácticas de intervención actuales basadas en evidencia científica para poder ofrecer una atención el máximo de beneficiosa para su alumnado TEA que permita incluirlos y hacerlos partícipe de la dinámica diaria del aula. Pero, ¿qué tipo de intervenciones se pueden llegar a realizar para trabajar el desarrollo socioemocional una vez que este colectivo empieza la escolaridad obligatoria? Existen diferentes programas, pero no existe ninguno que sea eficaz en su totalidad para toda la población TEA, ya que dependerá de diversos factores individuales y ambientales que envuelven a la persona. Entre las diferentes intervenciones psicopedagógicas centradas en el desarrollo socio-afectivo podemos encontrar las siguientes propuestas más actuales (Bru *et al.*, 2020; March *et al.*, 2018): Historias Sociales (Crozier y Tincani, 2006; Rosenberg *et al.*, 2015), modelado en vídeo de historias sociales (Halle *et al.*, 2016), programa de habilidades sociales PEERS (Gantman *et al.*, 2011; Chang *et al.* 2014; McVey *et al.*, 2016; Rabin *et al.*, 2018), programa informático *Mind Reading* (LaCava *et al.*, 2010), etc. Estas modalidades de intervención han dado como resultados mejoras en el aumento del comportamiento social adecuado, disminución de los síntomas del TEA, incremento en interacciones sociales

positivas, así como aumento de la empatía, la capacidad de respuesta social e interacciones directas con el otro.

El programa de Instrucción e Intervención Mediada por Pares, PMII, (*Peer Mediated Intervention and Instruction, National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, NPDC on ASD, 2018; Wong et al., 2014, citados por Larraceleta, 2020*) se presenta como un plan de acción planificado para la mejora en las habilidades sociales, comunicativas y académicas, de atención conjunta y juego en alumnado TEA. Su peculiaridad reside en el hecho de enseñar al compañero normativo como relacionarse, interactuar y ayudar a su compañero con TEA. De esta forma se garantiza un aprendizaje social para todos los alumnos dentro de su propio ambiente habitual de relación, el aula.

Hace falta también señalar que, dentro de este abanico de intervenciones psicopedagógicas, es recomendable poder complementarlas con programas que ayuden a estructurar y organizar el ambiente de trabajo (ya sea el familiar o el escolar) a través de apoyos visuales que faciliten la comprensión de lo que se espera que deba realizar el niño o que se le anticipe lo que se va a trabajar. Así sería el planteamiento del método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*). Igualmente, este tipo de reforzadores visuales pueden ser una buena herramienta para aprender un código comunicativo con finalidad interactiva o aprender a iniciar y mantener conversaciones en aquellos niños TEA que presentan serias dificultades de comunicación verbal o la ausencia de la misma tal y como se plantea desde el programa PECS (*Picture Exchange Communication System, Frost y Bondy, 2002, citados por Peirats et al., 2019*).

Para finalizar, dentro de esta coordinación familia-escuela, debemos añadir un tercer factor, el asesoramiento y el trabajo que realizan los centros externos a la institución escolar con estos niños, tanto públicos como privados. Estos centros ofrecen distintos servicios sociosanitarios que dan respuesta a necesidades que presentan los infantes TEA: reeducación psicopedagógica, tratamiento terapéutico, logopedia, desarrollo psicomotor, entrenamiento en habilidades y comunicación social, entre otros. Todo ello desde una intervención más individualizada con el niño, pero, dependiendo de cada caso, también existe la posibilidad del trabajo en grupo con otros niños que reúnan las mismas características.



## 5. Marco Contextual de Acción

### 5.1. Justificación

#### 5.1.1. Agentes implicados en la intervención con alumnos TEA

En la intervención psicopedagógica con este alumnado hemos de tener en cuenta a todas las personas que intervienen en ella como agentes que posibilitan el logro de los objetivos diseñados para la misma. Comenzando por el propio alumno TEA, que dependiendo de la edad que tenga, podrá participar en el diseño de su propio plan de desarrollo personal, así como ser conocedor de lo que se espera conseguir de él con esta intervención. Igualmente, es importante que el propio alumno TEA pueda evaluar los resultados personales obtenidos (Ruggieri y Cuesta-Gómez, 2017), así como atender siempre a sus necesidades específicas.

Como ya se ha apuntado anteriormente, el resto de alumnos que conviven con el alumno TEA en el aula también son protagonistas de cualquier tipo de intervención educativa que se plantee. Además de ser el soporte social de este alumnado, ellos se benefician también del resultado que pueda llegar a obtenerse, ya que como indica Gallego (2012, p. 33): *“En las relaciones con los compañeros se establece un proceso recíproco que contribuye sustancialmente al desarrollo cognitivo y social de los niños y a la eficacia con la cual funcionarán en el futuro como adultos.”*

En la misma línea argumental, es necesario que el profesorado que atenderá a este alumnado forme parte directa de la aplicación de la intervención, teniendo especial relevancia el tutor del aula. Es importante que el tutor (y el resto de docentes) sea conocedor de las características propias del alumno para poder moderar la intensidad y la frecuencia de momentos de ansiedad y manifestaciones inadecuadas, cuáles son sus dificultades de comunicación, estructurar y organizar el espacio aula y atender a sus necesidades emocionales entre otras. Todo ello, junto con la colaboración y el asesoramiento del orientador o psicopedagogo del centro y/o del docente especialista en Educación Especial (Gallego, 2012).

Para finalizar este apartado, cabe recordar que existe un consenso amplio en las lecturas científicas alrededor de la investigación y la intervención con personas TEA en las cuales se

reconoce una importancia capital a la familia como agente implicado directamente en su educación y relación social. Tal y como nos recuerda Ruggieri (2017), los progenitores de niños con TEA son los que mayor tiempo pasan junto a ellos desde el nacimiento de estos hasta el acompañamiento a la transición a la vida adulta. Se hace por tanto necesario que la familia forme parte también de la intervención, siendo conocedora y participe de la misma para poder aplicar las mismas pautas dentro del contexto del hogar y así ayudarles a generalizar los aprendizajes en los diferentes contextos sociales en los que se desarrolla el niño con TEA.

#### 5.1.2. Impacto del aprendizaje

Cuando existen discrepancias entre la familia y los profesionales que atienden al alumno TEA que debilitan la colaboración conjunta en este tipo de intervención psicopedagógica, esta deja de volverse efectiva y repercute en la inclusión y desarrollo socioemocional del alumno TEA (García- Cuevas y Hernández de la Torre, 2016). Tal y como recogen estas autoras en su estudio, la escasa información que pueden llegar a tener los profesionales docentes acerca de las características de este tipo de alumnado, la insuficiente práctica de metodologías inclusivas y la falta de colaboración familiar o entre los propios compañeros de profesión, repercute negativamente a la hora de plantear y llevar a cabo cualquier actividad dónde se tenga en cuenta a este alumnado con garantías de éxito.

Hay que tener en cuenta un aspecto importante de cara a las familias y es que para los progenitores con niños TEA les es difícil de sobrellevar y/o de aceptar comportamientos de estos que les producen ansiedad y confusión: rabietas, estereotipias, chillidos o las dificultades para poder comunicarse y entender lo que sus hijos demandan (Moro-Gutiérrez *et al.*, 2015). Estos aspectos también son fruto de tensiones cuando el niño comienza su escolaridad obligatoria, la escuela es un nuevo contexto sociocultural en el cual tiene que convivir con otros iguales y aceptar una serie de normas que, en ocasiones, no tienen por qué coincidir con las que está acostumbrado en su contexto familiar. Por ello, siguiendo a Bisquerra (2011), una serie de objetivos importantes a trabajar desde los centros escolares con los progenitores que se encuentran en una situación de crisis ante las dificultades comportamentales de los hijos: ayudar a los progenitores a conocer mejor sus emociones y las de sus hijos, capacitar para legitimar los sentimientos y no negarlos, aprender a expresar

las emociones apropiadamente, comprender mejor a los hijos y a sus comportamientos (de acuerdo con la etapa evolutiva en la que se encuentren), capacitar para poner límites, etc.

### 5.1.3. Respuesta institucional, legislativa y profesional

La respuesta institucional hacia la educación y la inclusión social por el alumnado con necesidades educativas especiales, incluyendo al TEA, ha ido creciendo a lo largo de los últimos años en nuestro país tal y como se recoge en *la Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo* (LOE) en dónde se hace mención del concepto de inclusión y a su organización dentro del sistema educativo.

Posteriormente, con la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), se desarrollan aún más los parámetros del principio de inclusión al permitirse la flexibilización de las distintas trayectorias educativas que pueden llegar a darse dentro del sistema educativo teniendo en cuenta poder dar respuesta a la amplia diversidad de alumnado.

Este hecho ha permitido que las diferentes Comunidades Autónomas hayan legislado diferentes recursos en sus ámbitos territoriales de acción en donde se tienen en cuenta y se atienden a este grupo de alumnos dentro de los centros educativos ordinarios. Podemos encontrar desde aulas abiertas a la heterogeneidad de alumnado que presenta distintas necesidades educativas especiales (como en el caso de la Comunidad Valenciana, Murcia o Andalucía) o aulas específicas y exclusivas de intervención únicamente con TEA (Extremadura, La Rioja o la Comunidad Foral de Navarra) (De la Torre, 2020).

Centrándonos en este trabajo, concretamente en Cataluña desde el año 2003, se han puesto en marcha Unidades de Soporte a la Educación Especial (USEE) dentro de algunos centros de educación ordinaria (*Resolución ENS/3844/2003, de 2 de diciembre*, recogida por Carbonell, (2014)). En estas unidades son atendidos alumnos susceptibles de cursar su escolaridad en centros de Educación Especial debido a su situación de discapacidad, la cual los mantiene, como mínimo, dos cursos por debajo del nivel escolar que les tocaría por edad cronológica. Los profesionales asignados a estas unidades de soporte son los encargados de acompañar a los alumnos que la conforman, cuando sea necesario, en las actividades en el aula ordinaria y elaborar, de forma coordinada con el profesorado, de materiales específicos adaptados

que faciliten la participación de este alumnado en las actividades generales del grupo.

Asimismo, son los encargados de trabajar las necesidades educativas especiales de cada uno de ellos dentro de la unidad cuando sea necesario un trabajo más individualizado y que dentro del aula ordinaria no se dan las condiciones óptimas para su consecución.

Desde el curso 2017-2018, las USEE pasaron a denominarse Soporte Intensivo a la Educación Inclusiva (SIEI), tal y como se recoge en el *Decreto 150/2017, de 17 de octubre*, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo que despliega *la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació*. Dicho decreto, en su artículo 11, estipula los tipos de medidas y soportes intensivos dirigidos a atender a alumnos con necesidades específicas de soporte educativo, entre ellos el propio SIEI.

La dotación actual de profesionales para las SIEI dentro de la etapa de Educación Primaria es de un docente especialista en Educación Especial o maestro generalista con mención a la atención educativa y un educador (siempre y cuando este sea un número adecuado de profesionales teniendo en cuenta el tipo de necesidades de los alumnos que conforman el SIEI).

La ratio de alumnos que pueden conformar el grupo SIEI es de mínimo 6 alumnos y máximo 10. Dentro de las diferentes discapacidades que pueden presentar los alumnos de estas unidades, podemos encontrar alumnado TEA que además cursa con algún tipo de discapacidad intelectual que les impide seguir completamente los estudios del aula ordinaria.

En Cataluña se contemplan más de 500 centros educativos con SIEI (tanto de la etapa de Educación Primaria como de Secundaria, públicos y concertados), según un artículo publicado por Víctor Saura, periodista y profesor de Historia, en el año 2018.

## 6. Bases de la Propuesta Psicopedagógicas

Como ya se ha comentado anteriormente en la fundamentación teórica, las personas con TEA presentan alteraciones en cuanto a su capacidad para poder relacionarse, expresarse emocionalmente y comunicarse socialmente dentro de un contexto normativo. Este déficit socioemocional requiere de una intervención que ayude a mejorar la calidad de las relaciones que establecen las personas con TEA, así como dotarlos de herramientas suficientes para poder comprenderse a sí mismos y al entorno que los rodea.

Es dentro del ámbito escolar dónde los niños con TEA van a encontrar más oportunidades de relación con otras personas fuera de su contexto familiar y es uno de los periodos más críticos de su evolución personal y que más va a influir en su desarrollo socioemocional. El período de escolarización obligatoria no deja de ser la antesala del progreso y el avance en habilidades sociales que después la persona tiene que poder poner en práctica en su vida adulta, tanto en la esfera privada como en la laboral. Esto queda sustentado en las propias palabras de Avendaño *et al.*, (2016) que afirman que *“la escuela tiene la posibilidad de recrear escenarios para el ejercicio de la ciudadanía, es decir, para que las capacidades ciudadanas sean identificadas, desarrolladas y potenciadas entre los grupos escolares”* (p.483).

Y es precisamente en este contexto educativo donde se comprueban las carencias o las dificultades existentes para poder ofrecer al alumnado TEA las condiciones y los recursos personales necesarios para poder ayudarles a gestionar sus emociones, interaccionar y relacionarse de forma socialmente aceptable con sus iguales y con el adulto, así como comunicarse de forma eficiente y comprensiva con su alrededor. Por lo tanto, desde la escuela es necesario realizar un trabajo intensivo para potenciar y desarrollar las competencias emocionales de este alumnado (Bisquerra, 2011): conciencia y regulación emocional, autonomía emocional y habilidades sociales y de relación.

A pesar de los recursos personales destinados a atender a este colectivo en las escuelas, bien sea a través de los docentes de apoyo o de Educación Especial y el asesoramiento del psicopedagogo (véase el ejemplo de las SIEI en Cataluña), la inclusión social del niño TEA

dependerá en buena parte de la estrategia metodológica implementada dentro del centro escolar en dónde esté matriculado.

Siguiendo las pautas establecidas en los distintos programas de intervención anteriormente citados, todos coinciden en su gran mayoría de la necesidad de anticipar, organizar y estructurar el espacio y contexto en el que se desenvuelven los alumnos TEA a través de reforzadores visuales (pictogramas o imágenes) para facilitar la comprensión de lo que se intenta trabajar con ellos. Esto incluye también el trabajo de habilidades sociales y gestión de emociones. Para ello se hace muy importante la implicación y el conocimiento de todos los agentes que han de participar dentro de cualquier intervención psicopedagógica de los pasos que se van a realizar, el porqué de éstos y con qué finalidad. Esta es una de las principales carencias que muchas veces dificultan a la hora de querer ayudar a incluir socialmente al alumno TEA y de incrementar el desarrollo de sus habilidades sociales; la falta de conocimiento y de compartición de los objetivos psicopedagógicos entre todos los implicados.

Otro de los puntos importantes de una intervención psicopedagógica con alumnos TEA es partir de su centro de interés (Baker, 2000), para poder así acercarnos a su persona y poder ir moldeando y trabajando aquellos aprendizajes que son beneficiosos para su desarrollo personal. Habrá que tener muy en cuenta con qué personas de su entorno cercano dentro de la escuela podrá compartir y encontrar puntos de interés que le lleven a iniciar interacciones sociales que permitan poder trabajar los objetivos planteados en esta intervención con mayores garantías de consecución. Se hace necesario poder identificarles para que puedan ser también protagonistas del logro de la evolución del compañero con TEA a la hora de llevar a cabo la presente intervención.

Es por ello que en la presente intervención se va a poner el foco en la localización y participación de aquellos compañeros del aula que reúnan las características más convenientes para poder ser un apoyo positivo en la evolución y desarrollo de las habilidades y competencias sociales que se trabajen con el alumno TEA.

## 7. Descripción y Análisis de la realidad.

El centro educativo donde está escolarizado el menor con TEA es el “Col·legi El Fons” de Santa Coloma de Gramenet, Barcelona. La institución oferta las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria con dos líneas para cada nivel de escolaridad.

El diseño de la intervención se centrará en favorecer el desarrollo socioemocional de un alumno con TEA que reside en el tercer curso (Tercero-A), Jan de 8 años de edad.

Su tutora del aula ordinaria ha pronunciado la siguiente preocupación: se hace complicado poder ayudarle a interaccionar y relacionarse de forma adecuada con el resto de compañeros del aula ordinaria y a sentirse realmente incluido dentro de la dinámica del grupo clase. Jan, suele mostrarse bastante callado, introvertido y cuesta que participe de forma general. En muchas ocasiones, no entiende lo que se está realizando en clase por que le cuesta centrar su atención en lo que se lleve a cabo, a no ser que realmente le interese. En otras ocasiones, el nivel de complejidad de los aprendizajes impartidos desde el aula no son los más adecuados a la capacidad cognitiva del niño, puesto que suele presentar bastantes dificultades para poder comprender, imaginar, abstraerse o deducir. Con los compañeros apenas se relaciona, nunca inicia ninguna acción de acercamiento por motu propio, a no ser que el adulto se lo pida o algún compañero sea el que se interese por él. No rechaza a nadie, pero en algunos momentos la interacción que puede llegar a establecerse entre ellos es demasiado forzada o coartada por el propio Jan ya que, en algunas ocasiones, puede mostrarse bastante insistente con algún tema o incluso mostrar conductas extrañas o descontextualizadas con el compañero (risas sin explicación aparente, preguntas fuera de lugar o completamente descontextualizadas,...). Este último aspecto se muestra también en la relación que establece Jan con su tutora. Ella se queja que cuando ella intenta acercarse a él para ayudarle, si no se encuentra suficientemente receptivo, el niño comienza a realizarle una serie de preguntas inoportunas para el momento de forma repetitiva o siente que llega a provocarle con sus risas cuando ella le muestra que se siente molesta por su actitud.

Los contextos donde más se evidencia las dificultades de relación son en los momentos de recreo u ocio libre o cuando hay que trabajar de forma grupal dentro del aula ordinaria. También ocurre en las asignaturas de Música y Educación Física, los docentes especialistas

de estas áreas se lamentan de las mismas dificultades para hacer participar a Jan en sus clases o para que siga un mínimo el contenido de las mismas. Éste tiende a quedarse aislado o cuesta que sea llamado por sus compañeros para jugar o trabajar a no ser que sea el adulto el que continuamente tenga que intervenir y mostrarse como apoyo para que pueda realizarse una mínima interacción social de calidad.

Desde casa, los progenitores de Jan explican que más o menos tienen la misma problemática de relación con su hijo. Les cuesta poder entenderse con él y también reconocen que en ocasiones se les hace difícil no enfadarse cuando Jan entra en una especie de bucle disruptivo, en el cual tienen la sensación de que les está faltando al respeto o que les quiere provocar por algún motivo, ante la insistencia de preguntas descontextualizadas que parecen no tener nunca fin a pesar de que se les dé una respuesta inmediata.

Los recursos personales con los que cuenta la escuela para atender a la diversidad de forma específica son la maestra de Educación Especial (ámbito de actuación en las Etapas de Infantil y Primaria) y la Psicopedagoga (ámbito de actuación las Etapas de Infantil, Primaria y Secundaria). Las funciones de esta última profesional versan en asesorar al claustro en aquellos alumnos que presenten unas necesidades educativas que requieran de adaptaciones metodológicas y/o de contenido significativas, detectar alumnos que presenten hándicaps y alteraciones graves que les dificulten sus aprendizajes, derivar a aquellos hacia centros de reeducación psicopedagógica, logopédica y/o psicológica necesaria, realizar impresiones diagnósticas de alumnos con sobre posibles trastornos del aprendizaje (dislexia, disortografía, discalculia,...) y atender emocionalmente y ofrecer pautas psicopedagógicas a aquel alumnado que lo requiera.

Además de estas figuras profesionales, en el “Col·legi El Fons”, desde el curso 2004/2005, cuenta con una unidad de Educación Especial (antiguamente denominada USEE, desde el curso 2017/2018 pasa a denominarse aula SIEI) en la que se atiende a alumnos con una discapacidad o trastorno cognitivo que hace que se encuentren con una diferencia mínima de dos cursos por debajo del nivel que les correspondería por edad cronológica.

Los alumnos de esta aula pasan horas incluidos en sus aulas ordinarias que les corresponden por edad y también horas dentro del propio SIEI en donde se trabaja más exhaustivamente



sus necesidades educativas especiales para ayudarles a ir desarrollando su potencial tanto personal como académico de forma más individualizada.

Dos son los profesionales encargados de velar por el funcionamiento y organización de los alumnos del aula SIEI, el tutor y la educadora. Ambos se coordinan y estructuran las horas de intervención tanto dentro del aula SIEI como en el aula ordinaria. En esta última aula, los alumnos del SIEI tienen como referencia al profesor titular de esa clase, el cual también ejerce sus responsabilidades como tutor de estos alumnos de forma coordinada con el tutor del aula SIEI. Es decir, ambos profesionales comparten la tutoría de estos alumnos.

Jan, pertenece al grupo de alumnos que conforman el aula SIEI del curso actual. A pesar de que los profesionales del aula SIEI pasan momentos dentro del aula ordinaria con este alumno para poder ayudarle a seguir el ritmo de algunas clases, con las adaptaciones pertinentes, también se han percatado de la situación explicada por la tutora y corroboran las manifestaciones disruptivas de Jan dentro del aula SIEI cuando este se encuentra en ella. Acusan el hecho de que en muchas ocasiones Jan queda al margen de lo que está ocurriendo o no encuentra la forma de poder encajar en las dinámicas de juego que se dan con el resto de compañeros de esta aula.

A nivel de organización pedagógica, es importante señalar que el “Col·legi El Fons” dedica los martes y los jueves de cada semana de 14 a 15 horas, a realizar las reuniones pertinentes entre los distintos profesionales del claustro para coordinarse y/o transmitir la información, las decisiones y las propuestas del Equipo Directivo del centro. En ocasiones, y cuando la necesidad lo impera, se dedican estas horas a realizar claustros completos con todo el conjunto de docentes que conforman las Etapas de Infantil y Primaria. Esta temporalización de la coordinación pedagógica del centro se tendrá en cuenta a la hora de diseñar algunas de las actividades que formarán parte de la propuesta de intervención que se está intentando desarrollar.

## 8. Diseño del Plan de intervención

### 8.1. Justificación

Esta propuesta de intervención psicopedagógica surge para dar respuesta a la falta de habilidades sociales y de interacción que muestra Jan frente a sus compañeros de aula y docentes de referencia. De la misma forma, también nace para poder ofrecerse como apoyo a la situación que se vive con él desde casa.

Teniendo en cuenta las características del caso expuestas anteriormente, se apuesta por llevar a cabo una intervención psicopedagógica basada en el programa de Instrucción e Intervención Mediada por Pares, PMII (Larraceleta, 2020) que se llevará a cabo a través de la actuación directa de los compañeros del aula de este alumno TEA que servirán como referentes y guías para él en aquellos aspectos que competen a su desarrollo socioemocional y de interacción social con la clase. Bajo la supervisión del adulto, recaída en la responsabilidad de la tutora del aula ordinaria dentro de esta clase, apoyada y coordinada con el tutor del aula SIEI que será quién diseñe esta intervención e intervenga directamente en algunas sesiones de la misma. El tutor del aula SIEI estará apoyado a su vez por la figura de la Psicopedagoga del centro que le irá asesorando en la creación, gestión y organización del programa, creándose de esta forma una red multidisciplinar de trabajo. La figura del tutor del aula SIEI, como conocedor más directo de las características de Jan, se encargará de ir orientando a la tutora y a los compañeros del aula ordinaria que deban de ejercer esta función de “tutelaje” con Jan.

### 8.2. Objetivos

Los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar con esta intervención psicopedagógica, adaptados del programa PMII (Larraceleta, 2020) junto a principios reguladores del método TEACCH, son los siguientes.

Objetivo general:

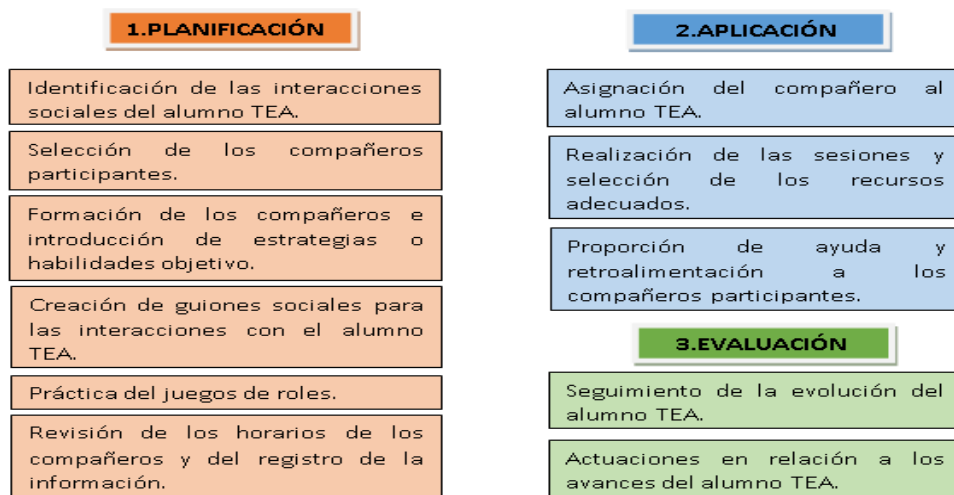
- Dotar de estrategias al alumno TEA para la mejora en el uso de habilidades sociales y comunicativas con sus compañeros y docentes de referencia, para así aumentar la calidad de sus interacciones sociales en el ámbito escolar y familiar.

#### Objetivos específicos:

1. Ofrecer pautas necesarias para la mejora de la actuación docente en referencia al desarrollo socio-afectivo con el alumno TEA.
2. Enseñar a los alumnos del aula ordinaria formas de interactuar con el alumno TEA que sean eficientes.
3. Ampliar los momentos en los que el alumno TEA se interrelaciona de forma efectiva con sus compañeros de aula y docentes de referencia.
4. Incrementar la participación del alumno TEA en las actividades que se lleven a cabo dentro del aula ordinaria.
5. Diseñar actividades apoyadas en el programa PMII y el métodos TEACCH para este alumno TEA cuando se encuentra dentro del aula ordinaria que faciliten y promuevan su comunicación social.
6. Ofrecer retroalimentación a la familia del alumno TEA sobre su evolución a nivel de comunicación social.

#### 8.3. Metodología

La metodología utilizada en esta intervención psicopedagógica seguirá las indicaciones establecidas por Larraceleta (2020) en la implantación del programa PMII, en donde la gran importancia radica en la actuación de los compañeros del aula para el logro de los objetivos establecidos. Para ello es necesaria una correcta secuencia de planificación, aplicación y evaluación del proceso de este programa en donde queden bien definidos los objetivos a conseguir en cada una de estas fases. A continuación, se expone gráficamente el procedimiento a seguir para desarrollar la PMII en la Figura 1.



*Figura 1. Adaptación de Resumen procesual de la PMII (Larraceleta, 2020, p. 132)*

Además, se pondrán en marcha los principios reguladores de anticipación y organización de los pasos a seguir para el alumnado TEA siguiendo las pautas ofrecidas desde el método TEACCH.

Previas a estas tres fases del programa, se realizarán unas sesiones anteriores a ellas para poder informar al claustro sobre la intervención que se va a realizar y bajo qué bases psicopedagógicas se fundamenta, así como formar al equipo de docentes que formarán parte directa de su aplicación.

#### 8.4. Temporalización

Esta intervención comenzaría a principios del mes de octubre ya que desde inicios del presente curso escolar las demandas de ayuda por parte de la tutora del alumno TEA de tercero, conjuntamente con el tutor SIEI, han incrementado exponiéndose las evidencias en las dificultades de relación y comunicación social por parte del alumno TEA tanto con los compañeros del aula como con los maestros de referencia. Así, se iniciaría el programa PMII durante el primer trimestre, desarrollándose de la siguiente forma:

- Primera fase, planificación, a lo largo de los meses de octubre y noviembre. A lo largo de las dos primeras semanas del mes de octubre se pasaría a analizar las interacciones del alumno TEA, así como decidir qué alumnos reúnan las condiciones necesarias para ser los acompañantes de este programa.

A partir de entonces, hasta finalizar el mes de noviembre se llevarían a cabo el resto de sesiones de esta primera fase en donde se les enseñaría para poder ejercer de instructores de su compañero TEA.

- Segunda fase, actuación, a lo largo de los meses de diciembre hasta la primera semana de marzo. En este período sería el tiempo establecido para poder definir las funciones en concreto de los compañeros participantes según la asignación que se les haya encomendado (interacción social o acompañamiento en aquellas sesiones de trabajo en el aula que le son más dificultosas).
- Tercera fase, evaluación, a lo largo del resto de mes de marzo hasta llegar al período vacacional de Semana Santa. En esta fase se analizarían los avances en el desarrollo de la comunicación y la interacción social del alumno TEA, así como su evolución académica, y las carencias, dificultades y problemas detectados para poder realizar los reajustes necesarios para su continuidad a lo largo del tercer trimestre escolar.

### 8.5. Disposición y organización de los recursos

Para llevar a cabo el programa se contará con los siguientes recursos.

Empezando por el tutor del aula SIEI que, como ya se ha expuesto anteriormente, será el encargado de diseñar este programa de intervención siendo respaldado y asesorado por la figura de la Psicopedagoga a medida que vaya avanzando en el proceso de aplicación de dicho programa. El tutor del aula SIEI coordinará y llevará a cabo las actividades en las cuales se forme por un lado a los compañeros de aula participantes en el aprendizaje de habilidades sociales, habilidades en las relaciones sociales y manejo de conversaciones con su compañero TEA (actividades diseñadas dentro de la fase de planificación de esta intervención). Igualmente, correrán a su cargo las sesiones de retroalimentación al grupo de alumnos participantes previstas en la fase de aplicación. Por otro lado, esta figura docente también asesorará a la tutora del aula ordinaria de Jan para que pueda estar atenta a la dinámica que se irá estableciendo entre el alumno y sus compañeros participantes del programa dentro del aula ordinaria y en aquellos contextos en los cuales se ofrezcan mayores situaciones de relación (patio, excursiones,...).

La tutora del aula ordinaria será la encargada de llevar a cabo el plan de acción en el cual tendrá que ejecutar las técnicas y destrezas orientadas por el tutor del aula SIEI para mejorar la comunicación con Jan y realizar las actividades propuestas para que puedan efectuarse las interacciones necesarias y para que los alumnos participantes pongan en práctica lo aprendido durante las actividades de la fase de planificación. Además, será la encargada de conducir, modelar, asistir, valorar y evaluar la evolución de los logros de esta intervención, junto al tutor del aula SIEI.

Los docentes responsables de las asignaturas de Música y Educación Física, al pasar también momentos con Jan dentro de sus respectivas clases también serán asesorados por la tutora del aula ordinaria y el tutor del aula SIEI para que puedan tener presente los aspectos de este programa de intervención y puedan aplicar aquellas técnicas más resolutivas que favorezcan la inclusión del niño dentro de su asignatura.

En cuanto a la psicopedagoga, junto al tutor del aula SIEI diseñarán el plan de intervención, a través de bases y orientaciones psicopedagógicas, lo más acorde posible al procedimiento del programa PMII. De esta forma ambas figuras trabajarán de forma coordinada.

Los espacios donde se llevará a cabo esta intervención serán el aula ordinaria y el aula SIEI. En cuanto a la primera, es el lugar donde Jan puede interactuar con sus compañeros y en donde se pondrá en práctica todas las sesiones de la fase de acción. Habrá que tener en cuenta también los espacios del patio, el gimnasio y el aula de Música, ya que serán escenarios en los que el grupo clase al conjunto también se interrelaciona y en dónde parte de esta intervención se llevará a cabo. En referencia al aula SIEI, este espacio estará destinado para poder llevar a cabo las sesiones y actividades necesarias para la enseñanza de los compañeros participantes en las habilidades comunicativas y sociales necesarias para poder poner en marcha con Jan, durante la fase de planificación. Esta aula será utilizada teniendo en cuenta el horario de los alumnos de Tercero-A de Primaria. Se dispondrá de ella siempre que no repercuta en la evolución y seguimiento de las asignaturas instrumentales que cursan los alumnos del aula ordinaria. En los anexos de este trabajo se dispone del horario de Tercero-A (Anexo A), del propio alumno TEA (Anexo B) y del aula SIEI (Anexo C) en los cuales se puede comprobar en qué franjas horarias se establecerán estas sesiones de trabajo, así como su compatibilidad entre los diferentes horarios.

## 8.6. Actividades

### 8.6.1. Fase previa a la planificación. Actividades para el profesorado

En las siguientes Tablas 1 y 2 pueden contemplarse las actividades de formación pensadas para el profesorado (tutora del aula ordinaria y docentes especialistas).

**Tabla 1. Sesión 1: Formación a los docentes sobre qué consiste el PMII.**

Sesión 1: ¿Qué es el PMII?	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar al claustro sobre las características del programa PMII y por qué se va a llevar a cabo.</li> <li>- Diferenciar entre el trabajo por parejas y la enseñanza y apoyo entre iguales.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicopedagoga</li> <li>- Tutor aula SIEI</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Claustro de Primaria
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. Aprendiendo sobre el PMII (40 minutos).</b> Se realizará una breve introducción al programa PMII siguiendo las bases que propone Larraceleta (2020) en donde se expongan los beneficios de esta intervención psicopedagógica para el alumnado TEA y para el resto de compañeros del aula.</p> <p><b>Actividad 2. ¿Qué es trabajar por parejas y qué es la enseñanza entre iguales? (20 minutos).</b> Se ofrecerán distintos ejemplos para diferenciar estas prácticas educativas dentro del aula ya que pueden parecer semejantes pero la finalidad de cada una de ellas es distinta. Por lo que respecta al trabajo por parejas, su finalidad es conseguir realizar una tarea en concreto siendo dos personas los miembros del equipo de trabajo que tendrán que poner en práctica habilidades de cooperación entre ambos. La enseñanza entre iguales, por su parte, está pensada para que a través de la interacción entre dos compañeros puedan beneficiarse tanto el que intensa enseñar al otro como el que recibe esta enseñanza.</p>
<b>Duración</b>	1 hora.
<b>Temporalización</b>	Primer martes de coordinación del mes de octubre con todo el claustro de Primaria.
<b>Evaluación</b>	<p>La sesión se considerará exitosa si...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tres cuartas partes del claustro ha entendido la importancia de poner en práctica esta intervención en aquellas aulas en donde se encuentren incluidos alumnos TEA.</li> <li>- La diferencia entre aplicar una metodología de trabajo por parejas y de enseñanza y apoyo entre iguales ha quedado clara por la amplia mayoría del equipo docente.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2. Sesión 2: Formación a los docentes implicados directamente en el PMII.**

Sesión 2: ¿Cómo podemos ayudar a Jan?	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar la realidad del alumno TEA de Tercero-A.</li> <li>- Compartir los pasos a realizar durante la fase de planificación de esta intervención con el profesorado implicado.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicopedagoga</li> <li>- Tutor aula SIEI</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutora aula de Tercero-A</li> <li>- Especialista de Música</li> <li>- Especialista de Educación Física</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. ¿Qué ocurre con Jan? (20 minutos)</b> Se expondrán las dificultades y necesidades detectadas entorno al alumno TEA que dificultan su inclusión dentro de las dinámicas establecidas en el aula de Tercero-A.</p> <p><b>Actividad 2 Activación del PMII. (30 minutos)</b></p>

	Se enunciarán las distintas etapas de la primera fase de planificación, haciendo hincapié en la primera de ellas en donde se pretende realizar un análisis de las distintas interacciones que se producen con Jan en cada uno de los distintos contextos escolares (aula ordinaria, patio, gimnasio y aula de música). Para ello es fundamental que los docentes sepan a qué tendrán que atender exactamente guiándose por la herramienta de observación que se les facilitará (Anexo E).
<b>Duración</b>	50 minutos
<b>Temporalización</b>	Posterior jueves siguiente al de la sesión anterior planteada.
<b>Evaluación</b>	La sesión resultará exitosa si los docentes implicados comprenden claramente la finalidad de esta intervención y se comprometen a llevar a cabo los pasos establecidos para tal fin.

Fuente: Elaboración propia

### 8.6.2. Fase de planificación.

A continuación, en las Tablas 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 quedan establecidas las sesiones pertinentes a esta primera fase de la intervención.

**Tabla 3. Sesión 3: Identificación de las interacciones sociales del alumno TEA (I).**

Sesión 3: Observando a Jan	
<b>Objetivos</b>	- Registrar las interacciones sociales observadas del alumno TEA siguiendo una pauta de observación.
<b>Responsables</b>	- Tutora aula de Tercero-A - Especialista de Música - Especialista de Educación Física
<b>Destinatarios</b>	- Alumno TEA (Jan)
<b>Actividades</b>	<b>Actividad 1. Registro de las interacciones sociales de Jan.</b> Cada docente tendrá a su disposición la pauta de observación (Anexo E) de las relaciones sociales que mantiene Jan a lo largo de las sesiones de trabajo diarias. Al acabar la sesión, el docente ha de cumplimentar la información demandada en ellas.
<b>Duración</b>	La actividad no tiene una duración preestablecida ya que se trata de observar y anotar en el momento en el que se originen oportunidades de interacción social con el alumno TEA.
<b>Temporalización</b>	Se dispondrá de una semana lectiva para ir realizando esta actividad de observación y registro de las interacciones de Jan (segunda semana del mes de octubre) a lo largo de las sesiones de trabajo que se vayan produciendo. De esta forma, tanto el docente especialista de Música como el de Educación Física podrán rellenar la pauta de observación en referencia a sus clases.
<b>Evaluación</b>	Habrà que valorar si la pauta de observación ofrecida es práctica y adecuada para su finalidad, es decir, si es una herramienta de trabajo eficiente para el docente que ha de observar al alumno.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 4. Sesión 4: Identificación de las interacciones sociales del alumno TEA (II). Selección de los compañeros participantes (I).**

Sesión 4: ¿Cómo se relaciona Jan?	
<b>Objetivos</b>	- Analizar la conducta relacional y las interacciones sociales observadas en el alumno TEA a lo largo de los distintos momentos de observación de la sesión 3. - Extraer conclusiones sobre el modo de relacionarse del alumno e identificar a aquellos compañeros susceptibles de poder participar de forma activa en este programa.
<b>Responsables</b>	- Tutor aula SIEI - Tutora aula de Tercero-A



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especialista de Música</li> <li>- Especialista de Educación Física</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	No existen destinatarios directos implicados en el desarrollo de esta sesión ya que el equipo docente ha de analizar y escoger aquellos alumnos más acordes a la intervención que se va a llevar a cabo.
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. Vaciado de la información recogida (20 minutos).</b> Los docentes que han estado registrando las interacciones de Jan compartirán y pondrán en común la información recogida para poder acordar cuál es el modo de proceder del alumno.</p> <p><b>Actividad 2. Elección de los compañeros participantes (40 minutos).</b> Una vez puesta en común la información, el equipo de docentes decidirá que alumnos son los candidatos a ser los compañeros participantes de este programa. Para ello se tendrá en cuenta las siguientes características atendiendo el caso: óptimas habilidades sociales y comunicativas, estar bien valorado dentro del grupo clase, mostrar actitudes de acercamiento hacia Jan, ser responsable y continuidad en su asistencia al centro. El grupo de alumnos escogidos deberán ser cuatro.</p>
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Temporalización</b>	Martes de coordinación posterior a la finalización de la anterior sesión.
<b>Evaluación</b>	Esta sesión pondrá de relieve si la pauta de observación ofrecida ha sido efectiva para la finalidad buscada, así como se tendrá en cuenta los aspectos de mejora que puedan aportar los docentes que la han utilizado.

Fuente: Adaptación tomada del programa PMII (Larraceleta, 2020)

**Tabla 5. Sesión 5: Selección de los compañeros participantes (II).**

<b>Sesión 5: ¿Quieres ayudar a Jan?</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar a los alumnos seleccionados para el programa la dinámica del mismo y las funciones que llevarían a cabo.</li> <li>- Conseguir que los alumnos seleccionados entiendan la necesidad y la importancia de su participación.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutora aula ordinaria</li> <li>- Tutor SIEI</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos seleccionados para desarrollar la función de acompañamiento en este programa</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<b>Actividad 1. Ayúdanos a ayudar a Jan (30 minutos).</b> Convocados los cuatro alumnos, la tutora y el tutor del SIEI conducirán esta sesión en donde se les explicará cuál es la finalidad de la intervención y por qué han sido escogidos. Igualmente se les expondrá cómo se llevará a cabo este programa a lo largo de los días venideros y que responsabilidades son las que ellos asumirían si participan. En el caso de manifestar su voluntad de participar, se les explicará que sus progenitores serán también informados para poder contar con el consentimiento de ellos.
<b>Duración</b>	30 minutos. Se realizaría durante la franja horaria del recreo. La tutora del aula ordinaria puede ser substituida por algún compañero durante este lapso de tiempo para poder llevar a cabo la dinámica de esta sesión.
<b>Temporalización</b>	Siguiente jornada posterior a la selección de los compañeros participantes (miércoles).
<b>Evaluación</b>	La sesión será reconocida como exitosa si los alumnos seleccionados muestran su deseo de querer participar sin mucha oposición o indecisión por su parte. En el caso contrario, se tendrá que contar con la selección de algún otro alumno que pueda reunir las condiciones óptimas para participar en esta intervención.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 6. Sesión 6: Formación de los compañeros e introducción de estrategias o habilidades objetivo.**

<b>Sesión 6: Aprendemos a relacionarnos con Jan</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar las diferencias individuales y las semejanzas que identifican a los compañeros participantes y al alumno TEA</li> <li>- Identificar y reconocer las actividades preferidas del alumno TEA por parte de los compañeros participantes.</li> <li>- Aprender comportamientos específicos utilizados en las relaciones sociales que deberán llevar a la práctica con el compañero TEA: iniciar y responder correctamente a interacciones, iniciar, mantener y finalizar conversaciones, dar y aceptar elogios, respetar los turnos en la interacción e intercambio de información, pedir y ofrecer ayuda cuando es necesario e incluir a otros en la participación de actividades conjuntas.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	- Tutor aula SIEI
<b>Destinatarios</b>	- Alumnos seleccionados como compañeros participantes de Jan
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. Somos diferentes, ¿y qué?</b> Esta actividad versará en el reconocimiento y aceptación por parte de los destinatarios de las diferencias que nos definen como individuos, realizando por parte del alumnado un listado de características y preferencias personales que los identifiquen. A continuación, se les pedirá que comparen dichas listas y comprueben aquello en lo que se asemejan y en lo que se diferencian. Seguidamente, el maestro les enseñará un listado creado por él mismo dónde podrán ver las características y preferencias que definen a Jan, para que puedan realizar este ejercicio comparativo de lo que les diferencia y les asemeja con su compañero TEA.</p> <p><b>Actividad 2. ¿A qué podemos jugar todos juntos?</b> La actividad consistirá en realizar un análisis y reconocimiento de aquellas actividades y momentos de ocio que despiertan el interés de Jan por parte de todos los asistentes. El docente registrará en papel estas actividades para que quede constancia de ellas y serán entregadas en copia a cada uno de los alumnos que participan en este programa. De esta forma se busca que el alumnado participante sea consciente que en ese listado podrán encontrar los primeros inicios de interacciones con Jan, ya que se pretende buscar centros de interés que despierten la necesidad de interaccionar y jugar por parte del alumno TEA. En el desarrollo de esta actividad, también se formará a los alumnos participantes a enseñar a Jan incluir a otros compañeros en el juego si se despierta el interés en éstos sobre lo que estén jugando.</p> <p><b>Actividad 3. Nos saludamos.</b> El objetivo es que los alumnos participantes puedan llegar a identificar qué saludos y despedidas (orales y/o gestuales) pueden darse en los diferentes contextos de la escuela junto a su compañero TEA. Para ello puede crearse un registro del tipo de saludo que ofrecer según la situación hipotéticamente dada. Este registro servirá para que los alumnos participantes tengan a su alcance un repertorio de saludos y despidos que poder enseñar a su compañero TEA.</p> <p><b>Actividad 4. Conversemos.</b> Con esta actividad se pretende que el grupo de alumnos participantes sea consciente de las habilidades que se ponen en marcha para iniciar, mantener y finalizar correctamente una conversación: desde fijar la mirada en nuestro interlocutor, comprender cuando la otra persona ha finalizado su intervención, atender a lo que se demanda y dar una respuesta adecuada, respetar los turnos de palabra de los participantes en la conversación, aclarar al otro cuando se comprende lo que dice, ser consciente cuando se es repetitivo en una misma idea y comprender cuando todos los participantes de una conversación la han dado por finalizada.</p> <p><b>Actividad 5. ¿Me ayudas?</b> La finalidad de esta actividad es mostrar al grupo de alumnos participantes qué situaciones pueden darse en el aula o en otros ambientes de la escuela en los cuales Jan puede necesitar ayuda o colaboración (momentos de hacer la actividad individual de clase, cuando no entienda las consignas que se le den, cuando se tenga que cambiar de aula,...). De la misma forma, se formará al grupo en cómo ayudar a su compañero TEA a pedir ayuda: pactando gestos de auxilio o mediante demandas claras y concisas ("Necesito ayuda con...", Necesito ayuda para..., No entiendo...").</p> <p>También se formará a los alumnos participantes en que se percaten de aquellas situaciones en las cuales su compañero TEA puede brindar su ayuda a otros compañeros para hacerle ser consciente de que puede prestar su colaboración.</p>

	<p><b>Actividad 6. Nos halagamos.</b> El docente pedirá al grupo de alumnos que expresen que comentarios positivos y elogios suelen recibir por parte de los demás y como se sienten por ello. A continuación, se realizará un listado de comentarios positivos que definan a su compañero TEA. Este listado lo tendrán siempre presentes el grupo de alumnos participantes para poder formularlos de forma contextualizada y adecuada hacia su compañero Jan cuando la situación lo requiera.</p> <p><b>Actividad 7. No, gracias.</b> El docente formará a los alumnos participantes en aquellas situaciones en las que su compañero TEA pueda recibir alguna petición inadecuada por parte de un tercero y este no sepa cómo rechazarla y la acabe realizando. Para ello, se expondrán por parte de los alumnos algunas de las situaciones ya acontecidas en el aula u otras que pudieran llegar a ocurrir. Cada una de estas situaciones las pueden dejar por escrito en un registro con posibles respuestas que podría expresar Jan: “No, gracias”, “Esto no está bien”, “Esto está mal, no lo voy a hacer”,...</p>
<b>Duración</b>	Cada una de estas actividades no tiene una duración determinada concreta porque dependerá del ritmo de aprendizaje del grupo de alumnos participantes. En cada una de las sesiones que se establezcan para trabajarlas, el docente irá moldeando la duración de las mismas, así como el intercalo entre unas actividades y otras dependiendo de la situación dada y la evolución del grupo de alumnos.
<b>Temporalización</b>	Para la realización de esta batería de actividades se contemplan dos semanas lectivas completas en las franjas horarias diarias establecidas en el horario del aula SIEI dispuestas para ello (Anexo C).
<b>Evaluación</b>	El docente, al finalizar cada actividad, dejará registrado por escrito la evolución y logro de las mismas con la finalidad de que sirva para regularlas e ir las adaptando al ritmo y necesidades que demanden el grupo de alumnos.

Fuente: Adaptación del programa *Habilidades de Interacción y Autonomía social*.

*Instrumentos para la atención a la diversidad.* (Alfaro et al., 2020)

**Tabla 7. Sesión 7: Creación de guiones sociales para las interacciones con el alumno TEA.**

<b>Sesión 7: Creación de guiones sociales</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear guiones de interacción social que sirvan de pauta de apoyo para el alumno TEA.</li> <li>- Familiarizarse el alumnado participante con la estructura del método TEACCH.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	- Tutor aula SIEI
<b>Destinatarios</b>	- Alumnos seleccionados como compañeros participantes de Jan.
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. “Guiando” a Jan (120 minutos).</b> El docente explicará al grupo de alumnos participantes que, para poder ayudar a Jan, este necesita tener el máximo de anticipadas y organizadas las actividades que vaya a realizar, tal y como se estructura desde el método TEACCH. Para ello, Jan necesita de indicaciones escritas apoyadas en reforzadores visuales a través de pictogramas o imágenes que representen el texto o el concepto que se quiere que el alumno pueda llegar a entender o a interiorizar.</p> <p>Por este motivo se les pedirá a los alumnos participantes que creen estas frases apoyadas en pictogramas que ofrezcan de forma pautada indicaciones necesarias para promover interacciones sociales pensando en su compañero TEA.</p>
<b>Duración</b>	2 horas
<b>Temporalización</b>	Esta sesión está pensada para poder realizarla en dos días de 60 minutos cada una ya que para poder diseñar y crear los guiones se necesita tiempo para encontrar la imagen o pictograma que mejor se ajuste al concepto o idea que se quiere que el alumno TEA llegue a interiorizar.
<b>Evaluación</b>	La sesión se considerará exitosa si el grupo de alumnos es capaz de crear guiones sociales lo más funcionales y prácticos para su compañero TEA, siguiendo las pautas del método TEACCH.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 8. Sesión 8: Práctica del juego de roles.**

<b>Sesión 8: "Role playing"</b>	
<b>Objetivos</b>	- Practicar las habilidades y estrategias de comunicación y relación presentadas en la sesión 6.
<b>Responsables</b>	- Tutor aula SIEI
<b>Destinatarios</b>	- Alumnos seleccionados como compañeros participantes de Jan.
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. Ensayamos (60 minutos).</b> El docente ha de ir modelando el uso de las diferentes habilidades y estrategias de interacción que se han ido trabajando con el grupo de alumnos participantes en anteriores sesiones a través de pequeñas representaciones en las cuales ellos asuman un rol determinado para practicar como actuar en futuras situaciones reales que puedan ocurrirles en el aula junto a su compañero TEA. Se hará hincapié en poner en práctica estrategias de saludos y despedidos correctos, inicio, mantenimiento y finalización de conversaciones, dar y recibir halagos, demandar y ofrecer ayuda contextualizada, emisión de instrucciones claras, incluir asertivamente a otros en un juego o trabajo y reconducir momentos tensos por parte del compañero TEA (enfados, bloqueos, silencios, disrupciones, etc.).</p> <p>Después de cada representación, el docente proporcionará la retroalimentación y el "feedback" necesario para que cada alumno pueda ir mejorando su práctica.</p>
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Temporalización</b>	Se prevé dedicar tres sesiones de una hora cada una a la práctica de roles, aunque dependerá también de cómo evoluciona el grupo de alumnos participantes y de las necesidades que demanden sobre la adquisición de este tipo de estrategias.
<b>Evaluación</b>	El docente registrará qué alumnos son más adecuados para modelar cada una de las habilidades e interacciones sociales con el alumno TEA a través de la observación directa y de la retroalimentación que les proporcione cada vez que practiquen esta actividad. Se evidenciará, entonces, la necesidad de programar más sesiones ensayo según como progresen los alumnos.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 9. Sesión 9: Revisión de los horarios de los compañeros y del registro de la información.**

<b>Sesión 9: Registro de información</b>	
<b>Objetivos</b>	- Observar y registrar por parte de los alumnos participantes momentos en los que el compañero TEA precise apoyo.
<b>Responsables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutora aula ordinaria.</li> <li>- Especialista de Música</li> <li>- Especialista de Educación Física</li> <li>- Tutor aula SIEI</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	- Alumnos seleccionados como compañeros participantes.
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. Observamos a Jan.</b> A cada alumno participante se les proporcionará una libreta con hojas de registro en donde tendrán que anotar los momentos del aula ordinaria, patio y otros ambientes de la escuela en los que su compañero Jan necesite ayuda, el motivo, quién se la ha podido ofrecer y si se ha resuelto la situación (Anexo F).</p> <p>Para ello, la intervención y ayuda de la tutora, así como de los especialistas en Educación Física y Música cuando el grupo clase se encuentre cursando sus respectivas materias, será muy importante para los alumnos participantes si éstos no se percatan de aquellas situaciones en las que Jan necesita apoyo.</p> <p>Antes de finalizar cada hora, los alumnos participantes deben de intentar registrar la información que se les demanda. En caso de que les resulte complicado tener que completar por escrito lo que se les pide, la tutora o el especialista puede ser el encargado de escribir lo que los alumnos expresan para agilizar este proceso.</p> <p>Al finalizar cada semana, en la franja horaria de los viernes del aula SIEI destinada a ser utilizada para trabajar con este grupo de alumnos, el tutor del SIEI mantendrá una reunión</p>

	con estos alumnos en los cuales se dará resolución a los problemas detectados por ellos y se analizará la forma en la que se ha dado respuesta para valorar su adecuación y efectividad.
<b>Duración</b>	Este registro por parte de los alumnos participantes no tiene una duración determinada en el tiempo, ya que dependerá de los momentos en los que se percaten de la ayuda que necesita su compañero.
<b>Temporalización</b>	Dos semanas lectivas completas, teniendo una sesión especial cada viernes para realizar la retroalimentación necesaria sobre las necesidades detectadas por los alumnos participantes.
<b>Evaluación</b>	Se analizará si las hojas de registro son adecuadas para la edad de los alumnos participantes, si realmente es una herramienta útil para ellos y la capacidad de observación y estar atentos de forma autónoma a las necesidades de su compañero TEA.

Fuente: Elaboración propia

### 8.6.3. Fase de actuación.

Seguidamente, en las Tablas 10, 11, 12 y 13, quedan recogidas las sesiones programadas para llevar a cabo esta siguiente fase de actuación.

**Tabla 10. Sesión 10: Asignación del compañero al alumno TEA (I).**

<b>Sesión 10: Elección del compañero de Jan para cada contexto</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar y extraer conclusiones de los registros de información realizados por el grupo de alumnos participantes.</li> <li>- Decidir la función que realizará cada alumno participante como par de su compañero TEA y en qué contextos.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicopedagoga</li> <li>- Tutor aula SIEI</li> <li>- Tutora aula ordinaria</li> <li>- Especialista Música</li> <li>- Especialista Educación Física</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Para esta presente sesión no se contemplan destinatarios directos de la misma ya que se les comunicará a los alumnos participantes la decisión que haya tomado el equipo de profesionales responsables de esta sesión.
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. Elegir la función de cada par (60 minutos).</b></p> <p>El equipo de profesionales, una vez leídas y analizadas las observaciones registradas realizadas por el grupo de alumnos participantes, tenidas en cuenta las observaciones tanto de la tutora del aula ordinaria y los docentes especialistas implicados, así como de la percepción del tutor del aula SIEI que ha llevado a cabo las actividades de formación del grupo de alumnos, asignará a cada uno de ellos uno de estas funciones de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ayuda para los aprendizajes académicos diarios.</li> <li>-Ayuda para las interacciones sociales (saludos y despedidas, intervenciones en conversaciones, juegos en el aula o el recreo,...).</li> <li>-Ayuda para las actividades específicas del aula de Música.</li> <li>-Ayuda para las actividades específicas de Educación Física.</li> </ul> <p>Para no sobrecargar con estas funciones a cada uno de los alumnos implicados, cada una de las ayudas cuenta con la responsabilidad de dos de ellos para poder llevarla a cabo y establecer rotaciones de forma periódica durante las sesiones de intervención con Jan.</p>
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Temporalización</b>	Esta sesión se realizará el primer martes de coordinación del mes de diciembre.
<b>Evaluación</b>	La elección de las responsabilidades de cada uno de los alumnos participantes será valorada como exitosa o correcta a lo largo de las venideras sesiones de esta fase de aplicación del programa PMII, dependiendo de los resultados y la evolución que se vaya consiguiendo, así como de la devolución que hagan los mismos alumnos.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 11. Sesión 11: Asignación del compañero al alumno TEA (II).**

<b>Sesión 11: Nombramiento de las funciones de cada compañero</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir y consensuar las funciones de cada uno de los alumnos participantes en referencia a sus responsabilidades.</li> <li>- Establecer y pactar mecanismos de rotación de las responsabilidades de cada uno de ellos para evitar sobrecarga y cansancio.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutora aula ordinaria</li> <li>- Tutor aula SIEI</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	- Alumnos seleccionados como compañeros participantes.
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. Así ayudaré a Jan (50 minutos).</b> La tutora del aula ordinaria deberá ser relevada de su clase para poder acompañar al tutor del aula SIEI en esta sesión de nombramiento de las responsabilidades de ayuda de cada uno de los alumnos participantes.</p> <p>Se les anunciará que desde este mismo momento comenzarán a ejercer su intervención con Jan y que dentro del aula ordinaria, así como en los diferentes contextos escolares, su persona de referencia será la propia tutora que ejercerá las funciones de asesoramiento, ayuda, acompañamiento y modelaje a lo largo de este período de aplicación del programa.</p> <p>También se les anunciará que esta función de “tutelaje” de ellos la ejercerán los docentes especialistas de Música y Educación Física en sus respectivas clases, para que puedan acudir a ellos cuando sea necesario.</p> <p>Igualmente, se les explicará que cada final de semana y en el horario estipulado para los viernes (Anexo C), el grupo de alumnos participantes se reunirán con el tutor del aula SIEI para valorar conjuntamente como llevan todo el proceso de intervención con Jan así como la retroalimentación que precisen.</p>
<b>Duración</b>	50 minutos
<b>Temporalización</b>	Esta sesión de nombramiento de las responsabilidades de cada alumno se realizará al día posterior de la sesión 10. Coincidirá con el inicio de las siguientes sesiones de aplicación.
<b>Evaluación</b>	A lo largo de la duración de esta sesión, los docentes han de cerciorarse que cada uno de los alumnos ha comprendido claramente cuáles son sus responsabilidades y a quién deben de acudir en el caso de necesitar ayuda. En el caso de que los alumnos necesitaran de más tiempo de explicación, la tutora del aula ordinaria será la encargada a partir de este momento de dirigir y reconducir las necesidades del grupo de alumnos participantes desde su propia tutoría en el aula ordinaria.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 12. Sesión 12: Realización de las sesiones y selección de los recursos adecuados.**

<b>Sesión 12: ¡Puesta en marcha!</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asegurar la interacción y responsabilidades de los alumnos participantes con su compañero TEA en los distintos contextos escolares.</li> <li>- Poner en práctica las habilidades y estrategias aprendidas por parte del alumnado participante en la interacción y mediación con su compañero TEA.</li> <li>- Utilizar los guiones creados en la sesión 7 como herramienta facilitadora de la comprensión, regulación y anticipación de las acciones que debe de realizar el compañero con TEA.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutora aula ordinaria</li> <li>- Especialista Música</li> <li>- Especialista Educación Física</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnado seleccionado como compañeros participantes.</li> <li>- Alumno TEA</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<p>Las actividades versarán en la ejecución y desarrollo de las funciones que cada uno de los alumnos participantes tiene definida respecto a la intervención con su compañero TEA en los distintos ambientes y contextos de la jornada escolar que anteriormente se han definido en las sesiones 10 y 11.</p> <p>Los alumnos recibirán constantemente el asesoramiento de la tutora del aula ordinaria que,</p>

	durante las primeras semanas de aplicación de los objetivos de esta sesión, ofrecerá una regulación frecuente de los apoyos más óptimos que deberán ir ajustando el grupo de alumnos participantes en su interacción e intervención con su compañero TEA.
<b>Duración</b>	No se establece una duración determinada ya que dependerá de las distintas situaciones de interacción y comunicación social que se vayan generando a lo largo de la jornada escolar entre el alumno con TEA y la clase.
<b>Temporalización</b>	El inicio de esta sesión está previsto justo después del nombramiento y explicación de cada una de las responsabilidades del grupo de alumnos participantes. Se estimará un período de aplicación diario desde inicios del mes de diciembre hasta la primera semana del mes de marzo.
<b>Evaluación</b>	La observación y acompañamiento de la tutora del aula ordinaria, así como de los docentes especialistas implicados, será primordial para ir ajustando y retroalimentando las acciones que lleven a cabo los alumnos participantes con su compañero TEA. Es por ello que estas actividades mantienen una evaluación permanente dependiendo del desarrollo y evolución de las mismas.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 13. Sesión 13: Proporción de ayuda y retroalimentación a los compañeros participantes.**

<b>Sesión 13: Valoración de los compañeros participantes</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar las interacciones y acciones llevadas a cabo por el grupo de alumnos participantes.</li> <li>- Analizar los logros y dificultades surgidas a lo largo de la aplicación de las responsabilidades de cada alumno participante.</li> <li>- Ofrecer la retroalimentación necesaria al grupo de alumnos para que puedan ir desarrollando con mayores garantías de éxito sus responsabilidades.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	- Tutor del aula SIEI
<b>Destinatarios</b>	- Alumnos seleccionados como compañeros participantes.
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. ¿Cómo va todo? (50 minutos).</b> El tutor del aula SIEI será el encargado de, al finalizar cada semana, reunir al grupo de alumnos participantes para realizar una evaluación y valoración de las interacciones realizadas junto al compañero TEA.</p> <p>En estas sesiones se pretende dar respuesta a los siguientes propósitos (no en cada sesión se ha de seguir este orden ni dar cumplimiento a todos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modificar cuando convenga las responsabilidades de cada uno de los alumnos participantes según sus comentarios o apreciaciones.</li> <li>- Identificar que destrezas o habilidades sociales hay que reforzar en el compañero TEA para la siguiente semana, así como aquellas que estén ofreciendo buenos resultados.</li> <li>- Reforzar y repasar aquellas estrategias y habilidades enseñadas durante la fase de planificación que sean necesarias o a demanda de los alumnos participantes.</li> <li>- Valorar positivamente la participación de cada uno de los alumnos implicados para satisfacer y seguirles motivando en su desarrollo de sus responsabilidades.</li> </ul>
<b>Duración</b>	50 minutos
<b>Temporalización</b>	Esta sesión se mantendrá cada viernes en la franja horaria establecida en el horario del aula SIEI (Anexo C) hasta finalizar el mes de febrero. En aquellas semanas en las que la tarde del viernes coincida con un festivo o alguna celebración cultural programada (Carnaval), se realizará esta sesión el jueves anterior para no perder el seguimiento semanal de dicha actividad.
<b>Evaluación</b>	La evaluación de esta actividad se llevará a cabo a través del registro por parte del docente de las valoraciones y apreciaciones que realice el grupo de alumnos participantes (Anexo G). De esta forma podrá quedar constancia de aquellos aspectos que se deben ir mejorando de forma semanal y de los avances que se sucedan.

Fuente: Elaboración propia

#### 8.6.4. Fase de evaluación.

Las Tablas 14 y 15 recogen las sesiones destinadas a esta última fase de evaluación de la intervención.

**Tabla 14. Sesión 14: Seguimiento de la evolución del alumno TEA.**

<b>Sesión 14: Evaluación de la evolución del alumno TEA</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar la evolución del alumno TEA en referencia a sus avances en interacción y comunicación social en el aula ordinaria.</li> <li>- Valorar la evolución del alumno TEA en referencia a sus avances en los aprendizajes académicos en el aula ordinaria.</li> <li>- Valorar la actuación de los alumnos participantes.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicopedagoga</li> <li>- Tutor aula SIEI</li> <li>- Tutora aula ordinaria</li> <li>- Especialista Música</li> <li>- Especialista Educación Física</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	En esta sesión no existen destinatarios directos de la misma puesto que se trata de extraer valoraciones y conclusiones sobre todos los participantes de esta intervención.
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. Evaluación (60 minutos).</b> Todos los profesionales implicados en esta intervención se reunirán para dar valoración a los resultados obtenidos hasta el momento en la aplicación de las dos primeras fases de esta intervención. Para ello, volverá a contarse con la presencia de la psicopedagoga del centro que tendrá la función de asesorar y ayudar en aquellos aspectos que resulten oportunos.</p> <p>Para llevar a cabo esta actividad, los docentes rellenarán el formulario de valoración que se encuentra en el Anexo H, debatiendo acerca del trabajo elaborado por los alumnos participantes en sus aulas y los resultados obtenidos en el alumno TEA.</p>
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Temporalización</b>	Segundo martes de coordinación del mes de marzo.
<b>Evaluación</b>	El cumplimiento del formulario de valoración (Anexo H) será la herramienta que permita extraer las conclusiones necesarias para poder abordar la siguiente sesión respecto a qué decisiones y actuaciones llevar a cabo respecto al seguimiento de la evolución del alumno TEA.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 15. Sesión 15: Actuaciones en relación a los avances del alumno TEA.**

<b>Sesión 15: Acuerdos y actuaciones futuras</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar la consecución de los objetivos programados en referencia a la evolución del alumno TEA.</li> <li>- Acordar actuaciones de mejora o de avance en relación a los resultados obtenidos.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicopedagoga</li> <li>- Tutor aula SIEI</li> <li>- Tutora aula ordinaria</li> <li>- Especialista Música</li> <li>- Especialista Educación Física</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	En esta sesión continúan sin haber destinatarios directos de la misma, ya que su finalidad es valorar la adecuación y seguimiento del PMII llevado a cabo.
<b>Actividades</b>	<p><b>Actividad 1. ¿Cómo seguimos? (60 minutos)</b> El equipo educativo responsable de la aplicación de esta intervención partirá de las valoraciones registradas en la anterior sesión de evaluación para llegar a los acuerdos necesarios que se estimen para mejorar o introducir nuevos objetivos en esta intervención de cara al tercer trimestre del curso escolar.</p>



	<p>Para ello, el equipo responderá a las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Se han definido bien los objetivos de este PMII de cara al alumno TEA? ¿Qué objetivos será los que regirán la intervención de cara al tercer trimestre?</li> <li>- ¿Ha mostrado un buen progreso el alumno TEA de cara a sus interacciones sociales y/o aprendizajes académicos?</li> <li>- ¿Las habilidades y/o estrategias que se pretenden enseñar están bien definidas y son las correctas? En caso contrario, propuestas y alternativas a las mismas.</li> <li>- ¿Es complicado poder observar a los alumnos participantes y asesorarlos siguiendo el ritmo natural de la jornada escolar? En caso afirmativo, establecer propuestas de mejora.</li> <li>- ¿Son fructíferas y adecuadas las sesiones de retroalimentación a los alumnos participantes? En caso negativo, ofrecer alternativas de mejora.</li> <li>- ¿Son necesarias más sesiones de formación para el grupo de alumnos participantes para que puedan llevar a cabo sus responsabilidades como pares del alumno TEA? En caso afirmativo, definir en cuáles se debería insistir más</li> <li>- ¿Es necesario cambiar a algún alumno participante? En caso afirmativo, justificación y alternativas ofrecidas.</li> </ul>
<b>Duración</b>	1 hora cada sesión
<b>Temporalización</b>	Debido a la extensión de este tipo de actividad y a la importancia de los acuerdos que se van a tomar en ella, se establecerán los dos martes de coordinación que restan del mes de marzo para poder llevarla a cabo.
<b>Evaluación</b>	La sesión será considerada exitosa si al finalizarla por completo en la temporalización prevista, el equipo de profesionales ha sido capaz de establecer acuerdos comunes y factibles de cara al seguimiento de la intervención para el tiempo que queda de curso.

Fuente: Elaboración propia

En la temporalización de este trabajo (Anexo D) puede comprobarse que el período del tercer trimestre queda en blanco ya que estará pendiente de las decisiones de actuación que se tomen en esta última sesión programada. Una vez llegados a acuerdos de seguimiento, se podrá establecer un nuevo calendario de las próximas actividades y sesiones que tendrán lugar durante el último trimestre del curso.

#### 8.6.5. Actividades con la familia.

Tal y como se ha expuesto en la Fundamentación Teórica, la familia es uno de los agentes importantes de toda intervención psicopedagógica que necesita estar informada para poder formar parte de las decisiones que se van a tomar en referencia a su hijo. Es por ello que a lo largo de toda esta intervención se establecerán una serie de sesiones: una informativa sobre qué trata el PMII que se va a aplicar con Jan, otra de seguimiento y para finalizar una última de valoración y obtención de resultados. Tanto en la sesión de seguimiento como en la de valoración de resultados, se pedirá a la familia que exponga su visión de cómo perciben la evolución de Jan respecto a la comunicación e interacción con ellos en casa. De esta forma, se pretende constatar si la aplicación de esta intervención psicopedagógica basada en un PMII tiene también efectos positivos en el contexto familiar del alumno.

Todas y cada una de estas reuniones con la familia del alumno TEA serán convocadas y llevadas a cabo por la tutora del aula ordinaria y el tutor del aula SIEI como cotutores y responsables directos de la aplicación de dicha intervención.

En la temporalización de esta intervención (Anexo D) se pueden visualizar en que momentos de la programación se tiene planteado realizar estas reuniones con la familia del alumno.

Queda, no obstante, situar una reunión en el tercer trimestre que, siguiendo las pautas establecidas en esta programación, dependerá de las decisiones y actuaciones que se resuelvan en la fase de evaluación al final del segundo trimestre escolar.

### 8.7. Evaluación

Para la evaluación de esta intervención se tendrán en cuenta que todas y cada una de las actividades planteadas ya conllevan una evaluación de las mismas, del mismo modo que la propia aplicación del programa precisa de una regulación constante por parte del docente, o equipo de docentes, gracias a la retroalimentación que reciba del grupo de alumnos participantes, las observaciones y apreciaciones que se realicen in situ así como de la información extraída del formulario de valoración del PMII (Anexo H).

No obstante, se adjunta rúbrica de evaluación general de la propia intervención que se rellenará una vez finalice el curso escolar y con él la aplicación de este programa para poder valorar su adecuación, idoneidad y efectividad (Anexo I).

Dicha rúbrica será entregada a los docentes que han intervenido directamente en esta intervención con unos días de anterioridad a la evaluación de la misma. De esta forma, cada uno de ellos podrá reflexionar de forma individual sobre el nivel de consecución de los ítems que en ella aparecen. Igualmente, existe un espacio de observaciones para poder recoger aquellas apreciaciones que se consideren oportunas.

Una vez que se reúna el grupo de docentes implicados, se podrán poner en común las distintas valoraciones realizadas por cada profesional para poder llegar a un consenso sobre la capacidad de éxito de la intervención llevada a cabo. Igualmente, se pretende poder aportar todas aquellas propuestas de mejora necesarias con la perspectiva de futuro de seguir aplicando el PMII para otros alumnos TEA que reúnan las mismas características.

## 9. Resultado del Plan con respecto a las Bases

El objetivo general de este TFM ha sido identificar las bases que fundamentan la acción psicopedagógica para favorecer el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación que permita al alumnado TEA mejorar sus relaciones con los iguales y adultos de referencia. A continuación, se va a señalar como se ha dado respuesta a cada uno de los objetivos específicos de este TFM, dando por cumplido el objetivo general, a través del diseño de esta intervención basada en un programa PMII.

En los inicios de este TFM se ha expuesto la evolución normalizada del desarrollo socio-afectivo en infantes desde los 6 a los 12 años (Etapas de Educación Primaria) para poder partir de una fundamentación tipificada que pueda ser comparada con las variaciones que se dan en el caso de niños con un trastorno del espectro autista. En ella se ha podido comprobar la importancia que tiene para este desarrollo socio-afectivo una positiva evolución de la autoestima y el autoconcepto en la persona que le permita poder establecer relaciones interpersonales adecuadas con su entorno inmediato. En el caso de niños TEA, la idiosincrasia de su propio trastorno influye directamente en lo concerniente a las relaciones sociales y a la comunicación social. Este tipo de dificultades se han expuesto más detalladamente a la hora de analizar las consecuencias que se derivan en un ambiente como es la escuela en donde aparecen dificultades que determinan su inclusión educativa; desde los factores endógenos del propio alumnado TEA (nivel de gravedad del trastorno, comorbilidad con discapacidad intelectual, nivel de comunicación y lenguaje, dificultades motoras o aparición de alteraciones de la conducta u otros trastornos asociados de índole psicológico) hasta los factores exógenos que representan las propias características de organización y estructura metodológica del centro escolar en el que se encuentre matriculado.

Para poder dar respuesta a estas dificultades de inclusión y mejora de las habilidades sociales del alumnado TEA, se ha realizado una búsqueda en artículos actuales sobre distintas intervenciones psicopedagógicas basadas en evidencia científica que hayan aportado resultados óptimos a la consecución de la problemática expuesta en este TFM y que demuestren las posibilidades que tiene la psicopedagogía con este tipo de alumnado.

Para ello se ha escogido el PMII (Larraceleta, 2020), por la significación que otorga a los compañeros del aula ordinaria como protagonistas de la actuación de las bases del programa, fundamentándose en la importancia que radica en el trabajo entre iguales para poder dar cabida a una inclusión social del alumnado TEA más acorde con la realidad y, de esta forma, progresar en el desarrollo de sus habilidades y comunicación sociales.

Para finalizar, la intervención diseñada pretende demostrar precisamente estas posibilidades descritas ya que centra su desenvolvimiento en la mediación de los alumnos participantes como acompañantes “tutores” del alumno TEA en cada uno de los distintos ambientes escolares en los que se encuentra incluido. Todo bajo la supervisión y asesoramiento del grupo de docentes que irán regulando y reajustando las acciones llevadas a cabo por estos alumnos. Para sustentar esta idea, la evidencia científica basada en este tipo de intervención demuestra que, aparte del avance hacia interacciones más horizontales dentro del aula (relaciones entre los propios alumnos), disminuye el aislamiento social y aumenta la inclusión del alumnado con TEA, a la vez que refuerza la dedicación de éste a sus tareas escolares. Igualmente, muestra una contribución al desarrollo socioemocional del alumnado en general al interactuar más intensamente con su compañero TEA mejorando así su capacidad de comprensión e implicación social ante la diversidad (Ramos *et al.*, 2018).

La puesta en marcha de esta intervención traería consigo una mejora en el clima y el proceder dentro del aula ordinaria respecto al alumno TEA, ya que al poder ofrecer una participación más directa de él a través de la mediación con sus propios iguales se favorece la comunicación entre ambas partes. Por lo que respecta, a la figura de la tutora le supondría una mejoría ante la dificultad de actuación que le plantea el alumno TEA, respondiendo de esta forma tanto a las necesidades del propio menor cómo contribuyendo a la realización de una práctica educativa inclusiva.

Igualmente, hay que tener presente que esta intervención también cuenta con el resto de profesionales que intervienen directamente con el alumno TEA y el aula, fomentando así el conocimiento y la extensión de este procedimiento psicopedagógico entre diferentes maestros de la escuela, aumentando el trabajo en equipo entre docentes y dotando de una forma de proceder pedagógica que beneficia a la imagen corporativa de la institución escolar por lo que respecta a los parámetros psicopedagógicos de la inclusión educativa.

## 10. Conclusiones

La capacidad para dar respuesta a la finalidad de este TFM viene dada por el propio diseño del programa de intervención basado en la estructura de un PMII, como respuesta a la situación planteada desde un principio; potenciar el desarrollo de habilidades sociales y la comunicación en un alumno TEA dentro de un aula ordinaria. Este trabajo ha aportado una perspectiva más inclusiva de actuación en la que se pasa el protagonismo de la consecución de este proceso de dar respuesta a la diversidad existente dentro de un aula ordinaria al propio grupo de alumnos, bajo la supervisión y el seguimiento de los docentes que los acompañan. Las actividades programadas están pensadas para ser ejecutadas respetando la organización (espacial y temporal) y la complejidad de la realidad que envuelve a este alumno TEA en concreto dentro del centro escolar. Igualmente, no se deja al margen a la familia, ya que se contemplan distintas sesiones de información y seguimiento de la intervención propuesta para que puedan estar siempre enterados de la evolución y progreso de la misma. Igualmente, estas reuniones con la familia también tienen el objetivo de recabar información de los progenitores sobre como observan la evolución del alumno desde casa. Por tanto, se concluye que este TFM ha intentado abarcar y ofrecer respuesta a los tres ambientes fundamentales que envuelven la situación de partida: al propio alumno TEA, al contexto escolar y al contexto familiar.

También hay que dejar por escrito que este trabajo no ha dejado de estar exento de dificultades. Entre ellas, la primera en nombrar sería que en sus inicios la temática pensada para este TFM no era la que se ha llevado a cabo. La idea inicial era trabajar el desarrollo socio-afectivo desde la perspectiva de la educación sexual en alumnos TEA, pero había que acotar, así que se decidió por abordar mejor la comunicación social como un área esencial dentro del desarrollo socio-afectivo y dejar la temática de la educación sexual para una perspectiva de futuro. Por otro lado, otra gran dificultad ha sido poder sintetizar la información necesaria para desarrollar tanto la fundamentación teórica como el diseño de intervención, debido al gran abanico que hay de literatura científica alrededor de la temática de los alumnos TEA, así como de las diferentes propuestas de intervención existentes y comparadas alrededor de la propuesta de desarrollo de habilidades sociales y comunicación en este tipo de alumnado.

## 11. Recomendaciones y Prospectivas

En lo referente a recomendaciones y prospectivas de futuro, teniendo en cuenta resultados favorables a la propuesta de intervención diseñada, sería recomendable poder aplicar dicho programa con el resto de alumnado TEA que pertenece al “Col·legi El Fons” para favorecer y fortalecer las interacciones sociales y la inclusión de este grupo de alumnos que, mayoritariamente, presentan dificultades de relación social debido a las características de su trastorno. De esta forma, se vería garantizada la inclusión educativa en las aulas ordinarias ya que gracias a la mediación que realizan los iguales con este tipo de intervención psicopedagógica, se dan las bases necesarias para que puedan ofrecerse respuestas adecuadas a situaciones reales de interacción con aquel alumnado que no sigue un desarrollo estandarizado.

También sería conveniente poder ampliar la intervención propuesta al ámbito familiar, no solo como contexto conocedor de la misma e informado de los avances, sino también como agente activo que pueda participar en el decurso de su aplicación. Por ejemplo, un buen propósito podría ser que la familia del alumno TEA pueda invitar a su casa al grupo de alumnos participantes para poder realizar todos juntos algún trabajo en grupo para el aula o simplemente para compartir momentos de juego y relación fuera del contexto escolar. De esta forma, se garantizaría que el grupo de alumnos participantes pueda sentirse más unido a su compañero TEA y así poder encontrar más centros de interés que puedan ayudar a que se encuentren momentos de ganancia en el desarrollo de habilidades y comunicación social.

Para finalizar este apartado, sería conveniente nombrar algún aspecto que no se ha podido desarrollar en este trabajo con mayor profundidad como la necesidad de trabajar con anterioridad las diferentes realidades existentes en las aulas ordinarias desde edades más tempranas (hay que pensar que el recurso SIEI existe desde los primeros niveles de la Educación Primaria y que los alumnos del aula ordinaria conviven con otros alumnos con discapacidad o trastorno desde entonces) para conseguir una mejor comprensión, aceptación y solidaridad que potencie la inclusión educativa desde edades tempranas.

## Referencias bibliográficas

- Alfaro, P., Iriarte, G., Lerga, M.N., Lezaun, F., Sebastián del Cerro, K. y Villanueva, M.L. (2020). *Habilidades de Interacción y Autonomía social. Instrumentos para la atención a la diversidad*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado de [http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/habil\\_dg.pdf](http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/habil_dg.pdf)
- Arberas, C. y Ruggieri, V. (2019). Autismo. Aspectos genéticos y biológicos. *Revista Medicina (Buenos Aires)*, 79(1), 16-21. Recuperado de <http://www.medicinabuenosaires.com/PMID/30776274.pdf>
- Avendaño, W., Paz, L.M. y Parada, A. E. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. *Revista El Agora USB*, 16(2), 479-492. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-50527-9>
- Baker, M. J. (2000). Incorporating children with autism's thematic ritualistic behaviors into games to increase social play interactions with siblings. *Dissertation Abstracts International*, 60(12-B) 6353. <https://doi.org/10.1177%2F109830070000200201>
- Baña-Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5297074>
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P. y Van der Gaag, R. (2019). *Personas con trastorno del espectro del autismo. Identificación, comprensión, intervención*. Autismo-Europa. Recuperado de [https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention\\_Spanish-version.pdf](https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf)
- Bisquerra-Alzina, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-PbAUSEropuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Blanco, E. (2019, 30 de octubre). *El niño desde los 6 años hasta la adolescencia*. Psicólogos Oviedo. <https://psicologosoviedo.com/especialidades/psicologia-infantil/ninos/#AUTOESTIMA>
- 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), 359-377. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.395421>
- Carbonell, E. (2014). La escuela inclusiva en Cataluña 2003-2014. Crónica de una década de avances, sacudidas, frenada y caída en picado. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 58, 80-100. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/284937/372787>
- Comín, D. (2012, 12 de febrero). *Conductas desafiantes, agresiones y autoagresiones en los Trastornos del Espectro del Autismo – Parte IV*. Autismo Diario. <https://autismodiario.com/2012/02/12/conductas-desafiantes-agresiones-y-autoagresiones-en-los-trastornos-del-espectro-del-autismo-parte-iv/#:~:text=Conductas%20Desafiantes%20en%20el%20Autismo,de%20este%20tipo%20de%20conductas.>

- Chávez, N.L., Cuapio, V., Gil, C. I. y Pérez, P. S. (2017). Factores asociados al autoconcepto y al alto rendimiento académico: Estudio de caso con niños. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 3(5), 16-23. Recuperado de <https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/58>
- Chung, U., Han, D., Shin, Y. & Renshaw, P. (2016). A prosocial online game for social cognition training in adolescents with high-functioning autism: An fMRI study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 651-660. <https://doi.org/10.2147/NDT.S94669>
- Dawson, G., Webb, S. J. & McPartland, J. (2005). Understanding the Nature of Face Processing Impairment in Autism: Insights From Behavioral and Electrophysiological Studies. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 403-424. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_6)
- De la Torre, B. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>
- Flórez-Donado, J., López-Solva, L.S., Peña-González, D., Torres-Salazar, P., Mejía-Puerta, E. A., Narváez-Arrieta, A.M., Flórez-Mercado, X.M., Montero-Campo, D., Gómez-Pacheco, J.P., Salebe-Sarabia, J.C., Espinosa-Jaimes, V.M., Pedraza-Salcedo, G.V y Medrano-Meléndez, Y.Y. (2018). Competencia social como medidor del éxito escolar. *Revista Espacios*, 39(30), 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11323/4818>
- Gallardo-López, J.A. y Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- Gallego-Matellán, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO. Recuperado de [https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia\\_integracion\\_alumnadoTEA\\_GAL\\_LEG02012-1.pdf](https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia_integracion_alumnadoTEA_GAL_LEG02012-1.pdf)
- García-Cuevas Román, A. y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA/AS en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/289>
- Garibay, K. (s. f.). *Desarrollo del niño*. Consultado el 14 de octubre de 2020 y recuperado de <http://ceril.net/index.php/articulos?id=84>
- Generalitat de Catalunya. (2017, 17 de octubre). Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. DOGC. [https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc/canals/interns/pdogc/resultats/fitxa/?action=fitxa&documentId=799722&language=ca\\_ES](https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc/canals/interns/pdogc/resultats/fitxa/?action=fitxa&documentId=799722&language=ca_ES)
- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- González-Nuñez, P. (2020, 2 de abril). *Las etapas del desarrollo emocional del niño*. <https://eresmama.com/las-etapas-del-desarrollo-emocional-del-nino/>
- Halle, S., Ninness, C., Ninness, S. & Lawson, D. (2016). Teaching social skills to students with autism: A video modeling social stories approach. *Behavior and Social Issues*, 25, 42-53. <https://doi.org/10.5210/bsi.v25i0.6190>



- Karst, J. S., Van Hecke, A. V., Carson, A. M., Stevens, S., Schohl, K., & Dolan, B. (2015). Parent and family outcomes of PEERS: a social skills intervention for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 752-765. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2231-6>
- Larraceleta-González, A. (2020). La formación del profesorado sobre el autismo basada en la evidencia: la Instrucción e Intervención Mediada por Pares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 127-142. <https://doi.org/10.6018/reifop.393811>
- Lemos, V., Hendrie, K., Oros, L. (2015). Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. *Revista de Psicología*, 11(21), 47-59. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6125>
- March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M.I. (2018). Intervención en Habilidades Sociales de los niños con Trastorno del Espectro Autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 140-149. <http://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>
- Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- Martos-Pérez, J., Freire-Prudencio, S., Llorente-Comí, M., Ayuda-Pasqual, R., González-Navarro, A. (2018). Autismo y cociente intelectual: ¿estabilidad? *Revista Neurología*, 66(1), 39-44. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018011>
- Mérida, R., Serrano, A., Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Morán, L., Gómez, L. y Alcedo M.A. (2015). Relaciones interpersonales en niños y jóvenes con trastornos del espectro del autismo y discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 77-91. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.03.01.04>
- Moro-Gutiérrez, L., Jenaro-Río, C. y Solano- Sánchez, M. (2015). Miedos, esperanzas y reivindicaciones de progenitores de niños con TEA. *Siglo Cero*, 46(4), 7-24. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2015464724>
- Navarro, I. (2020, 14 de enero). *Comunicación no verbal no significa no comunicación. Sobre la comunicación no verbal en el autismo*. Recursos TEA. <https://recursostea.com/comunicacion-no-verbal-autismo/>
- Orellana, C. (2018, 6 de febrero). *La visión en el autismo: Más allá de la mirada del niño*. Autismo Diario. <https://autismodiario.com/2018/02/06/la-vision-en-el-autismo-mas-alla-de-la-mirada-del-nino/>
- Oros, L. y Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/14392/2015v32n1a06.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2008). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Alianza Editorial
- Palomo-Seldas, R. (2017). *Autismo. Teorías explicativas actuales*. Alianza Editorial.

- Peirats-Chacón, J., Martínez-Mira, M. & Marín-Suelves, D. (2019). Aplicación, generalización y evaluación del programa PECS en un caso de trastorno del espectro autista. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 88, 121-141. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6959074>
- Pérez-Sánchez, A. (2017). TEA. El Trastorno del Espectro Autista. En *Trastornos del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje. Apuntes 2017* (pp. 43-65). Universidad de Alicante. Departamento de Psicología evolutiva y Didáctica. <http://hdl.handle.net/10045/68868>
- Ramos, F., de Bittencourt, D., Camargo, S. y Schmidt, C. (2018). Peer-mediated intervention: Concept and implications for research and pedagogical practice of teachers of students with autism. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(23), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219223>
- Rivière, À. (2004). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En Marchesi, Á., Coll C. & Palacios. J. *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (3) (pp. 329-360). Alianza Editorial.
- Romero, M., Aguilar, J.M., Del-Rey-Mejías, A., Mayoral, F., Rapado, M., Peciña, M., Barbancho, M. A., Ruiz-Veguilla, M. y Lara, J.P. (2016). Comorbilidades psiquiátricas en los trastornos del espectro autista: estudio comparativo entre los criterios DSM-IV-TR y DSM-5. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(3), 266-275. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33747008006.pdf>
- Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56(1), 13- 21. <https://doi.org/10.33588/rn.56S01.2012666>
- Ruggieri, V. y Cuesta-Gómez, J.L. (Coords.) (2017) *Autismo. Cómo intervenir, desde la infancia a la vida adulta*. (pp. 165- 200). Paidós.
- Sanz-Cervera, P., Tárraga-Minguez, R. y Lacruz-Pérez, I. (2018). Prácticas psicoeducativas basadas en la evidencia para trabajar con alumnos con TEA. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 87, 152-161. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6726392>
- Santos-Morocho, J.L. (2019) Psicoterapia para desarrollar autoestima en niños de 4 a 7 años. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38, 1-15. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/338177784>
- Saura, V. (2018, 31 de mayo). *Espanya no és inclusiva, diu l'ONU: falla el model educatiu, la legislació, la gestió, el pressupost i la justícia*. El diari de l'educació. <https://diarieducacio.cat/espanya-no-es-inclusiva-diu-lonu-falla-el-model-la-legislacio-la-gestio-el-pressupost-i-la-justicia/>
- Zambrano, R.M. y Orellana, M.D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2(4), 39-48. [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i4.296](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296)
- Zegarra-Valdivia, J. y Chino-Vilca, B. (2017). Mentalization and the Theory of Mind. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3), 189-199. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>

## Anexo A. Horario de Tercero-A, “Col·legi El Fons”

<b>3ºA 2020/2021</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
<b>9:00-10:00</b>	EDUCACIÓN FÍSICA	MATEMÁTICAS	TALLER	TALLER	MATEMÁTICAS
<b>10:00-11:00</b>	MEDIO NATURAL	LENGUA CATALANA	LENGUA CATALANA	LENGUA INGLESA	LENGUA CATALANA
<b>11:00-11:30</b>	RECREO				
<b>11:30-12:00</b>	LECTURA	LECTURA	LECTURA	LECTURA	LECTURA
<b>12:00-13:00</b>	TALLER	MEDIO SOCIAL	LENGUA CASTELLANA	TALLER	LENGUA INGLESA

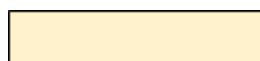
<b>15:00-16:00</b>	LENGUA CASTELLANA	MÚSICA	MATEMÁTICAS	PLÁSTICA	EDUCACIÓN EN VALORES
<b>16:00-17:00</b>	TALLER	LENGUA INGLESA			EDUCACIÓN FÍSICA

## Anexo B. Horario de Jan, “Col·legi El Fons”

<b>3º-A 2020/2021 JAN</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
<b>9:00-10:00</b>	EDUCACIÓN FÍSICA	AULA SIEI MATEMÁTICAS	TALLER	TALLER	AULA SIEI MATEMÁTICAS
<b>10:00-11:00</b>	MEDIO NATURAL SOPORTE SIEI EN AO	LENGUA CATALANA SOPORTE SIEI EN AO	AULA SIEI LENGUA CATALANA	AULA SIEI LENGUA CATALANA	AULA SIEI LENGUA CATALANA
<b>11:00-11:30</b>	RECREO				
<b>11:30-12:00</b>	LECTURA	LECTURA	LECTURA	LECTURA	LECTURA
<b>12:00-13:00</b>	TALLER	MEDIO SOCIAL SOPORTE SIEI EN AO	AULA SIEI LENGUA CASTELLANA	TALLER	AULA SIEI LENGUA INGLESA
<b>15:00-16:00</b>	AULA SIEI LENGUA CASTELLANA	MÚSICA	AULA SIEI MATEMÁTICAS	PLÁSTICA	EDUCACIÓN EN VALORES
<b>16:00-17:00</b>	TALLER SOPORTE SIEI EN AO	AULA SIEI LENGUA CASTELLANA	MATEMÁTICAS SOPORTE SIEI EN AO		EDUCACIÓN FÍSICA

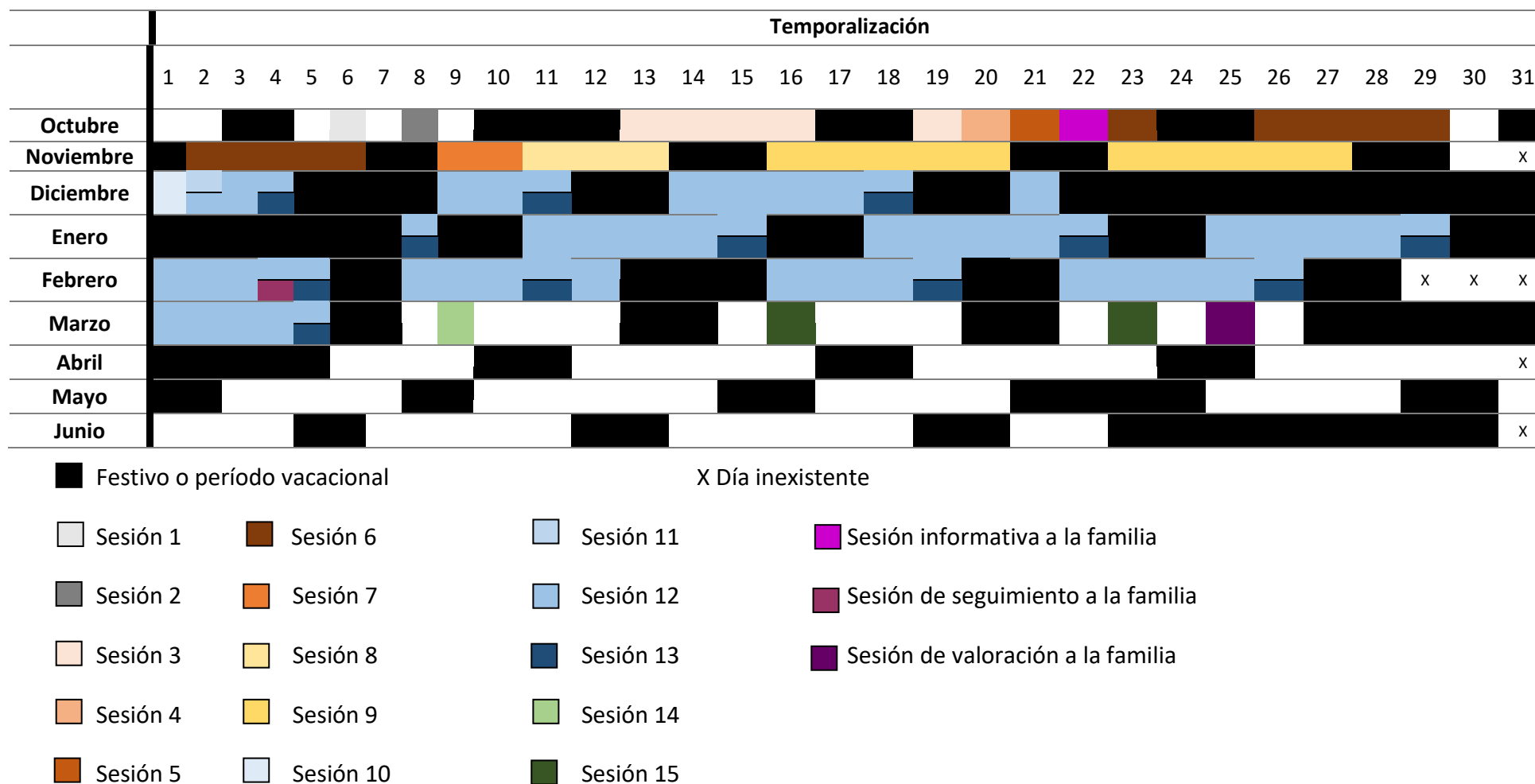
## Anexo C. Franjas horarias en el aula SIEI para trabajar la formación de los compañeros participantes en la fase de planificación/ actuación

<b>AULA SIEI 2020/2021</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
<b>9:00-10:00</b>					
<b>10:00-11:00</b>					
<b>11:00-12:00</b>					
<b>12:00-13:00</b>					
<b>15:00-16:00</b>					
<b>16:00-17:00</b>					



Franja horaria disponible del aula SIEI

## Anexo D. Temporalización de la intervención psicopedagógica basada en el PMII



## Anexo E. Registro de las interacciones sociales del alumno

REGISTRO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES DE JAN		
Docente	Asignatura/Sesión	
Fecha de la observación	Hora de la observación	Lugar de la observación
Breve descripción de la sesión de trabajo observada (actividad a realizar, tipo de trabajo realizado (individual, parejas, grupo,...), duración,...)		
¿El alumno consigue realizar los objetivos previstos para la sesión? ¿Por qué? Puntos fuertes y puntos débiles del alumno en la sesión de trabajo o situación de observación dada.		
¿El alumno pide ayuda a algún compañero o realiza algún acercamiento social? En caso afirmativo, ¿cómo se da?		
¿Con qué compañeros interactúa más?		
En el caso de que se dieran, ¿qué comportamientos inadecuados muestra a la hora de relacionarse? ¿Por qué? ¿Cuál es la reacción de sus compañeros?		
En caso de tiempo libre de ocio, ¿a qué suele jugar? ¿Solo o busca compañía? ¿A qué compañero suele buscar para jugar?		
Observaciones o consideraciones		

## Anexo F. Registro de la ayuda de Jan por parte de los compañeros.

<b>“OBSERVAMOS A NUESTRO COMPAÑERO JAN”</b>	
Alumno:	Fecha:
<p>¿Dónde estabais?</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 5px;"> <div><input type="checkbox"/> Clase</div> <div><input type="checkbox"/> Patio</div> <div><input type="checkbox"/> Gimnasio</div> <div><input type="checkbox"/> Aula de música</div> <div><input type="checkbox"/> Otro lugar. ¿Cuál? _____</div> </div>	
¿Qué le ocurría a Jan?	
¿Quién le ayudó?	
<p>¿Se solucionó el problema?</p> <p>Si es que sí, ¿de qué forma?</p>          <p>En caso de que no se solucionara, piensa porqué fue y qué podría hacerse para poder solucionarlo.</p>	



## Anexo G. Registro de evaluación de la sesión 13

<b>“¿CÓMO VA TODO?”</b>	
Fecha:	Sesión nº:
<p>Consideraciones favorables de la semana.</p> <p>ALUMNO 1:</p> <p>ALUMNO 2:</p> <p>ALUMNO 3:</p> <p>ALUMNO 4:</p>	
<p>Aspectos a mejorar o reforzar.</p> <p>ALUMNO 1:</p> <p>ALUMNO 2:</p> <p>ALUMNO 3:</p> <p>ALUMNO 4:</p>	
<p>Demandas o necesidades detectadas en el grupo de alumnos participantes:</p>	

## Anexo H. Formulario de valoración del PMII

<b>FORMULARIO DE VALORACIÓN DEL PMII</b>		
Fecha:	Asistentes:	Alumno al que se ha aplicado el PMII:
¿Han aumentado las interacciones sociales espontáneas del alumno hacia sus iguales (inicio de conversaciones, respuestas a saluciones, demandas de juego,...)?		
¿Ha mejorado su relación e interacción con los maestros de referencia?		
¿Han disminuido las conductas comunicativas inapropiadas? (Imitaciones, ecolalias, estereotipias,...).		
¿Han aumentado las interacciones naturales con otros compañeros por parte del alumno objetivo?		
<p>Valoración de la calidad conversacional mantenida por el alumno.</p> <p>Variedad de temas de conversación:</p> <p>Duración de las conversaciones:</p> <p>Mantenimiento de las conversaciones (inicio y finalidad):</p> 		
<p>¿Han aumentado sus intervenciones en las actividades académicas?</p> <p>Aula ordinaria:</p>		

<p>Aula de Música:</p> <p>Aula de Educación Física:</p>
<p>¿Ha aumentado su nivel atencional y de comprensión de las actividades académicas?</p> <p>Aula ordinaria:</p> <p>Aula de Música:</p> <p>Aula de Educación Física:</p>
<p>Otras consideraciones:</p>

## Anexo I. Rúbrica de evaluación general de la intervención

INDICADORES	ÍTEMS DE EVALUACIÓN			
	0: Nunca	1: Ocasionalmente	2: Frecuentemente	3: Siempre
Se han logrado los objetivos de la intervención.				
La organización y disposición de los recursos ha sido la adecuada.				
La temporalización de la intervención ha sido la conveniente.				
Las actividades programadas han dado respuesta a los objetivos planteados.				
El desarrollo de las actividades programadas se ha adecuado a la temporalización prevista.				
El grupo de alumnos participantes ha intervenido de forma apropiada y ajustada a lo que se les demandaba.				
La familia del alumno ha sido informada de la evolución de la intervención siguiendo la temporalización programada.				
<b>OBSERVACIONES</b>  Especificar en aquellos indicadores que han adquirido un ítem de valoración inferior a 3, causas y posibles alternativas de mejora.				