



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

BienveniTEA:
**Intervención desde el plan de transiciones
para el alumnado TEA de 1º de la ESO a
través de la gamificación**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Sara María Rollón González
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Orientación Educativa
Director/a:	Susana Mateos Pedrero
Fecha:	15/01/2025

Resumen

La transición educativa de la educación primaria a la secundaria representa un proceso de cambio importante para los alumnos, con un impacto significativo en su rendimiento académico y bienestar socioemocional. Este proceso coincide con el inicio de la pubertad, etapa caracterizada por transformaciones físicas, cognitivas, emocionales y sociales en los adolescentes. En el caso de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cada vez más presentes en las aulas, este proceso adquiere especial relevancia, debido a su rigidez de pensamiento y sus dificultades para desarrollar habilidades sociales y comunicativas, lo que complica su adaptación e integración en el nuevo entorno educativo.

En este trabajo se presenta “BienveniTEA”, un programa de intervención enmarcado en el plan de transiciones escolares, cuya finalidad es favorecer la acogida de los alumnos TEA en 1º de ESO. Para ello, se realiza una revisión del marco legislativo y un abordaje teórico de los conceptos implicados. La intervención comprende 9 sesiones, diseñadas para promover el desarrollo de habilidades sociales y la integración de estos estudiantes, mediante metodologías activas basadas en la gamificación y la tutoría entre iguales.

Palabras clave: Transición educativa, Educación secundaria, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Habilidades sociales, Gamificación.

Abstract

The educational transition from primary to secondary education represents an important process of change for students, with a significant impact on their academic performance and socio-emotional well-being. This process often coincides with the beginning of puberty, a stage characterized by physical, cognitive, emotional and social transformations in adolescents. For students with Autism Spectrum Disorder (ASD), increasingly present in classrooms, this process takes on special relevance, due to their rigidity in thinking and difficulties in developing social and communication skills, which complicates their adaptation and integration into the new educational environment.

This work presents "BienveniTEA," an intervention program framed within the school transition plan, aimed at supporting the inclusion of ASD students in their first year of secondary education. The program includes a review of the relevant legislative framework and a theoretical approach to the concepts involved. The intervention includes 9 sessions, designed to promote the development of social skills and integration of these students through active methodologies based on gamification and peer tutoring.

Keywords: Educational transition, secondary education, Autism Spectrum Disorder (ASD), Social Skills, Gamification.

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación.....	9
1.2.	Planteamiento del problema	10
1.3.	Objetivos	12
1.3.1.	Objetivo general	12
1.3.2.	Objetivos específicos	12
2.	Marco teórico	12
2.1.	Marco legislativo en materia de educación.....	12
2.1.1.	Evolución de la atención a la diversidad y la educación inclusiva en España	13
2.1.1.	Legislación Española actual sobre diferencias individuales	14
2.2.	El departamento de orientación.....	15
2.3.	Planes de actuación del Departamento de Orientación.....	16
2.3.1.	Plan de Transiciones escolares	17
2.3.2.	Plan de Atención a la Diversidad (PAD)	18
2.4.	Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	19
2.4.1.	Diagnóstico y características	20
2.4.2.	Dificultades de los alumnos con TEA en secundaria	21
2.4.3.	Atención al alumnado TEA desde los centros escolares	22
2.5.	Habilidades sociales	22
2.5.1.	Habilidades sociales y autismo	24
2.6.	Metodologías activas	25
2.6.1.	Definiendo la gamificación	25
2.6.2.	Los alumnos tutores	26
3.	Propuesta de intervención	27

3.1.	Presentación de la propuesta	27
3.2.	Contextualización de la propuesta	27
3.3.	Intervención en el aula	28
3.3.1.	Objetivos.....	28
3.3.2.	Competencias	29
3.3.3.	Contenidos/ saberes básicos	30
3.3.4.	Metodología	31
3.3.5.	Recursos.....	32
3.3.6.	Cronograma y secuenciación de actividades	33
3.3.7.	Evaluación.....	40
3.4.	Evaluación de la propuesta.....	40
4.	Conclusiones.....	42
5.	Limitaciones y prospectiva	43
	Referencias bibliográficas.....	45
	Anexo A. Escala de Evaluación de Habilidades Sociales (Goldstein, 1980)	50
	Anexo B. Cuestionario de satisfacción (Elaboración propia).....	52

Índice de figuras

Figura 1. Evolución del alumnado con TGD curso 2011/12 al 2020/21.	9
Figura 2. Dificultades de un alumno TEA.	11
Figura 3. Principales documentos y medidas legislativas sobre atención a la diversidad	13

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Niveles de gravedad del TEA</i>	20
Tabla 2. <i>Tipología Habilidades sociales</i>	23
Tabla 3. <i>Relación entre objetivos, competencias y contenidos</i>	31
Tabla 4. <i>Sesión 1 – Habilidades sociales básicas</i>	33
Tabla 5. <i>Sesión 2 – Conociendo la nueva escuela</i>	34
Tabla 6. <i>Sesión 3 – Habilidades sociales básicas: comunicación</i>	35
Tabla 7. <i>Sesión 4 – Habilidades sociales avanzadas: instrucciones y ayuda</i>	35
Tabla 8. <i>Sesión 5 – Habilidades relacionadas con los sentimientos</i>	36
Tabla 8. <i>Sesión 6 – Gestión emocional y autocontrol</i>	37
Tabla 9. <i>Sesión 7 – Habilidades alternativas a la agresión: assertividad</i>	38
Tabla 10. <i>Sesión 8 – Lenguaje figurado</i>	38
Tabla 11. <i>Sesión 9 – Habilidades de planificación</i>	39
Tabla 12. <i>Ánalysis DAFO de la propuesta de intervención.</i>	41

1. Introducción

“Bienvenido/a”, dícese de una cosa o persona, recibida con agrado o júbilo.

Es el mensaje que se quiere transmitir con el presente trabajo; por un lado, dar la bienvenida a los lectores a este proyecto, y por otro lado, dar la bienvenida a los alumnos que se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), especialmente a aquellos que presentan Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA).

Los alumnos y alumnas pasan gran parte de su día a día en los centros escolares, conviviendo con otros alumnos y profesores, por lo que estos se convierten en uno de los principales entornos de aprendizaje y son claves en su socialización y su desarrollo integral.

Atendiendo al informe Warnock (1978), todos los alumnos presentan necesidades educativas, entre ellos se encuentran los alumnos con TEA, que tienen Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE), determinadas por la diferencia entre estas necesidades educativas y la respuesta educativa que les ofrecen los centros. Por este motivo, requieren una atención personalizada por parte de la comunidad educativa y especialmente, de los profesionales de la educación; así como fomentar una educación inclusiva, donde tengan las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros.

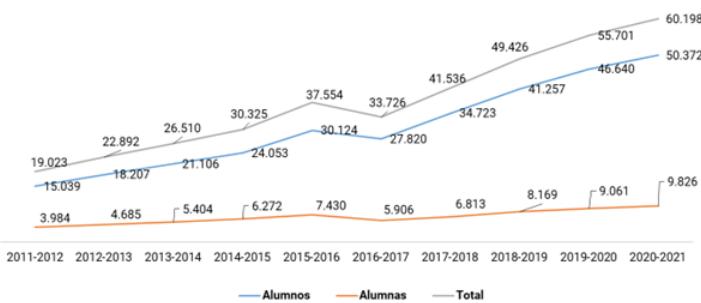
Las personas con TEA son capaces de desarrollar múltiples habilidades, dependiendo del grado de afectación neuronal que posean, y con la guía necesaria pueden convertirse en personas funcionales (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2006). Son muchos los programas de intervención en habilidades sociales que han surgido en estos años, pero no se ha encontrado ninguno que funcione en todos los niños, ya que como se comentará más adelante, la variabilidad de las personas con TEA es muy amplia (De la Iglesia y Parra, 2008).

En este trabajo se busca promover las habilidades sociales del alumnado TEA para garantizar su bienestar, desarrollo y adaptación a la ESO, atendiendo a una perspectiva inclusiva, respetuosa y personalizada, ajustando la intervención a sus características, necesidades e intereses. Para ello, es esencial conocer el marco legislativo (enmarcado en la Comunidad de Madrid, España), las características sociales del alumnado TEA y las actuaciones desde el Departamento de Orientación, con el fin de ofrecer una propuesta de intervención para favorecer la acogida de este alumnado que ponga en práctica metodologías activas e innovadoras como la gamificación y la tutoría entre iguales.

1.1. Justificación

En la actualidad, de media a nivel mundial, 1 de cada 100 niños tiene autismo (OMS, 2023). En España, el alumnado con TEA identificado aumentó un 8,07% (4.497) durante el curso escolar 2020-21, siendo un total de 60.198 alumnos que cursan enseñanzas no universitarias, con autismo, en su mayoría niños. Esta cantidad representa un 0,73% del total de alumnado que cursa enseñanza general y un 26% del total de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, ACNEAE), es decir, 1 de cada 4 estudiantes presenta TEA (Confederación Autismo España, 2022). En los últimos 10 años, se ha observado un incremento en el número de alumnos que tienen trastorno generalizado del desarrollo (TGD).

Figura 1. Evolución del alumnado con TGD curso 2011/12 al 2020/21.



Fuente: Confederación Autismo España, 2022

Estos datos sugieren que la probabilidad de tener en las aulas de secundaria alumnos con TEA es muy elevada y aunque existen avances legislativos en educación y en acciones sociales, las personas con TEA siguen encontrando dificultades en la accesibilidad de los espacios, el currículum, los métodos de enseñanza y de evaluación. Esto hace que se produzcan desigualdades respecto al resto del alumnado y restricciones para desarrollarse académica y personalmente. Es habitual que se produzca un abandono escolar temprano y alcanzan en menor medida etapas de formación postobligatoria.

Existen evidencias que confirman la falta de preparación de los centros educativos para atender a la alta demanda de ACNEAE. El profesorado considera que necesita mayor formación específica y que los modelos educativos presentan limitaciones, y aunque valoran que los recursos de los centros se adaptan a las necesidades del alumnado con TEA, el tiempo para dedicarles es insuficiente y las ratios alumnado-profesor son elevadas.

Una de las principales dificultades que se encuentran los alumnos con TEA se produce a la hora del patio, los cuales no están tan adaptados como las aulas, aunque cada vez es más frecuente encontrar patios alternativos o inclusivos. A su vez, se ha observado que el 43% de los alumnos con autismo pasan el recreo en soledad y que son más vulnerables a sufrir acoso escolar, en mayor medida, exclusión social (Confederación Autismo España, 2022).

Por este motivo, es importante que el profesorado, y especialmente los profesionales de la orientación educativa, pongan en marcha estrategias de intervención efectivas que permitan a estos alumnos, al resto de compañeros y a sus familias favorecer su desarrollo académico, social y personal y buscar la verdadera inclusión educativa. El Departamento de Orientación será el encargado de asesorar, orientar, coordinar recursos, ser agente de cambio y formar al profesorado, dinamizar la educación educativa, etc.

1.2. Planteamiento del problema

Las transiciones educativas suponen un cambio en la vida de los estudiantes, de sus familias y de los centros escolares. Mientras algunos avanzan por la estructura jerárquica del sistema educativo español sin que esto suponga un obstáculo significativo, para otros alumnos supone realizar ciertos ajustes con consecuencias negativas en sus trayectorias educativas (Monarca, Rappoport y Mena, 2013).

Igualmente, estos cambios son más relevantes para aquellos que pasan de un Colegio de Educación de Infantil y Primaria (CEIP) a un Instituto de Secundaria (IES) que para los que continúan en un Colegio Público Integrado (CPI) (Isorna, Navia y Felpeto, 2013).

Este proceso de transición a la ESO, se une a su vez con la etapa del desarrollo por la que atraviesan los alumnos de 11-12 años, en la que comienzan los cambios propios de la pubertad que se manifiestan a nivel cognitivo, físico, emocional y social que influyen en su identidad y en su manera de relacionarse con sus iguales, sus familias y sus profesores (Isorna et al., 2013).

Estos aspectos se añaden a las dificultades que ya poseen las personas con TEA, obstaculizando en mayor medida su adaptación e integración en el nuevo centro educativo. Por un lado, la rigidez de pensamiento colisiona con la necesaria adaptación a los cambios previamente mencionados, tanto a nivel académico como personal. Esto hace que sea necesario, en mayor medida, dedicarles un espacio previo en el que anticiparles lo que va a

ocurrir, utilizando apoyos visuales para una mayor comprensión. Por otro lado, sus dificultades en interacción y comunicación social no favorecen la integración con sus iguales, por el contrario, son un factor de riesgo para la exclusión social y el acoso escolar.

Figura 2. Dificultades de un alumno TEA.



Fuente: Elaboración propia.

Se ha observado que aquellos centros de secundaria que tienen en cuenta la transición educativa, intentando dar continuidad al clima y la cultura de la escuela primaria, e incorporan los cambios gradualmente, tiene un efecto positivo en el rendimiento académico de los alumnos (Galton, Morrison y Pell, 2000). Además, para que el proceso de transición educativa sea exitoso, es necesario desarrollar propuestas que consideren los temores, las dificultades y la etapa de desarrollo de los alumnos, así como las necesidades individuales de estos. Como parte de esa anticipación, resulta fundamental potenciar el desarrollo de habilidades sociales y de socialización desde el último curso de primaria, para prepararlos junto a sus familiares, ajustándose a las competencias académicas y reduciendo la ansiedad e incertidumbre que puede provocar su incorporación a la ESO, logrando la mejor adaptación posible (Isorna et al., 2013).

En conclusión, tanto la transición educativa como la tasa en aumento de alumnado TEA son aspectos que afectan a un grupo significativo de adolescentes en nuestros centros escolares.

En este sentido, es importante resaltar el papel de los profesionales de la orientación para asesorar a los alumnos, profesores y familias sobre las consideraciones que supone la transición a la ESO. Acompañarlos y guiarlos no solo ante ese cambio puntual sino en todo el proceso de transición, atendiendo de manera relevante a su desarrollo psicosocial y a la integración del alumnado TEA en el centro.

En plena era digital, se hace necesario que el orientador pueda valerse de **herramientas y metodologías innovadoras** que permitan alcanzar dicha meta fomentando el rol activo del alumno y la cooperación entre los estudiantes.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

El objetivo principal del trabajo es diseñar una propuesta de intervención para favorecer la integración de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista que inician 1º de la ESO desde el Plan de Transiciones a través de la gamificación y la tutoría entre iguales.

1.3.2. Objetivos específicos

- Conocer el marco legislativo actual en referencia a la inclusión educativa y la atención a la diversidad.
- Definir las características principales del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, especialmente las dificultades sociales.
- Identificar y lograr dar una respuesta educativa en materia de atención a la diversidad, a los alumnos con TEA.
- Ofrecer una metodología innovadora que complemente la labor del orientador y fomente la participación activa del alumnado.
- Evaluar la eficacia de la propuesta de intervención planteada.

2. Marco teórico

2.1. Marco legislativo en materia de educación

La educación de todos los individuos es un derecho fundamental reconocido en diferentes tratados internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

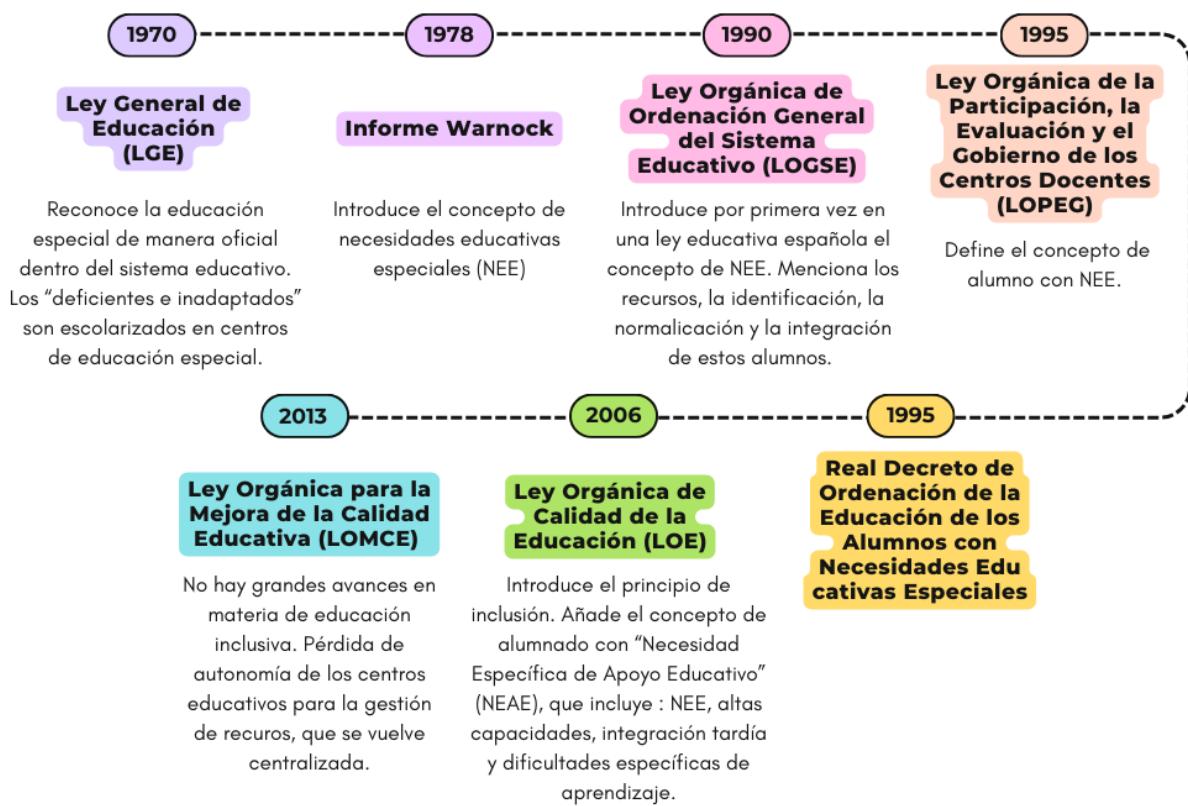
Igualmente, la Declaración de Salamanca (1994) defiende que las personas con NEE deben ser escolarizadas en escuelas ordinarias, atendiendo a dichas necesidades a través de pedagogías centradas en el niño.

El impulso de la atención a la diversidad, respaldada por los diferentes tratados internacionales, ha influido significativamente en la evolución del sistema educativo español, consiguiendo un avance hacia la educación inclusiva.

2.1.1. Evolución de la atención a la diversidad y la educación inclusiva en España

El sistema educativo español comienza a regularse en 1857 con la “Ley Moyano” que apostaba por un modelo de escuela selectiva. Muchos años después, se aprueba el primer texto legal que recoge los aspectos relacionados con la educación especial en España, la Ley General de Educación (LGE). En la figura 3, se recogen los principales documentos y medidas legislativas que han tenido repercusión en la atención a la diversidad previas a la actual ley educativa.

Figura 3. Principales documentos y medidas legislativas sobre atención a la diversidad



Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la figura 3, el sistema educativo español ha ido evolucionando, a través de sus leyes, hacia un modelo más inclusivo y adaptado a la diversidad en las aulas, hasta llegar a las actuales leyes y decretos.

2.1.1. Legislación Española actual sobre diferencias individuales

En la actualidad, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), redefine el currículo tratando de garantizar una estructura que abogue por la diversidad, la educación inclusiva y estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas.

La LOE, ya definió a los ACNEAE, incluyendo en este grupo al alumnado que presenta NEE, altas capacidades intelectuales, integración tardía en el sistema educativo español y con dificultades específicas de aprendizaje. La LOMLOE, añade al grupo de ACNEAE a aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural.

La LOMLOE pretende realizar los ajustes necesarios para atender a las necesidades individuales y los diferentes ritmos de aprendizaje y ofrecer el apoyo necesario para fomentar su desarrollo educativo y social, para que todos tengan acceso a una educación inclusiva en igualdad de condiciones, promoviendo el trabajo en equipo.

Según el artículo 4, La enseñanza básica, de la LOMLOE:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera (LOMLOE, 2020, p. 122882).

Todas estas medidas estarán recogidas en el proyecto educativo del centro (LOMLOE, artículo 121), el cual tendrá en cuenta las características socioeconómicas y culturales del centro para elaborar los planes referentes a la atención a la diversidad, la acción tutorial y los planes de convivencia, respetando siempre los principios de no discriminación e inclusión educativa.

Finalmente, cabe mencionar el Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid, así como la orientación en el sistema educativo. Reconoce como alumnos con NEE a aquellos que presentan Trastorno del Espectro Autista y establece una red de orientación especializada formada, entre otros, por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), encargados de realizar las evaluaciones psicopedagógicas y colaborar en la planificación y desarrollo de las medidas educativas a implantar en los centros escolares.

Esta evolución legislativa establece un marco claro para la atención a la diversidad, que se complementa con la labor del Departamento de Orientación en los centros educativos.

2.2. El departamento de orientación

El Departamento de Orientación de un centro escolar de secundaria es el responsable de la función orientadora y psicopedagógica del mismo, y actúa a su vez como un órgano de coordinación. Su finalidad es garantizar las ayudas necesarias para que todos los alumnos desarrollen sus competencias y consigan un desarrollo integral de su personalidad.

En la actualidad, la orientación educativa ha dejado de ser una orientación puntual, como una ayuda que se proporciona en un determinado momento, para ser una orientación dinámica que se desarrolla a lo largo de toda la vida, que se centra también en aspectos socioemocionales y que engloba a todos los agentes del contexto educativo (centro, alumnado, profesorado, familias y otras instituciones) (Pérez, Filella y Bisquerra, 2009).

La acción del Departamento de Orientación se caracteriza por ser innovadora, investigando y desarrollando innovaciones didácticas y metodológicas; personalizada, atendiendo a las necesidades y la diversidad del alumnado; e integradora, favoreciendo el desarrollo personal, académico y social de los alumnos (González, 2000).

En base a la resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria, estos están formados por profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía, profesorado de apoyo a los ámbitos, maestros de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, profesorado de formación y orientación laboral y profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad.

Entre las funciones del profesional especializado en Psicología y Pedagogía destacan:

- Coordinar la planificación y el desarrollo de actividades de orientación académica-profesional.
- Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica sobre criterios psicopedagógicos y atención a la diversidad para la realización de los proyectos curriculares.
- Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje.
- Coordinar y realizar evaluaciones e informes psicopedagógicos.
- Participar en la planificación y desarrollo de adaptaciones curriculares en colaboración con el profesorado.

Junto con estas funciones más académicas, el orientador también es el encargado de dar apoyo al plan de acción tutorial, de promover y dinamizar la investigación e innovación educativa, de orientar a las familias y de formar a los docentes (González, 2000).

Todas estas funciones, fundamentales para el funcionamiento del Departamento de Orientación, se recogen en los diferentes planes de actuación.

2.3. Planes de actuación del Departamento de Orientación

Las actuaciones del Departamento de Orientación están recogidas en el Proyecto Educativo del Centro (PEC). El PEC es un documento pedagógico en el que se detallan los planteamientos educativos de carácter general del centro como los principios de identidad y valores, los objetivos institucionales y su estructura funcional y organizativa. Este a su vez, engloba los siguientes planes de actuación:

- El Plan de Acción Tutorial (PAT): Incluye medidas para ayudar en el asesoramiento y la colaboración con el profesorado, las familias y los tutores en el acompañamiento del alumno en su desarrollo, aprendizaje y toma de decisiones.
- El Plan de Convivencia (PdC): Su finalidad es mejorar la convivencia en los centros escolares y facilitar la gestión de los conflictos, a través de estrategias como la mediación.
- El Plan de Orientación Académica y profesional (POAP): El objetivo es facilitar a los alumnos información sobre el mercado laboral y los itinerarios formativos, así como ayudarles a desarrollar estrategias para la toma de decisiones.

Junto a estos planes que configuran los ámbitos de actuación de la orientación educativa, y teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, cabe destacar el Plan de Transiciones, el Plan de acogida y el Plan de Atención a la Diversidad (PAD).

2.3.1. Plan de Transiciones escolares

Las transiciones educativas implican un proceso de cambio, tanto en la vida del alumno como en las familias y los centros escolares. Pueden tener un gran impacto en el rendimiento académico por lo que es importante facilitar la adaptación a este nuevo entorno, atendiendo también a las posibles necesidades socioemocionales y educativas que puedan surgir e implicando a todos los agentes escolares (Sierra Martínez y Parrilla Latas, 2019).

Para favorecer este proceso, resulta fundamental una adecuada coordinación entre niveles educativos, así como tener en cuenta las características evolutivas propias de la adolescencia y de la etapa educativa en la que se encuentran. Desde el departamento de orientación se debe propiciar que este proceso sea una oportunidad de crecimiento a nivel personal y académico, atendiendo a los alumnos, las familias y el profesorado.

El paso de Primaria a Secundaria supone una serie de cambios que deben tenerse en cuenta como modificación del clima institucional, cambios en las relaciones sociales y en la relación profesor-alumno, en las metodologías docentes y los sistemas de evaluación, etc. (Isorna, Navia y Felpeto, 2013).

El plan de transición de la educación primaria a secundaria debe contemplar las siguientes dimensiones: orientación al alumnado y a las familias, orientación sobre medidas curriculares y los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación sobre el alumnado con NEE y orientación sobre la acción tutorial en la ESO. En esta última dimensión están contextualizadas las actividades del **plan de acogida**.

El Plan de Acogida es el conjunto de actuaciones que el centro pone en marcha para facilitar la adaptación e integración del alumnado. Incluye una serie de actuaciones que incluyen la coordinación con los centros de primaria y los EOEP de la zona, jornadas de puertas abiertas, reuniones con familias, recepción y conocimiento del alumnado y actividades dentro del plan de acción tutorial.

En estas actuaciones, es importante prestar especial atención a aquellos alumnos que presentan ciertas dificultades o necesidades de aprendizaje.

2.3.2. Plan de Atención a la Diversidad (PAD)

La diversidad es una cualidad inherente a todos los seres humanos y la escuela debe fomentarla favoreciendo la igualdad de los individuos, tal y como recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

La atención a la diversidad ha evolucionado con los años inspirada en diferentes teorías educativas y modelos pedagógicos. Se inicia con la segregación en las aulas y centros y la separación de los “diferentes” (años 60 y 70), continúa en los años 80 y 90 con los avances hacia la integración tras la aparición del “Informe Warnock” (1979) del que surge el concepto de “necesidad educativa especial” y llega a la actualidad con la búsqueda de la inclusión y la creación de una escuela para todos, independientemente de sus dificultades de aprendizaje.

El Plan de Atención a la Diversidad (PAD) o Plan Incluyo (Decreto 23/2023, de 22 de marzo) es el conjunto de medidas, estrategias, metodologías, actividades y recursos que los centros educativos ponen en marcha para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado y garantizar su óptimo rendimiento, aprendizaje y desarrollo, favoreciendo la autonomía y responsabilidad en el trabajo y en la toma de decisiones.

Se basa en los siguientes principios metodológicos: la flexibilidad (de tiempo, métodos, recursos, actividades...), la globalización de los aprendizajes, el fomento de la autonomía y la cooperación del alumnado y la atención al principio de inclusión.

La atención a la diversidad da respuesta a las necesidades de todo el alumnado del centro, ya sean temporales o permanentes, pero especialmente a aquellos que requieren una actuación más específica, tal y como recoge la actual ley educativa española (LOMLOE): altas capacidades intelectuales, trastornos de atención o de aprendizaje, condiciones de desventaja sociocultural o de salud, compensación lingüística y desconocimiento de la lengua vehicular de aprendizaje, discapacidad física, psíquica o sensorial, trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo (TEA), trastornos de la comunicación y el lenguaje e incorporación tardía al sistema educativo

Entre las medidas de atención a la diversidad, surge en la Comunidad de Madrid con la Resolución de la Dirección General de Centros (31/12/2002), los Centros Preferentes para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo. Los centros ordinarios de atención

preferente para alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastorno del espectro autista son experiencias de atención educativa extensa y especializada en centros ordinarios. El alumno distribuye su jornada laboral entre el aula de referencia y el aula específica de apoyo o “aula TEA”. Estas aulas cuentan con profesores de Pedagogía Terapéutica (PT) y/o Audición y Lenguaje (AL) y un Técnico especialista III-E o Integrador Social. Esta estructura es fundamental para estos alumnos, ya que se atienden de manera específica sus dificultades sociales y comunicativas, favoreciendo así su desarrollo integral.

2.4. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Según la Confederación Española del Autismo (2010), el autismo es una alteración que se da en el neurodesarrollo de competencias sociales, comunicativas y lingüísticas y, de las habilidades para la simbolización y la flexibilidad.

La palabra autismo proviene de la palabra griega “Autos”, que significa “en sí mismo”. La persona autista vive ensimismada y mentalmente ausente con respecto a lo que le rodea y no fija su atención en las otras personas (Rivière, 2000). En 1991, Frith denomina esto como “la soledad autista”.

Leo Kanner (1943) fue uno de los primeros psiquiatras en describir las características del autismo y diferenciarlo de la esquizofrenia, al observar a ciertos niños que mostraban una falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional.

Se trata de un trastorno de origen neurobiológico principalmente, aunque no es la única causa. Existen diferentes modelos explicativos del autismo que van desde teorías basadas en la alteración en los mecanismos de procesamiento socioemocionales (Hobson, Ouston y Lee, 1988), pasando por teorías sobre una alteración de la Teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985) hasta teorías sobre la alteración de las funciones ejecutivas (Barassi, 2005).

Este trastorno presenta una gran variabilidad y formas de manifestación, por ello con el DSM-5 (2013), se agruparon todos los subtipos de autismo (trastorno autista, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado) en una sola categoría, “trastornos del espectro autista”, reemplazando a la anterior “trastornos generalizados del desarrollo”.

2.4.1. Diagnóstico y características

Según el DSM-5, las personas con TEA se caracterizan por presentar un déficit persistente en comunicación social e interacción social en múltiples contextos y patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses. Los síntomas deben estar presentes durante el desarrollo temprano del niño y causan alteraciones clínicamente significativas que afectan a su funcionamiento social y ocupacional principalmente. Es necesario especificar si va acompañado de déficit intelectual o deterioro del lenguaje, entre otros. Además, atendiendo a la comunicación y el comportamiento pueden establecerse 3 niveles de gravedad (ver Tabla 1).

Tabla 1. Niveles de gravedad del TEA

	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Nivel 3 “Necesita ayuda muy notable”	Alteraciones severas en las interacciones sociales y en la comunicación verbal y no verbal.	Comportamientos inflexibles y elevada ansiedad para cambiar el foco atencional.
Nivel 2 “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables en la comunicación e interacción social. Inicio limitado o respuestas reducidas a la propuesta de otros.	Conducta inflexible, dificultad para afrontarlos cambios y ansiedad para cambiar el foco atencional.
Nivel 1 “Necesita ayuda”	Dificultades leves para iniciar la interacción social y respuestas atípicas.	Interferencia significativa en al menos un contexto. Problemas de organización y planificación.

Fuente: Elaboración propia, adaptada del DSM-5 (2014).

Por otro lado, Alonso y Alonso (2020) proponen una serie de aspectos presentes en las personas con TEA que se engloban en estas tres áreas: interacción social, comunicación e imaginación. Entre estas características se encuentran: discapacidad en la interacción social y la comunicación, establecimiento de normas y rutinas, estereotipias, fijaciones, dificultades en el juego, dificultades de lenguaje, dificultades para procesar la información sensorial (hipersensibilidad o hiposensibilidad), discapacidad en la imaginación y pensamiento rígido, entre otros.

El TEA se caracteriza por una gran variabilidad de las capacidades cognitivas (Wolff et al., 2022). Según un estudio europeo, el 55% de las personas con TEA tienen un Cociente Intelectual (CI) inferior a 70, y por tanto presentan Discapacidad Intelectual; el 28% tienen un CI medio entre 85 y 115 y un 3% tienen un CI superior a 115 (Charman et al., 2011).

Es necesario tomar en consideración estas características, presentes en el alumnado TEA, debido a que pueden influir notablemente en la transición de la educación primaria a secundaria, dificultando su adaptación a los cambios.

2.4.2. Dificultades de los alumnos con TEA en secundaria

La transición de educación primaria a secundaria suele coincidir en la mayoría de casos con el inicio de la pubertad. Esta etapa está caracterizada por los diferentes cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que se producen en los adolescentes y que son fundamentales para el desarrollo de sus habilidades sociales, su autoconcepto, autoestima e identidad, etc. En el ámbito social empiezan a diferenciarse de sus progenitores y comienzan los primeros conflictos familiares, mientras que cobran más relevancia los grupos de iguales, el centro educativo y los medios de comunicación. A su vez, empiezan los primeros deseos y encuentros amorosos. Todo ello va configurando su moral e identidad propia (Bandura, 2001; Erikson, 1968; Kohlberg, 1981; Piaget, 1976).

Los alumnos con TEA, además de estas dificultades propias de la pubertad, presentan otras dificultades propias de su trastorno: pueden manifestar problemas para establecer y mantener conversaciones fluidas y relaciones interpersonales con sus iguales, siendo más ingenuos en comparación con otros compañeros. Además, se muestran inflexibles ante ciertas exigencias escolares y tienen patrones de pensamiento rígido, muestran un interés restringido hacia determinados temas mientras otros les resultan indiferentes, tienen muy buena memoria, no suelen medir sus palabras y utilizan un lenguaje formal “hipercorrecto” (Iacoboni y Moirano, 2018).

En la adolescencia se desarrolla el pensamiento formal y el lenguaje simbólico y figurativo (Nippold, 2016). Los adolescentes con TEA tienen dificultades para comprender las situaciones sociales y entender las ironías, las metáforas, los sentidos figurados o la comunicación no verbal. Esto contribuye a que pierdan el significado de los mismos, dificultando así su

comunicación e interacción con otros adolescentes. Desafortunadamente, esta falta de sincronía en la comunicación y la percepción de vulnerabilidad de los adolescentes TEA, conlleva el riesgo de convertirse en víctima de acoso escolar (Falla y Ortega-Ruiz, 2019).

Durante esta transición, es esencial considerar cómo los cambios a nivel social, interactúan con las dificultades propias del TEA, lo que resalta la necesidad de un enfoque educativo adaptado y comprensivo que apoye su desarrollo integral.

2.4.3. Atención al alumnado TEA desde los centros escolares

Los centros educativos ejercen un papel fundamental en el aprendizaje y en la integración del alumnado TEA. Los docentes deben abogar por estrategias que contribuyan al desarrollo de las capacidades y fortalezas de estos alumnos (Figueroa y Román, 2021).

Los programas educativos de atención al alumnado TEA deben contemplar la participación de las familias, la incorporación de estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas, la estructuración del entorno, el cuidado en las transiciones educativas y el trabajo con iguales (Bergerson et al., 2003).

Algunas medidas a tener en cuenta en el aula para mejorar la convivencia e integración del alumnado TEA incluyen ubicarle en un espacio donde no presente mucho estímulo visual, supervisar y guiar su trabajo, proporcionando instrucciones y anticipar las tareas de la clase (Iacoboni y Moirano, 2018). A nivel social, se deben poner en marcha estrategias para favorecer la comunicación utilizando apoyos visuales y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación si es necesario y fomentando el desarrollo de la Teoría de la mente (Figueroa y Román, 2021). De esta forma se promueve la interacción social y el desarrollo de habilidades sociales, siendo beneficioso para su adaptación al entorno escolar.

2.5. Habilidades sociales

Las habilidades sociales pueden definirse como “la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás” (Combs y Slavy, 1977, p.162).

Siguiendo a Vera et al. (2017), para conceptualizar las habilidades sociales es necesario tener en cuenta que son conductas y repertorios conductuales que siempre se dan en relación con los demás y que el niño las adquiere a través del aprendizaje en su entorno interpersonal, tanto por experiencia directa como por observación, de forma verbal o instruccional o por retroalimentación interpersonal. También son respuestas que se emiten específicamente ante determinadas situaciones y tienen componentes motores y manifiestos, emocionales y afectivos y cognitivos.

La inadecuación social suele estar relacionada con los factores cognitivos, es decir, con las percepciones, actitudes o expectativas erróneas de las personas, favoreciendo o dificultando la puesta en marcha de dichas habilidades sociales.

Tabla 2. Tipología Habilidades sociales

Habilidades sociales básicas	Habilidades sociales avanzadas	Habilidades relacionadas con los sentimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar. • Iniciar una conversación. • Mantener una conversación. • Formular una pregunta. • Dar las gracias. • Presentarse. • Presentar a otras personas. • Hacer un elogio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ayuda. • Participar. • Dar instrucciones. • Seguir instrucciones. • Disculparse. • Convencer a los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los propios sentimientos. • Expresar sentimientos. • Conocer los sentimientos de los demás. • Enfrentarse al enfado de otro. • Expresar afecto. • Resolver el miedo. • Autorrecompensarse.
Habilidades alternativas a la agresión	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir permiso. • Compartir algo. • Ayudar a los demás. • Negociar. • Empezar el autocontrol. • Defender los propios derechos. • Responder a las bromas. • Evitar los problemas con los demás. • No entrar en peleas 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular una queja. • Responder a una queja. • Demostrar deportividad después de un juego. • Resolver la vergüenza. • Arreglárselas cuando te dejan de lado • Defender a un amigo. • Responder a la persuasión. • Responder al fracaso. • Enfrentarse a los mensajes contradictorios. • Responder a una acusación. • Prepararse para una conversación difícil. • Hacer frente a las presiones del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones realistas. • Discernir sobre la causa de un problema. • Establecer un objetivo. • Determinar las propias habilidades. • Recoger información. • Resolver los problemas según su importancia. • Tomar una decisión eficaz. • Concentrarse en una tarea

Fuente: Elaboración propia, adaptada de Goldstein (1980)

Las habilidades sociales cobran especial relevancia en el contexto de las personas con TEA, quienes encuentran dificultades significativas para desarrollar estas habilidades, dificultando su relación con otros.

2.5.1. Habilidades sociales y autismo

La gran variabilidad del espectro autista se ve reflejada también en los procesos de interacción y comunicación, desde adolescentes que no presentan apenas intención comunicativa hasta aquellos que utilizan conductas más complejas a nivel formal y funcional (Martos y Ayuda, 2002). No obstante, en general presentan dificultades para desarrollar habilidades sociales y comunicativas, así como para entender las situaciones sociales que esto supone.

Las personas con TEA presentan una menor riqueza comunicativa y pragmática en expresión verbal, comprensión y conducta no verbal (Martos y Ayuda, 2002), muestran dificultades para procesar el lenguaje no literal, es decir, para comprender los dobles sentidos, las ironías o el lenguaje metafórico (Rundblad y Annaz, 2010) y les resulta complejo interpretar las expresiones faciales, los gestos o el tono de voz, así como mantener el contacto visual con el interlocutor (Spence, 2003).

En las interacciones sociales de los alumnos TEA, se pueden observar falta de estrategias y poca iniciativa para iniciar interacciones con los iguales, intereses restringidos que difieren de los intereses del resto, dificultades para centrar la atención, dificultades para respetar reglas sociales básicas o dificultades para solucionar contratiempos en el juego, etc. (Nielfa, 2016).

Las limitaciones que presentan las personas con TEA a nivel social, pueden estar muy relacionadas con las dificultades en la construcción de la Teoría de la Mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), definida como la capacidad para atribuir pensamientos a otras personas e interpretar sus acciones y actitudes a partir de ellos. Estas alteraciones generan dificultades para identificar o distinguir emociones, desarrollar la empatía o comprender los elementos pragmáticos del lenguaje, etc., afectando a su desarrollo afectivo y emocional (Miguel, 2006).

Para paliar estas dificultades, se han puesto en marcha múltiples programas de desarrollo de habilidades sociales, que utilizan diferentes metodologías. En concreto, en este trabajo se ha decidido abogar por las metodologías activas, para fomentar la individualidad y la interacción de los alumnos.

2.6. Metodologías activas

La nueva concepción de la atención a la diversidad basada en la integración de los alumnos conduce a una serie de cambios en el currículum, la organización del centro y del aula y en las metodologías de enseñanza. De esta forma, surgen las metodologías activas que se adaptan a las características individuales de todos los alumnos, evitando la discriminación y exclusión de sus miembros (Sánchez-Serrano, Alba-Pastor y Zubillaga del Río, 2021).

Con el empleo de las metodologías activas se busca la practicidad de la enseñanza y la significación del aprendizaje, así como la cooperación, la responsabilidad compartida y la individualidad en el grupo. Se potencia el aprendizaje por descubrimiento, el alumno adquiere un rol activo mientras que el profesorado actúa de guía y acompañante, favoreciendo así la autonomía y la toma de decisiones. La evaluación se conceptualiza como una herramienta formativa, para aprender de los errores y desarrollar habilidades metacognitivas (Johnson y Johnson, 2008).

Las habilidades sociales también se aprenden, por lo que se pueden utilizar metodologías activas para dicho fin; como por ejemplo el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, la tutoría entre iguales, el aprendizaje basado en el juego, la gamificación, etc. junto con el empleo de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

2.6.1. Definiendo la gamificación

La gamificación se basa en la aplicación de mecánicas, elementos y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011).

Según Lázaro (2019), la gamificación favorece la innovación educativa en los centros escolares, además de ser altamente motivante y atractiva y prolongar el interés, por lo que los alumnos prefieren las actividades lúdicas frente a las tradicionales. Dicha motivación, implica una mayor atención por parte del alumno y un aprendizaje más eficaz. La gamificación también ofrece más oportunidades de recompensa, junto con las tradicionales calificaciones, y permite al estudiante identificar fácilmente sus logros y avances. La formación de grupos heterogéneos con el mismo fin (obtener recompensas) fomenta la colaboración y comunicación entre los estudiantes, favoreciendo la interacción entre los iguales y las relaciones sociales (López-Belmonte et al., 2020).

Entre las funciones del orientador se encuentra la de promover y dinamizar la investigación e innovación educativa. Por ello, a través de la gamificación y el uso de herramientas digitales, se puede dinamizar la transición de los alumnos a la ESO a la vez que se fomenta el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado TEA.

Este enfoque se alinea con el aprendizaje cooperativo, donde la colaboración entre estudiantes puede ser fundamental para alcanzar niveles superiores de desarrollo cognitivo y social. Así, al integrar la gamificación en este marco, se potencian tanto las interacciones sociales como el aprendizaje significativo, favoreciendo un entorno inclusivo y enriquecedor para todos los alumnos.

2.6.2. Los alumnos tutores

Vigotsky fue el primero en hablar de la importancia de la interacción social en el aprendizaje a través de su teoría sociocultural y conceptualizó el término “zona de desarrollo próximo” como aquella área que se encuentra entre el nivel real del desarrollo del niño y el nivel de desarrollo que podría alcanzar si es guiado por el adulto o por otro compañero. Esto sentó las bases para el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Uno de esos métodos de aprendizaje cooperativo es la tutoría entre iguales, que consiste en crear parejas, de forma planificada por el profesor, donde uno adquiere un rol de tutor y otro de tutorizado, con el fin de alcanzar un objetivo común y compartido (Duran y Vidal, 2004).

La ayuda entre iguales es interesante porque da valor educativo a la interacción entre alumnos, ofreciendo oportunidades de aprendizaje para ambos y desarrollando valores como la solidaridad y la sociabilidad, además de ser una práctica efectiva para fomentar la educación inclusiva. Es beneficiosa para ambos miembros de la pareja ya que el tutorado recibe ayuda permanente y ajustada y el tutor alcanza un nivel más profundo de conocimiento. Además de la mejora académica, favorece el desarrollo de habilidades sociales, autoestima y satisfacción y una mayor implicación y responsabilidad en las tareas (Durán y Martínez, 2004).

En concreto, utilizando esta práctica con alumnado TEA, se ha observado que alumnos de infantil y primaria con estas dificultades presentan un mayor número de comportamientos sociales y se incrementa el tiempo de interacción social. Incluso si es el alumno TEA el que ejerce de tutor se obtienen grandes beneficios ya que este se siente capaz de ofrecer ayuda y

el alumnado sin necesidades educativas especiales aprende a valorar positivamente la diversidad (Martínez y Durán, 2022). En alumnos con Síndrome de Asperger, se ha observado que la tutoría entre iguales mejora la integración social con sus compañeros, minimizando las dificultades propias de la etapa y consiguiendo el máximo desarrollo de sus competencias (Martínez, Virgós y Burguera, 2017).

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

Teniendo en cuenta el marco teórico recogido con anterioridad y tomando en consideración la importancia de un buen proceso de adaptación a la educación secundaria, ajustado a las necesidades individuales de los alumnos, se propone la implementación de un programa de intervención que tenga como finalidad favorecer la acogida de los alumnos TEA de 1º de la ESO fomentando el desarrollo de sus habilidades sociales y que se promueva desde el Departamento de Orientación del centro.

El presente programa se denomina “BienveniTEA” y cuenta con este título para captar la atención y despertar la curiosidad de los adolescentes. Hace referencia al agrado y júbilo con el que se quiere recibir a los nuevos alumnos, especialmente a aquellos que presentan TEA. En este proceso contarán con el apoyo y la guía del orientador educativo, los profesores, sus familiares y el resto de compañeros.

A través de esta propuesta, basada en un juego de escape, los alumnos TEA descubrirán el centro educativo y los aspectos propios de la etapa educativa que comienzan, a la vez que desarrollarán sus habilidades sociales para integrarse con el resto de sus compañeros.

3.2. Contextualización de la propuesta

El programa “BienveniTEA” se desarrollará en el entorno de un Instituto de Educación Secundaria (IES) público de la Comunidad de Madrid. Este centro se encuentra ubicado en el municipio de Alcorcón, situado a 13 km de Madrid y con una extensión de 33,73 km². El nivel socioeconómico de las familias del Centro es medio-bajo.

El Instituto dispone de dos líneas en secundaria y dos grupos de bachillerato (**Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias y Tecnología**), así como varios ciclos formativos básicos, de grado medio y de grado superior. Es un centro de atención preferente para alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de TEA, por lo que cuenta con un “aula TEA”.

El departamento de orientación está formado por una única orientadora, dos profesionales de pedagogía terapéutica, una maestra de audición y lenguaje y una integradora social, estas últimas ofrecen apoyo al alumnado con necesidades de apoyo educativo en secundaria.

“BienveniTEA” será implementado en una de las dos clases de 1º de la ESO, correspondiente a la sección “B”. En la sección “B” hay 28 alumnos, de los cuales 16 son chicos y 12 son chicas. En esta aula encontramos dos alumnos con Trastorno del Espectro Autista, ambos tienen buena capacidad cognitiva. Uno de ellos presenta un nivel 1 de gravedad (necesita ayuda) y otro un nivel 2 (necesita ayuda notable).

Estos alumnos pasan un 20% y un 50%, respectivamente, de su jornada lectiva en el aula TEA, mientras que el resto del tiempo permanecen en su aula de referencia. Además, cuentan con medidas de adaptación metodológicas y organizativas.

Todos ellos acaban de llegar al instituto procedentes de diferentes centros escolares públicos y concertados de Alcorcón. Están iniciando la convivencia, aunque parece que hay buena predisposición y están empezando a formarse los primeros grupos de amistades, tanto dentro del aula como con el resto de alumnos de primero.

A continuación, se detallan los principales elementos que conforman la propuesta.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

De acuerdo al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que establece los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, con esta propuesta se contribuirá a:

- Practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos.
- Desarrollar y consolidar hábitos de trabajo en equipo para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas.

Los objetivos que se persiguen con esta propuesta de intervención se basan en favorecer la acogida de los alumnos TEA de 1º ESO, fomentando el desarrollo de habilidades sociales y la cooperación entre iguales a través de la gamificación:

- Entrenar a los alumnos para desarrollar habilidades sociales y comunicativas.
- Incrementar la participación e interacción por parte del alumnado TEA en las actividades que se propongan.
- Llevar a cabo un juego de escape que permita, a su vez, conocer el centro educativo, las características de la ESO y las posibles dificultades educativas de los compañeros.

3.3.2. Competencias

El enfoque metodológico basado en competencias aporta funcionalidad, relevancia y contexto a los contenidos, debido al uso de los conocimientos y aptitudes para resolver de manera exitosa distintas situaciones de la vida diaria (Bolívar, 2008).

De acuerdo con la LOMLOE y siguiendo el Decreto 217/2022 que establece las competencias clave de la educación secundaria, en esta propuesta cobran relevancia las siguientes:

- *Competencia en comunicación lingüística:* Para interactuar de forma oral, signada o multimodal adecuándose a los diferentes ámbitos y contextos y con diferentes intenciones comunicativas. Supone tanto comprender e interpretar mensajes como comunicarse de manera eficaz con los otros.
- *Competencia personal:* Se promueve la capacidad para aceptarse, autoconocerse y favorecer el crecimiento personal.
- *Competencia social y afectiva:* Aprender a gestionar sus propias emociones fomentando la resiliencia, contribuir al bienestar propio y de las demás personas, desarrollar la empatía hacia los otros y abordar los conflictos de manera integradora.
- *Aprender a aprender:* Dotar a los adolescentes de autonomía para ser los agentes principales en la creación de su propio aprendizaje, fomentando la autoevaluación y los procesos metacognitivos.
- *Competencia digital:* Implica el uso seguro y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la interacción social.

3.3.3. Contenidos/ saberes básicos

En estrecha relación con los objetivos y las competencias anteriormente descritos, se encuentran los contenidos, que están vinculados a los aprendizajes concretos que se desarrollarán en las diferentes actividades de esta propuesta.

- *Habilidades sociales:* Conjunto de estrategias y conductas que permiten la interacción adecuada con otras personas. Pueden categorizarse de la siguiente manera:
 - *Habilidades sociales básicas:* Son las primeras habilidades sociales que se adquieren, resultan fundamentales para iniciar y mantener una conversación.
 - *Habilidades sociales avanzadas:* Son estrategias que permiten un adecuado manejo de las relaciones sociales.
 - *Habilidades relacionadas con los sentimientos:* Relacionadas con la capacidad para identificar y gestionar adecuadamente las emociones propias y de otros.
 - *Habilidades alternativas a la agresión:* Permiten evitar o gestionar los conflictos de forma adecuada, evitando la agresividad y la violencia.
 - *Habilidades de planificación:* Permiten crear estrategias de resolución de problemas a partir de las relaciones con los demás.
- *Participación:* Implicación de los alumnos en las actividades propuestas.
- *Asertividad:* Capacidad para expresar sentimientos, opiniones y pensamientos de forma adecuada sin vulnerar los derechos de los demás.
- *Inteligencia emocional:* Aprender a identificar emociones en sí mismos y en otros y asociarlas con situaciones que las generan, y a regular sus estados emocionales.
- *Lenguaje figurado:* Es aquel en el cual las palabras o expresiones tienen un significado diferente al literario. Incluye las metáforas, los dobles sentidos, la ironía o los significados implícitos.
- *Resolución de problemas:* Capacidad para identificar un problema, buscar posibles soluciones, encontrar la más adecuada y supervisar y evaluar su implementación.
- *Conocimiento del centro educativo:* Conocer los diferentes espacios del centro (patio, biblioteca, aula de informática, aula de referencia, salón de actos, gimnasio).
- *Conocimiento de las características de la educación secundaria:* Conocer en qué consiste la ESO, cómo se organizan las materias, las salidas académicas al finalizar los estudios y los sistemas de evaluación y promoción.

- **Conocimiento de necesidades educativas de apoyo específico (NEAE):** Aportar información para que los alumnos las conozcan, identifican las características propias de cada una y puedan ser más sensibles a las dificultades de sus compañeros.

A continuación, en la siguiente tabla puede observarse la relación entre los objetivos, las competencias y los contenidos de la propuesta de intervención planteada.

Tabla 3. Relación entre objetivos, competencias y contenidos

Objetivos	Competencias	Contenidos
Entrenar a los alumnos para desarrollar habilidades sociales y comunicativas	Comunicación lingüística Social y afectiva Aprender a aprender	Habilidades sociales Participación Asertividad Inteligencia emocional Lenguaje figurado Resolución de problemas
Incrementar la participación e interacción por parte del alumnado TEA en las actividades que se propongan	Comunicación lingüística Personal Social y afectiva Aprender a aprender Digital	Habilidades sociales Participación
Llevar a cabo un juego de escape que permita, conocer el centro educativo, las características de la ESO y las posibles dificultades educativas de los compañeros	Personal Aprender a aprender Digital	Participación Resolución de problemas Conocimiento del centro, de las características de ESO y de NEAE
Practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos.	Social y afectiva	Participación Asertividad Inteligencia emocional Conocimiento de NEAE
Desarrollar y consolidar hábitos de trabajo en equipo para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.	Comunicación lingüística Social y afectiva Aprender a aprender Digital	Habilidades sociales Asertividad Participación Resolución de problemas Conocimiento de las características de la ESO
Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas.	Personal: Social y afectiva	Habilidades sociales Inteligencia emocional

Fuente: Elaboración propia.

3.3.4. Metodología

Las actividades se realizarán utilizando diferentes metodologías. Se combinará la gamificación, a través del planteamiento de diferente *escape rooms*, con dinámicas prácticas y participativas por parte de los alumnos, principalmente, y exposiciones orales por parte del orientador. Los

alumnos irán sumando puntos a través de las diferentes actividades que se irán apuntando en una pizarra o cartulina. Al finalizar las 9 sesiones, se sumarán los puntos y se elegirá a 5 ganadores que recibirán una recompensa.

También se utilizará la metodología del alumno tutor. Se elegirá de forma voluntaria a 6 alumnos que recibirán una formación previa sobre el TEA. El alumno tutor irá cambiando para evitar que se convierta en algo rutinario y obsesivo para el alumno TEA y pueda poner en práctica las habilidades aprendidas durante el transcurso de las sesiones.

Las dinámicas se desarrollarán en diferentes espacios del instituto para fomentar el descubrimiento de las diferentes salas del centro educativo, aprovechando los recursos materiales que ofrecen cada una de ellas para realizar las actividades que se describirán a continuación. Las sesiones se dividirán en apertura (breve explicación de la sesión), desarrollo (actividades propuestas) y cierre (reflexión sobre el aprendizaje adquirido).

El orientador y el tutor de 1º ESO B serán los encargados de plantear las dinámicas, facilitar y dinamizar las sesiones y resolver las posibles dudas, guiando a los alumnos en el proceso.

3.3.5. Recursos

Los recursos hacen referencia a aquellos elementos necesarios para el correcto desarrollo de las actividades propuestas. Se emplearán recursos ya presentes en el centro, que deben ser revisados previamente, por lo que no será necesario realizar una inversión económica. Se dividen de la siguiente manera:

- *Humanos:* Alumnos de 1º ESO B, orientador, tutor y profesor de Educación Física.
- *Materiales:* Ordenadores, móviles, proyector, altavoces, mesas y sillas, pizarra y rotuladores, folios y bolígrafos/lapiceros, cartulina grande, tarjetas, fragmentos de películas y videos, material de gimnasio (colchonetas, espalderas, plintos, potros, pelotas, cojines, aros, cuerdas...) y objetos del naufragio (paquete de pañales, revólver, botella de agua, cigarrillos, 500€, libro de instrucciones de pilotaje, hilo de nylon y anzuelos, tienda de campaña, mechero y espejo).
- *Espaciales:* Patio, salón de actos, gimnasio, aula de referencia, sala de informática y biblioteca.

- *Tecnológicos: Genially* (presentaciones), *Kahoot* (cuestionarios), *Google* (buscador), *Padlet* (muro), *Google Forms* (cuestionarios) y conexión wifi.

3.3.6. Cronograma y secuenciación de actividades

Antes de comenzar con el siguiente programa, se informará del mismo a las familias de los alumnos a través de una circular. En esta comunicación se explicará el número de sesiones propuestas, el contenido de las mismas y su cronología. Se dejará un apartado para dudas y sugerencias. También se llevará a cabo la formación previa de los alumnos tutores y se les pedirá a todos los alumnos que traigan un objeto personal para la primera sesión.

A continuación, se detallan las 9 sesiones que completan el programa y que se desarrollarán durante el primer trimestre en las horas de tutoría de 1º de la ESO. Los contenidos, objetivos y recursos necesarios para cada actividad se exponen en cada tabla.

Todas ellas han sido planteadas atendiendo a la diversidad del aula previamente detallado. Teniendo en cuenta la presencia de dos alumnos TEA, se han organizado actividades que faciliten su seguimiento y participación por estos alumnos, contando a su vez con la ayuda del alumno tutor, para favorecer así su inclusión.

Tabla 4. Sesión 1 – Habilidades sociales básicas

Título: NOS CONOCEMOS	
Temporalización: Primer trimestre (septiembre); 55 minutos.	
Objetivos:	Contenidos:
<ul style="list-style-type: none">- Presentarse a otras personas- Iniciar una breve conversación	<ul style="list-style-type: none">- Habilidades sociales básicas- Participación- Conocimiento del centro educativo
Recursos necesarios:	
<ul style="list-style-type: none">- Espaciales y materiales: Patio, objeto personal, folios y lápices/bolígrafos y cartulina.- Humanos: Orientador, tutor y alumnos 1º ESO B.	
Desarrollo de la actividad:	
<ul style="list-style-type: none">- El orientador se presenta y da la bienvenida a los alumnos al centro escolar y a su grupo de clase. Les explica que van a tener 9 sesiones en las que tienen actividades que resolver para salir del “escape room”. También hace referencia a dónde se encuentran, en qué va a consistir la sesión de hoy y cuál es la finalidad.- En la primera actividad, el tutor crea las parejas, según su colocación, excepto los alumnos TEA que lo hacen con su alumno ayudante. El orientador les explica la primera actividad del juego: tienen que preguntar a todos sus compañeros cuál es	

su nombre y qué es lo que más les gusta. Lo tendrán que apuntar en los folios que se les reparten. La pareja que antes tenga todos los nombres y preferencias apuntados gana y expondrá dicha información al resto de compañeros.

- En la segunda actividad, cuando el alumno sea nombrado, tiene que saludar y enseñar el objeto personal que ha llevado y que le representa (esto se les pidió con anterioridad). Los compañeros votarán para elegir al que mejor lo ha hecho.

Evaluación: Al finalizar la sesión, deberán apuntar en una cartulina la palabra o palabras que hagan referencia a lo aprendido durante la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Sesión 2 – Conociendo la nueva escuela

Título: CONOCEMOS EL ENTORNO

Temporalización: Primer trimestre (septiembre); 55 minutos.

Objetivos y contenidos a trabajar:

- Conocer el centro educativo, las características de la educación secundaria y las necesidades educativas de apoyo específico (NEAE)
- Aprender a utilizar las tecnologías digitales y hacer un uso seguro y responsable de las mismas.

Recursos necesarios:

- Espaciales y materiales: Sala de informática, ordenadores, mesas y sillas, cuestionario *Kahoot*, buscador *Google*, muro *Padlet* y presentación *genially*.
- Humanos: Orientador, tutor y alumnos 1º ESO B.

Desarrollo de la actividad:

- El orientador comienza explicando dónde se encuentran y en qué va a consistir la sesión.
- En la primera actividad los alumnos deben acceder a un enlace de la aplicación *Kahoot* y responder verdadero o falso a varias cuestiones sobre las características de la ESO: en qué consiste, qué materias y profesores tienen este curso, posibles salidas académicas e itinerarios, posibles necesidades y ayudas, etc. Después de cada pregunta, el orientador da una pequeña explicación que fundamenta su respuesta. La aplicación permite identificar al ganador al finalizar el cuestionario.
- En la segunda actividad, el tutor crea 4 grupos de 5 personas cada uno y 2 grupos de 4 personas. Deben identificar las NEAE que existen (pueden ayudarse de internet) y ponerlo en común añadiendo la información a *Padlet*. El orientador compartirá una presentación en *genially* que contenga esta información para debatir con los alumnos la información recabada entre todos y valorar las dificultades y fortalezas de los alumnos con NEAE. Ganará el grupo que más necesidades haya identificado.

Evaluación: Al finalizar la sesión, deberán apuntar en una cartulina la palabra o palabras que hagan referencia a lo aprendido durante la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Sesión 3 – Habilidades sociales básicas: comunicación

Título: ¿HABLAMOS?	
Temporalización: Primer trimestre (septiembre); 55 minutos.	
Objetivos:	Contenidos:
<ul style="list-style-type: none">- Identificar distintas formas de iniciar una conversación- Aprender a iniciar y mantener una conversación	<ul style="list-style-type: none">- Habilidades sociales básicas- Participación- Conocimiento del centro educativo
Recursos necesarios:	
<ul style="list-style-type: none">- Espaciales y materiales: Salón de actos, pizarra blanca, rotuladores de pizarra, butacas y tarjetas con opciones de inicio de una conversación- Humanos: Orientador, tutor y alumnos 1º ESO B.	
Desarrollo de la actividad:	
<ul style="list-style-type: none">- El orientador comienza explicando dónde se encuentran, en qué va a consistir la sesión y cuál es la finalidad.- La primera actividad comienza haciendo una lluvia de ideas sobre las distintas formas que existen para iniciar y mantener una conversación, deben salir y apuntarlo en la pizarra. Se les otorgará un punto cada vez que salgan a escribir.- El orientador hace una reflexión sobre lo recopilado y reparte tarjetas en las que estén apuntadas dichas opciones, tanto para iniciar como para mantener la conversación. Los alumnos deben encontrar a aquellos que tengan una tarjeta idéntica a la suya y crear parejas o grupos.- Después, se deja un tiempo para que puedan poner en común y planificar su posterior puesta en escena.- Deben subir al escenario y realizar una representación de una conversación en la que utilicen las ideas dadas en la tarjeta. Los alumnos puntuarán las actuaciones de sus compañeros y ganará la pareja o grupo que más puntos obtenga.	
Evaluación: Al finalizar la sesión, deberán apuntar en una cartulina la palabra o palabras que hagan referencia a lo aprendido durante la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Sesión 4 – Habilidades sociales avanzadas: instrucciones y ayuda

Título: ¿CONFÍAS EN MÍ?	
Temporalización: Primer trimestre (octubre); 55 minutos.	
Objetivos:	Contenidos:
<ul style="list-style-type: none">- Aprender a pedir ayuda a los demás- Dar y seguir instrucciones- Fomentar la confianza en el otro	<ul style="list-style-type: none">- Habilidades sociales avanzadas- Participación- Conocimiento del centro educativo

Recursos necesarios:

- Espaciales y materiales: Gimnasio, pizarra y rotuladores, material de gimnasio (colchonetas, espalderas, plintos, potros, pelotas, cojines, aros, cuerdas...)
 - Humanos: Orientador, tutor, profesor de educación física y alumnos 1º ESO B.
-

Desarrollo de la actividad:

- El orientador comienza explicando dónde se encuentran, en qué va a consistir la sesión y cuál es la finalidad.
 - Despues pregunta a los alumnos quién o quiénes son sus mejores amigos y lo apunta en la pizarra. Una vez identificado, los alumnos tienen que pedir ayuda a aquellos compañeros que no hayan nombrado anteriormente y formar parejas.
 - El profesor de Educación Física ayuda a montar un circuito con diferentes pruebas.
 - Uno de los miembros de la pareja se tapa los ojos y tiene que seguir el circuito. Este será guiado por el otro miembro, encargado de dar las instrucciones necesarias para que su compañero complete el circuito correctamente y sin hacerse daño. Despues se hace al contrario, el que tenía los ojos tapados da las instrucciones y el que daba las instrucciones, será guiado.
 - Se mide el tiempo que tarda cada miembro de la pareja en hacer el circuito y se suman ambos. Ganará la pareja que lo consiga hacer en el menor tiempo posible.
-

Evaluación: Al finalizar la sesión, deberán apuntar en una cartulina la palabra o palabras que hagan referencia a lo aprendido durante la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Sesión 5 – Habilidades relacionadas con los sentimientos

Título: EMOCIONES

Temporalización: Primer trimestre (octubre); 55 minutos.

Objetivos:

- Conocer e identificar sentimientos en sí mismo y en los demás
- Expresar sentimientos

Contenidos:

- Habilidades relacionadas con los sentimientos
- Inteligencia emocional
- Conocimiento del centro educativo

Recursos necesarios:

- Espaciales y materiales: Aula de referencia, tarjetas con emociones, móviles y cuestionario en *Kahoot*.
 - Humanos: Orientador, tutor y alumnos 1º ESO B.
-

Desarrollo de la actividad:

- El orientador comienza explicando dónde se encuentran, en qué va a consistir la sesión y cuál es la finalidad.
 - El tutor esconde por la clase varias tarjetas que contienen diferentes emociones. Los alumnos deben buscarlas, cada alumno debe encontrar una tarjeta.
-

- Una vez encontradas, se pone en común con toda la clase y se reflexiona sobre las emociones encontradas, qué sensaciones les produce, si ahora se encuentran así, qué situaciones les generan esa emoción...
- En la segunda actividad, los alumnos deben encontrar a otro compañero con una tarjeta idéntica a la suya. En el centro de la clase, deben representar una situación que les genere esa emoción, cada miembro de la pareja hará una distinta, con ayuda de su compañero. El resto de la clase debe adivinar qué emoción están representando respondiendo en *Kahoot* a través de sus móviles. Gana la persona que más aciertos tenga y que lo haya realizado en el menor tiempo posible.

Evaluación: Al finalizar la sesión, deberán apuntar en una cartulina la palabra o palabras que hagan referencia a lo aprendido durante la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Sesión 6 – Gestión emocional y autocontrol

Título: DOMINANDO LAS EMOCIONES

Temporalización: Primer trimestre (noviembre); 55 minutos.

Objetivos:

- Gestión emocional y autocontrol
- Identificar qué les calma y aprender a autorregularse
- Conocer técnicas de mindfulness

Contenidos:

- Habilidades relacionadas con los sentimientos
- Inteligencia emocional
- Conocimiento del centro educativo

Recursos necesarios:

- Espaciales y materiales: Gimnasio, móviles, muro *Padlet*, ordenador y altavoces y colchonetas.
- Humanos: Orientador, tutor y alumnos 1º ESO B.

Desarrollo de la actividad:

- El orientador comienza explicando dónde se encuentran, en qué va a consistir la sesión y su finalidad.
- Los alumnos deben compartir a través del muro en *Padlet* qué les pone nerviosos o les enfada y qué estrategias o recursos utilizan para regularse y calmarse.
- Se pone en común con el resto de la clase y se reflexiona sobre ello.
- Despues se les pide que se tumben en las colchonetas, el orientador les irá guiando en una práctica de mindfulness: respiración consciente, escaneo corporal y contemplación del entorno y práctica de autocompasión.

Evaluación: Al finalizar la sesión, deberán apuntar en una cartulina la palabra o palabras que hagan referencia a lo aprendido durante la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Sesión 7 – Habilidades alternativas a la agresión: asertividad

Título: TE RESPETO, ME RESPETO	
Temporalización: Primer trimestre (noviembre); 55 minutos.	
Objetivos:	Contenidos:
<ul style="list-style-type: none">- Defender los propios derechos- Evitar los problemas con los demás- Conocer qué es la asertividad- Elaborar una respuesta asertiva	<ul style="list-style-type: none">- Habilidades alternativas a la agresión- Asertividad- Resolución de problemas
Recursos necesarios:	
<ul style="list-style-type: none">- Espaciales y materiales: Aula de referencia, ordenador, proyector, altavoces, presentación en <i>genially</i>, folios, bolígrafos y fragmentos de películas.- Humanos: Orientador, tutor y alumnos 1º ESO B.	
Desarrollo de la actividad:	
<ul style="list-style-type: none">- El orientador comienza explicando en qué va a consistir la sesión y su finalidad.- El orientador y el tutor representan un ejemplo de una situación conflictiva: <i>dos amigos han quedado por la tarde, pero uno de ellos se retrasa más de una hora y no avisa</i>. Los alumnos deben pensar y proponer diferentes opciones sobre cómo reaccionaría el que ha estado esperando, qué le diría, cómo se lo diría...- El orientador se ayuda de una presentación para exponer a los alumnos el concepto de asertividad y mostrando ejemplos. Se retoma y reflexiona sobre la situación anterior teniendo en cuenta este nuevo concepto.- El tutor divide a la clase en 4 grupos de 5 personas cada uno y 2 grupos de 4 personas. Se les presentan diferentes fragmentos de películas, deben decidir si la respuesta es asertiva, agresiva o pasiva escribiéndolo en un folio. Se da un punto a los grupos que hayan acertado. Después deben elaborar una respuesta que sea asertiva ante esa misma situación. Cada grupo da una puntuación (0-10) a las respuestas del resto. Gana el grupo que más puntos consiga en total.	
Evaluación: Al finalizar la sesión, deberán apuntar en una cartulina la palabra o palabras que hagan referencia a lo aprendido durante la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Sesión 8 – Lenguaje figurado

Título: ENTRE LÍNEAS	
Temporalización: Primer trimestre (diciembre); 55 minutos.	
Objetivos:	Contenidos:
<ul style="list-style-type: none">- Identificar los mensajes no literales: ironía y frases hechas- Diferenciar la ironía de la realidad- Responder a las bromas	<ul style="list-style-type: none">- Habilidades alternativas a la agresión- Participación- Lenguaje figurado

Recursos necesarios:

- Espaciales y materiales: Aula de referencia, tarjetas con frases hechas y su significado, videos cortos, ordenador, proyector, altavoces, móviles y cuestionario en *Kahoot*.
- Humanos: Orientador, tutor y alumnos 1º ESO B.

Desarrollo de la actividad:

- El orientador comienza explicando en qué va a consistir la sesión de hoy y cuál es la finalidad.
- El tutor reparte varias tarjetas a los alumnos, en unas aparecen diferentes frases hechas y en otras sus significados. Los alumnos tienen que encontrar al compañero que posea la tarjeta complementaria.
- Por parejas, salen al centro de la clase para representar una situación en la que esté incluida la frase hecha que les corresponda. El resto de compañeros vota por su representación preferida.
- Despues se proyectan varios videos cortos en los que el interlocutor emite un determinado mensaje. A través de sus móviles y de la aplicación *Kahoot* deben decidir si es ironía o realidad. Cuando sea ironía, pueden realizar frases para responder a esta. Al finalizar, los compañeros votan por la mejor respuesta emitida.

Evaluación: Al finalizar la sesión, deberán apuntar en una cartulina la palabra o palabras que hagan referencia a lo aprendido durante la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Sesión 9 – Habilidades de planificación

Título: ESTRATEGIA

Temporalización: Primer trimestre (diciembre); 55 minutos.

Objetivos:

- Establecer un objetivo
- Analizar la situación
- Plantear soluciones
- Tomar decisiones eficaces y realistas

Contenidos:

- Habilidades de planificación
- Participación
- Resolución de problemas

Recursos necesarios:

- Espaciales y materiales: Biblioteca, objetos del naufragio (paquete de pañales, revólver, botella de agua, cigarrillos, 500€, libro de instrucciones de pilotaje, hilo de nylon y anzuelos, tienda de campaña, mechero y espejo), folios y bolígrafos/lapiceros.
- Humanos: Orientador, tutor y alumnos 1º ESO B.

Desarrollo de la actividad:

- El orientador comienza explicando dónde se encuentran, en qué va a consistir la sesión de hoy y cuál es la finalidad.
- El tutor divide a la clase en 4 grupos de 5 personas cada uno y 2 grupos de 4 personas de forma aleatoria. Deben realizar la actividad del naufragio: han llegado a una isla

desierta y disponen de 10 objetos que deben encontrar y que están escondidos por la biblioteca. Deben debatir en grupo y elegir solo 4 objetos. Después el representante de cada grupo explica al resto los objetos elegidos y el porqué de su elección. Cada representante elige en su grupo el compañero que más se ha implicado en la actividad, respetando al resto y defendiendo su opinión. Estos serán los ganadores de la actividad.

Evaluación: Al finalizar la sesión, deberán apuntar en una cartulina la palabra o palabras que hagan referencia a lo aprendido durante la sesión. También completarán la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein (1980) y un cuestionario de satisfacción a través de *Google Forms*.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.7. Evaluación

La evaluación del programa será global y continua y se realizará en tres momentos diferentes para valorar la eficacia del mismo y la autoevaluación de los aprendizajes.

Al inicio del programa, para conocer el punto de partida sobre las habilidades sociales de los alumnos y adaptar los contenidos de las sesiones, los estudiantes deberán completar la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein (1980) a través de *Google Forms*. Se incluirá un apartado para que puedan exponer qué esperan aprender con el programa.

Durante el programa, se irán evaluando los aprendizajes adquiridos al finalizar cada sesión. Los alumnos deben apuntar en una cartulina aquella palabra o palabras que resumen lo aprendido durante la misma. También se evaluará el nivel de comprensión alcanzado a través de los diferentes cuestionarios *Kahoot* utilizados en las sesiones.

Al finalizar el programa, los estudiantes volverán a completar la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein (1980) a través de *Google Forms*, junto con un cuestionario de satisfacción inédito, creado específicamente para evaluar dicha propuesta y que valora la experiencia emocional y social, el trabajo en equipo, el aprendizaje adquirido y las posibles mejoras (ver Anexos A y B).

3.4. Evaluación de la propuesta

Para valorar la propuesta de intervención, se expone a continuación un análisis DAFO que permite evaluar los factores internos, sus debilidades y fortalezas, y los factores externos, sus

amenazas y oportunidades. Este análisis resulta fundamental para identificar las fortalezas del programa y el alcance de las oportunidades que ofrece, así como para corregir las debilidades y minimizar las amenazas, mejorando el diseño y la implementación de la propuesta.

Tabla 12. Análisis DAFO de la propuesta de intervención.

Debilidades	Amenazas
- Recursos limitados - Formación del profesorado - Resistencia al cambio	- Estigmatización - Brecha digital - Riesgos de privacidad y seguridad en internet
Fortalezas	Oportunidades
- Personalización del aprendizaje y atención a la diversidad - Motivación y participación activa - Desarrollo de habilidades sociales - Integración	- Metodologías innovadoras y uso de las TICs - Colaboración entre profesorado - Concienciación sobre la inclusión

Fuente: Elaboración propia.

A nivel interno, la propuesta permite personalizar el aprendizaje y favorecer la atención a la diversidad, poniendo el foco en los intereses y necesidades individuales de los alumnos. Además, la gamificación favorece la participación activa, la comunicación y el trabajo en equipo, facilitando un entorno de aprendizaje atractivo y motivador, y en el que los alumnos TEA puedan desarrollar sus habilidades sociales y fomentar su integración.

Por el contrario, los recursos de tiempo, personales y materiales pueden ser limitados para implementar el programa de manera efectiva. Además, es posible que el profesorado no cuente con la formación necesaria para implementar la gamificación o tenga los conocimientos necesarios para trabajar con alumnos TEA. Finalmente, se puede encontrar cierta resistencia al cambio para utilizar nuevas metodologías, principalmente por parte del profesorado, pero también de los alumnos TEA.

A nivel externo, la propuesta ofrece una gran oportunidad para aumentar la conciencia sobre el TEA y la inclusión de estos alumnos. Igualmente, ofrece la posibilidad de implantar en el centro escolar metodologías innovadoras y fomentar el uso educativo de las TICs, así como de favorecer las relaciones de colaboración y participación entre el profesorado.

No obstante, existen una serie de amenazas como la estigmatización de los alumnos TEA, aun favoreciendo su inclusión, la brecha digital y la desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos, que puede limitar su implementación, o los riesgos en la privacidad y seguridad que pueden derivarse del acceso a las diferentes aplicaciones en internet.

La intervención propuesta para favorecer la acogida de los alumnos TEA de 1º ESO es prometedora y posee fortalezas significativas. No obstante, es importante abordar las debilidades y amenazas identificadas, fomentando la formación y participación del profesorado, poniendo a su disposición un mayor número de recursos o garantizando el acceso a internet y su privacidad.

4. Conclusiones

La propuesta de intervención “BienveniTEA” responde a la necesidad de ofrecer un apoyo estructurado y específico a los alumnos con TEA en su transición de la educación primaria a secundaria. Esta transición representa una etapa clave en la vida de cualquier adolescente, pero en el caso de estos alumnos supone un mayor desafío debido a sus características particulares. El programa propuesto busca facilitar su integración en el entorno escolar, fomentando el desarrollo de sus habilidades sociales a través de estrategias innovadoras como la gamificación y la tutoría entre iguales.

Con el desarrollo de esta propuesta se ha logrado profundizar en el conocimiento del marco normativo que apoya la inclusión y la atención a la diversidad en el contexto educativo español, en concreto en la Comunidad de Madrid. También se han abordado las principales características y especificidades de los alumnos TEA, especialmente aquellas relativas al desarrollo de sus habilidades sociales que resultan fundamentales en la interacción y comunicación con los otros. Con esta perspectiva legal y teórica, se han desarrollado una serie de actividades, distribuidas a lo largo de 9 sesiones, con las que poder ofrecer una respuesta educativa a la necesidad previamente planteada. En esta programación se ha utilizado la gamificación como metodología innovadora para reforzar la motivación y participación de los estudiantes, contribuyendo así a un aprendizaje más significativo y colaborativo. Finalmente, se ha planteado una evaluación, realizada en tres momentos del proceso, con la que medir la

eficacia y el impacto de la propuesta planteada, ofreciendo retroalimentación clave para los docentes y el departamento de orientación.

Al finalizar el programa, los alumnos, en especial aquellos con TEA, habrán fortalecido sus habilidades sociales y mejorado su capacidad para afrontar situaciones nuevas. Además, se espera que los estudiantes incrementen su autoconfianza y sentido de pertenencia en el entorno escolar, factores que contribuyen a reducir el riesgo de aislamiento y exclusión.

Este programa subraya la importancia de atender la diversidad dentro del aula y de fomentar una educación inclusiva. En un contexto en el que las aulas son cada vez más heterogéneas, la inclusión no solo beneficia al alumnado con necesidades específicas, sino que enriquece a toda la comunidad educativa, fomentando valores como la empatía, el respeto y la tolerancia.

A su vez, el empleo de herramientas como la gamificación y el aprendizaje cooperativo, mediante la tutoría entre iguales, demuestra que las metodologías innovadoras pueden ser eficaces en el ámbito educativo para el desarrollo de habilidades sociales y la integración de alumnos TEA.

Finalmente, cabe destacar que esta propuesta no es solo una intervención destinada a mejorar la acogida de los alumnos TEA en 1º de la ESO, sino también un modelo que visibiliza la importancia de la inclusión educativa. Este programa demuestra que es posible impulsar una escuela para todos, donde cada estudiante, independientemente de sus capacidades, encuentre un espacio de crecimiento y desarrollo socioemocional. Para ello, resulta fundamental la colaboración de toda la comunidad educativa y la implementación de programas de este tipo para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo y diverso.

5. Limitaciones y perspectiva

En la realización de este trabajo se han encontrado varias limitaciones:

En primer lugar, cabe mencionar que este programa sobre la transición a secundaria del alumnado TEA es una propuesta, por lo tanto, no ha sido aplicado en un contexto real y no contamos con información concreta sobre el nivel de habilidades sociales de los alumnos ni sobre la eficacia de su ejecución.

Por otra parte, aunque se ha considerado la participación de las familias a través de la circular informativa, la implicación real de las mismas podría considerarse insuficiente. Teniendo en cuenta futuras líneas de mejora del programa, podría sumarse como objetivo del programa la creación de una Escuela de Padres donde ofrecer espacios de diálogo y apoyo en el acompañamiento de sus hijos en esta transición. Esto a su vez, está estrechamente ligado a la falta de recursos humanos. Sería fundamental contar con más profesionales especialistas en orientación y disminuir así la ratio alumnos-orientador, disponiendo de más tiempo para atender a los estudiantes y a sus familias.

Siguiendo con esto, el peso de la intervención recae sobre el orientador y la participación e implicación de los tutores es mínima, actuando como apoyo del orientador. Sería interesante poder formar al profesorado sobre las especificidades de los alumnos TEA y dotarles de herramientas y estrategias para trabajar en sus aulas con este colectivo, atendiendo a sus necesidades y buscando la integración con el resto de compañeros. De esta forma, se podría ir delegando esta propuesta de intervención en los tutores, dándoles un papel más relevante. En este sentido, también resultaría fundamental recibir formación sobre el empleo y la utilización de nuevas metodologías didácticas como la gamificación o incluso otras que también favorezcan la acogida de los alumnos TEA, de manera que se pueda abordar la posible resistencia al cambio de algunos profesores.

Finalmente, cabe destacar que el presente programa está centralizado en la acogida e integración de los alumnos TEA, de manera que se podría ampliar y continuar investigando para favorecer la transición de otros alumnos con otras necesidades educativas y adaptar las distintas actividades propuestas a sus características individuales. Esto contribuiría a concienciar a toda la comunidad educativa sobre la importancia de atender las diversas necesidades de educativas, promoviendo una educación inclusiva y enriquecedora para todos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J., y Alonso, I. (2020). *El autismo: reflexiones y pautas para comprenderlo y abordarlo*. Barcelona: Shackleton books.
- American Psychiatric Association. (2013). DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Barassi, A. M. (2005). Autismo, funciones ejecutivas y mentalismo: Reconsiderando la heurística de descomposición modular. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 6, 25-49.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”??. *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Bergenson, T., Heuschel, M., Harmon, R., Gille, D. y Colwell, M. (2003). *Los aspectos pedagógicos de los trastornos del espectro autista*. Office of Superintendent of Public Instruction.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 6(2), 1-23.
- Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., Loucas, T., y Baird, G. (2011). IQ in children with autism spectrum disorders: data from the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Psychological medicine*, 41(3), 619-627.
- Combs, M. y Slavy, D. (1977). Social skill training with children. En B. Lahey y A. Kazdin (Eds.) *Advances in clinical psychology*, New York: Plenum Press.
- De la Iglesia, M., y Parra, J. S. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 1-19.
- Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid.

Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 71, de 24 de marzo de 2023, 10-39.

https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/decreto_bocm.pdf

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. E. (2011, May 7-12). *Gamification: Toward a Definition.* Gamification Workshop Proceedings, Vancouver, BC, Canada.
<http://gamificationresearch.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

Duran, D., y Martínez, I. (2004). Tutoría entre iguales. *Innovación educativa*, 75, 63-68.

Duran, D. y Vidal, V. (2004): *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona. Graó.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.

Falla, D., y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar: una revisión sistemática. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(2), 77-90.

Figueroa, C. S., y Román, F. Q. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Pluriversidad*, (8), 127-143.

Frith, C.D., y Frith, U. (1991). Elective affinities in schizophrenia and childhood autism. In P. Bebbington (Ed.), *Social Psychiatry: Theory, Methodology and Practice*. (pp. 65-88). Brunswick, NJ: Transactions.

Galton, M., Morrison, I., y Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341-363.

Goldstein, A. (1980). *Lista de chequeo de habilidades Sociales (LCHS)*. Madrid: Projective Way.

González, R. C. (2000). Los Departamentos de Orientación en los IES: Estudio de las disociaciones entre percepciones reales y normativa legal. *Contextos educativos: Revista de educación*, (3), 209-234.

Hobson, R. P., Ouston, J., y Lee, A. (1988). What's in a face? The case of autism. *British journal of psychology*, 79(4), 441-453.

Iacoboni, G. N., y Moirano, A. M. (2018). Inclusión de alumnos con TEA en nuestras clases: desafíos y propuestas. *Puertas abiertas*, (13).

Isorna, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*, (23), 161-177.

Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29-30.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. San Francisco: HarperryRow.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 2006-7899. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 2020-17264. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A. y Parra-González, M. E. (2020). Evaluating Activation and Absence of Negative Effect: Gamification and Escape Rooms for Learning. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 17(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph17072224>

Martínez, E., y Duran, D. (2021). Efectos de la Tutoría entre Iguales como Estrategia de Educación Inclusiva en el Alumnado con Trastorno del Espectro Autista de Educación Infantil y Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 227-246.

Martínez, L., Virgós, M., y Burguera, J. L. (2017). El alumnado con síndrome de Asperger: Propuesta para la mejora de habilidades sociales mediante tutoría entre iguales. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, 1783-1790.

Martos, J., y Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de neurología*, 34(1), 58-63.

Miguel, A. M. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Education in the knowledge society (EKS)*, 7(2), 169-183.

Monarca, H., Rappoport, S., y Mena, M. S. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de investigación en Educación*, 11(3), 192-206.

Nielfa, F. (2016). *Aprendo en el recreo: una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo*. Autismo Sevilla. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5035/Aprendo_en_el_recreo.pdf?sequence=1

Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: PRO-ED.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2006). *CIE10, trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.

Pérez, N., Filella, G., y Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Qurriculum*, 22, 55-71.

Piaget, J. (1976). Piaget's theory. En B. Inhelder, H.H. Chipman y C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school* (pp. 11-23). Berlin, Heidelberg: Springer.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, de 30 de marzo de 2022, 41571-41789.
<https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>

Riviére, A. (2000). *Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales*. En Estudios de Psicología, págs. 203-224.

Rundblad, G., y Annaz, D. (2010). The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. *Autism*, 14(1), 29-46.

Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista De Educación*, (393), 321-352. 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496

Sierra Martínez, S., y Parrilla Latas, Ángeles. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191–209.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence

and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84-96.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas*

especiales. Salamanca: UNESCO.

Vera, M. R., López, F. R., Valle, V. M. y Mazacón, M. G. (2017). Habilidades Sociales. *Revista*

Salud y Ciencias, 1(2), 8-15.

Warnock, M (1987) Encuentro sobre necesidades en educación especial. *Revista de Educación*,

número extraordianario, (1) 45-73.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=508>

Wolff, N., Stroth, S., Kamp-Becker, I., Roepke, S., y Roessner, V. (2022). Autism spectrum

disorder and IQ–A complex interplay. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article

856084. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.856084>

Anexo A. Escala de Evaluación de Habilidades Sociales (Goldstein, 1980)

Nombre: Sexo: Edad:

Fecha:

A continuación, encontrarás una lista de habilidades que las personas utilizamos en la interacción social. Señala el grado en que te ocurre lo que indican cada una de las cuestiones, teniendo para ello en cuenta:

1. Nunca
2. Muy pocas veces o rara vez
3. Alguna vez
4. A menudo
5. Siempre o casi siempre

		1	2	3	4	5
1	Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo					
2	Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes					
3	Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos					
4	Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada					
5	Permites que los demás sepan que les agradeces los favores					
6	Te das a conocer a los demás por propia iniciativa					
7	Ayudas a que los demás se conozcan entre sí					
8	Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza					
9	Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad					
10	Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad					
11	Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica					
12	Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente					
13	Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal					
14	Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona					
15	Intentas reconocer las emociones que experimentas					
16	Permites que los demás conozcan lo que sientes					
17	Intentas comprender lo que sienten los demás					
18	Intentas comprender el enfado de la otra persona					
19	Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos					

		1	2	3	4	5
20	Piensas porqué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo					
21	Haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa					
22	Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada					
23	Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás					
24	Ayudas a quien lo necesita					
25	Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes					
26	Controlas tu carácter de modo que no se te “escapan las cosas de la mano”					
27	Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura					
28	Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas					
29	Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas					
30	Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin pelearte					
31	Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución					
32	Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien					
33	Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado					
34	Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o cohibido					
35	Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento					
36	Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo					
37	Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer					
38	Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro					
39	Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa pero dicen o hacen otras que se contradicen					
40	Comprendes por qué te han acusado y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación					
41	Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática					
42	Decides lo que quieras hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta					
43	Resuelves el aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante					
44	Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control					
45	Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea					
46	Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea					
47	Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información					
48	Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero					
49	Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor					
50	Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo					

Anexo B. Cuestionario de satisfacción (Elaboración propia)

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión sobre el programa que has realizado para mejorar tu inicio en secundaria. Tus respuestas nos ayudarán a mejorar en el futuro. ¡Gracias por tu colaboración!

1. ¿Cómo calificarías tu experiencia general en el programa?

- Muy buena Buena Regular Mala

2. ¿Cómo te has sentido participando en las actividades del programa?

3. ¿Cómo te sentiste al trabajar con otros compañeros durante las actividades?

- Muy cómodo/a y relajado/a
 Bastante bien
 Algo incómodo/a
 Muy incómodo/a

4. ¿Consideras que el programa te ha ayudado a mejorar tus habilidades sociales?

- Mucho Bastante Poco Nada

5. ¿Te ha gustado la experiencia del *escape room*?

- Mucho Bastante Poco Nada

6. ¿Qué actividad/es te ha gustado más? ¿Por qué?

7. ¿Qué actividad/es te ha parecido más útil? ¿Por qué?

8. ¿Qué crees que has aprendido tras el programa?

9. ¿Qué mejorarías del programa?

10. ¿Te gustaría participar en otros programas similares en el futuro?

Sí No