



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

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

**Habilidades Socioemocionales para la Inclusión del
Alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Un proyecto
de innovación.**

**Socioemotional skills for inclusion of students with autism
spectrum disorder. A project of innovation.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: María del Carmen Martínez Cánovas

Tutora: Rebeca Cerezo Menéndez

Junio 2016

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
ABSTRAC.....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
1. BREVE REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES REALIZADAS.....	7
1.1. Contexto del centro educativo.....	10
1.2. Organización del departamento de orientación.....	10
1.3. Plan de actuación del departamento de orientación.....	11
1.3.1. Plan de Atención a la Diversidad.....	12
1.3.2. Plan de Acción Tutorial.....	13
1.3.3. Plan de orientación académico y profesional.....	14
1.4. Estrategias y técnicas observadas.....	14
2. PROPUESTA DE PLAN DE ACTUACIÓN PARA UN DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.....	16
2.1. Objetivos generales del plan de actuación.....	17
2.2. Unidades de actuación.....	18
2.2.1. Apoyo al proceso de enseñanza- aprendizaje.....	19
2.2.2. Apoyo al plan de acción tutorial.....	28
2.2.3. Orientación para el desarrollo de la carrera.....	39
2.3. Aspectos de la organización interna del departamento y de coordinación externa.....	47
2.4. Evaluación del plan de actuación del departamento.....	50
2.5. Bibliografía y recursos a utilizar en el departamento.....	51
2.5.1. Bibliografía.....	51
2.5.2. Recursos web.....	53

2.5.3. Instrumentos de evaluación psicopedagógica.....	54
3. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	55
3.1. Diagnóstico inicial.....	55
3.1.1. Ámbitos de mejora detectados.....	55
3.1.2. Contexto donde se llevará a cabo la intervención.....	58
3.2. Justificación y objetivos de la innovación.....	60
3.3. Marco teórico de referencia de la innovación.....	61
3.3.1. Breve introducción histórica.....	61
3.3.2. Trastorno del Espectro del Autismo. Criterios diagnósticos.....	63
3.3.3. Inclusión para la convivencia.....	68
3.3.4. Habilidades socioemocionales.....	69
3.3.5. Algunas consideraciones para la intervención.....	72
3.4. Desarrollo de la innovación.....	74
3.4.1. Plan de actividades.....	74
3.4.2. Agentes implicados.....	81
3.4.3. Materiales de apoyo y recursos necesarios.....	81
3.4.4. Fases (calendario/cronograma).....	82
3.5. Evaluación y seguimiento de la evaluación.....	84
4. CONCLUSIONES.....	86
5. REFERENCIAS.....	88
ANEXO I.....	92

RESUMEN.

El presente trabajo se configura como una herramienta de innovación para la intervención con el alumnado que tiene Trastorno del Espectro Autista con grado alto de funcionamiento.

Tras una breve reflexión sobre las prácticas docentes realizadas en un instituto de educación secundaria, se propone un plan de actuación para un departamento de orientación, y, a continuación se desarrolla el proyecto de innovación.

El plan de actuación propuesto para el departamento de orientación incluye el desarrollo de dos actuaciones para cada uno de los tres ámbitos de intervención del departamento.

Por otro lado, el proyecto de innovación que se propone persigue la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista de Educación Secundaria. Esta inclusión se pretende conseguir a través de la adquisición de habilidades socioemocionales, tanto por parte del alumnado con autismo como del alumnado que no lo tiene.

Hay que destacar la importancia de la colaboración con el profesorado docente, con el profesorado especialista en necesidades específicas de apoyo educativo y, sobre todo, la colaboración con las familias de este alumnado. Así el proyecto será transferible a todo su entorno y por tanto se potenciará su eficacia.

ABSTRACT

This academic work intends to be a tool of innovation for intervention on students with autism spectrum disorder with a high level of functioning.

After a brief reflection about my teaching training, done at a counseling department, here an innovation plan for a counseling department is presented and, after that, an innovation project is also developed.

The intervention plan for a counseling department includes the development of two interventions for each one of the three department's fields of intervention.

On the other hand, the innovation project suggested here looks into the inclusion of students of high education with autism spectrum disorder. That inclusion will be

researched by means of socioemotional skills. In this project all the students will take part, both those who have autism, and the ones who do not have it.

It is important to collaborate with other teachers, with the teachers who are specialized on specific needs of academic support and with the families of the students. If we carry out that collaboration, the project will reach all the students environment and be more effective.

INTRODUCCIÓN.

La labor de orientación en un centro de Educación Secundaria es compleja e incluye una gran variedad de ámbitos de actuación. El departamento de orientación no sólo está destinado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante NEAE), sino que es un recurso para todo el alumnado y para todo el profesorado del centro. A veces se puede tener la percepción de que sólo se atiende al alumnado con NEAE por el hecho de que necesite más planificación y más apoyos para lograr una respuesta educativa equitativa. En otras ocasiones el alumnado ni si quiera sabe dónde está el departamento de orientación, ni para qué sirve. Es necesario superar estas creencias para que todo el alumnado lo conciba como otro elemento educativo igual de importante que los demás.

Las principales áreas de intervención de un departamento de orientación son tres: apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, apoyo a la acción tutorial y orientación para el desarrollo de la carrera. En todas ellas se debe fomentar la inclusión de todo el alumnado, el tratamiento de la diversidad como un elemento positivo, y la cooperación y convivencia positiva.

Por otro lado, desde el departamento de orientación se planificarán otras muchas actuaciones encaminadas a dar una respuesta educativa correcta para cada alumna y cada alumno. Por ello es imprescindible tener en cuenta la diversidad y plantear actuaciones que incluyan a todo el alumnado. También es muy importante la planificación previa de todos los elementos relacionados con las intervenciones.

En el presente trabajo se incluye un plan de actuación para un departamento de orientación y un proyecto de innovación para potenciar la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través de la adquisición de habilidades socioeducativas. El plan de actuación está dividido en las tres partes que se corresponden con los tres ámbitos de actuación del departamento de orientación que se mencionan más arriba.

Las partes más importantes a tener en cuenta en el proyecto de innovación son los ámbitos de mejora detectados durante las prácticas docentes, el marco teórico de referencia y el plan de actividades para su desarrollo.

1. BREVE REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES REALIZADAS.

La acción docente ha de basarse en una formación pedagógica, que capacite a los y las profesionales de la enseñanza para responder a las necesidades educativas del alumnado. La suma de la formación pedagógica y la experiencia en la práctica educativa configuran nuestra identidad profesional. Además, las propias experiencias personales nos hacen percibir la educación de una manera u otra. Como bien señala Bolívar (2007): “La identidad profesional docente es, así, el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional” (p.15).

En la especialidad de orientación educativa, esta percepción de la educación viene dada, sobre todo, por nuestra formación previa. En mi caso dicha formación se corresponde con la Diplomatura de Magisterio (especialidad en Educación Especial) y la Licenciatura en Pedagogía. Por ello, al solicitar el reconocimiento de créditos, no he cursado las asignaturas de este máster, así que basaré mi reflexión de las prácticas realizadas en la formación previa recibida.

Por un lado, me gustaría resaltar la aportación de las asignaturas más influyentes de Magisterio. Aunque todas me han aportado algún aspecto concreto a la hora de realizar las prácticas de este máster, mencionaré sólo aquellas que lo han hecho de manera más específica.

Como primera aportación, destaco la asignatura de “Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar”. La aportación de esta asignatura a las prácticas docentes se basa en el conocimiento de las principales teorías en el desarrollo evolutivo del alumnado. También me ha aportado otros aspectos como la influencia del entorno, etapas del desarrollo, así como las principales consideraciones psicológicas de la etapa de la juventud.

Otra asignatura muy influyente en la práctica docente ha sido la de “Sociología de la Educación”. El centro educativo puede considerarse como una institución social, en la que se desarrollan algunos de los procesos de socialización más importantes para la

mayoría del alumnado. Como docente es importante tener herramientas que posibiliten el análisis de dicha socialización y, en su caso, la intervención.

“Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación” ha sido una asignatura básica para mi formación docente. A través de ella pude ver la educación desde un punto de vista desde el que nunca lo había hecho. Me ha permitido adquirir un pensamiento crítico hacia elementos que están presentes la educación y suelen pasar desapercibidos si no se reflexiona sobre ellos. También ha sido un elemento fundamental para incluir en mi concepción sobre la educación aspectos como los derechos humanos, la igualdad entre mujeres y hombres o el pensamiento crítico

El adecuado uso de las nuevas tecnologías es un conocimiento necesario para la docencia de hoy en día. Su evolución se desarrolla a un ritmo de vértigo, por lo que los y las docentes debemos estar preparados para usarlas en el aula y aprovecharlas para la labor docente. La asignatura de “Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación” me ha permitido conocer algunos de los recursos de Tecnologías de la Información y la Comunicación útiles, así como el uso de estos.

Además de las asignaturas mencionadas, me gustaría destacar las más específicas en materia de discapacidad, ya que me han permitido identificar y reconocer en el alumnado algunas de las problemáticas ligadas a dichas discapacidades. Hay que aclarar, que por tratarse de un plan de estudios antiguo, la nomenclatura de algunas asignaturas está desfasada. Dichas asignaturas son: “Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva” (discapacidad auditiva), “Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental” (discapacidad intelectual), “Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica” (discapacidad motórica) y “Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual” (discapacidad visual). Junto a estas, me gustaría incluir las relacionadas con aspectos evolutivos y con aspectos conductuales, como son “Bases Psicopedagógicas y de la Educación Especial” y “Trastornos de Conducta y Personalidad”.

Por otro lado, las asignaturas de Pedagogía, además de completar y reforzar todo el aprendizaje recibido en Magisterio, me han aportado una buena base a la hora de enfrentarme a las prácticas como orientadora en formación.

“Organización y Gestión de Centros Educativos” me ha ayudado a conocer la organización del centro, los elementos sociales e institucionales que se incluyen en él y la organización del personal docente y no docente. En definitiva, ha sido un buen recurso para conocer su dinámica y funcionamiento.

La asignatura de “Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum” no sólo me ha ayudado a conocer y analizar los elementos curriculares. También ha sido una fuente de reflexión hacia dichos elementos y las consecuencias de utilizar el currículum de una u otra forma, en el alumnado y en la sociedad.

En cuanto a “Orientación para el Trabajo”, me ha ayudado a comprender la necesidad de que el alumnado estudie conforme a sus propios intereses y necesidades. Hay que propiciar al alumnado la oportunidad de reflexionar acerca de qué quieren conseguir en la vida, para después planificar como hacerlo. En definitiva, orientar adecuadamente al alumnado en su proyecto personal de vida. Muy relacionada con esta destaco la asignatura de “Pedagogía Ocupacional”, la cual me ha proporcionado estrategias y recursos para poder ayudar al alumnado a elegir su camino formativo hacia el trabajo elegido.

Otra de las asignaturas necesarias para una buena contextualización del sistema educativo ha sido la de “Política y Legislación Educativa”. A través de esta asignatura he podido conocer las principales tendencias de la legislación educativa de este país. En esta etapa de cambios políticos, y consecuentemente educativos, es importante conocer los antecedentes que han dado como resultado la actual legislación educativa.

En definitiva, tanto la formación académica como la experiencia personal me han ayudado en el desarrollo de las prácticas. He de destacar que durante el practicum he consolidado conocimientos adquiridos con otros nuevos, no sólo en el departamento de orientación, si no en el conjunto de todo el centro.

1.1. Contexto del centro educativo.

El centro educativo se encuentra en una localidad de unos 12.000 habitantes. Su localización geográfica le confiere una situación social privilegiada, ya que se encuentra en el centro de la región asturiana. Esto hace que tenga una importante red comunicativa tanto por vía ferroviaria como por carretera. Además esta situación geográfica privilegiada también influye de manera positiva en su economía ya que es el área de la región más desarrollada y urbanizada. Aquí encontramos la respuesta a que sea una de las zonas asturianas en las que el crecimiento de la población se mantiene, en comparación con el descenso general de la comunidad.

También hay que subrayar que destaca su gran influencia en el sector empresarial, y por consiguiente un importante componente de la economía del concejo, potenciada en la actualidad por el desarrollo de polígonos industriales, nuevas empresas e importantes centros comerciales.

El sector más importante dentro de municipio se corresponde con el de los servicios con un 67, 4% del total de empleos. En último lugar encontramos la agricultura y pesca que tan sólo cuenta con 2,9%.

A muy poca distancia del centro se pueden encontrar diversos recursos útiles para la labor didáctica, como la Biblioteca Pública, el auditorio, la escuela de música, parques urbanos, museos o la senda verde por los alrededores de la localidad. También hay un colegio de educación infantil, dos colegios públicos de educación infantil y primaria, otro Instituto de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y un centro de educación adultos. Además cuenta con un centro social, ambulatorio, comisaria y varias asociaciones, de discapacidad, culturales y deportivas que también pueden ser de provecho para la labor educativa.

1.2. Organización del Departamento de Orientación

Desde el departamento de orientación se interviene de forma global en el centro, con toda la comunidad educativa. No se trata de un departamento didáctico, aunque todas sus componentes, a excepción de la orientadora desempeñan tareas docentes.

Los principales ámbitos de intervención del departamento de orientación son: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyo al Plan de Acción Tutorial y apoyo al proceso de Orientación Académica-Profesional.

Tanto el programa de atención a la diversidad como el programa de acción tutorial buscan una inclusión real de todos los alumnos y todas las alumnas dentro del grupo clase y dentro del centro. Además en ellos se deben encontrar respuestas educativas para el alumnado con muy diversas situaciones. El departamento de orientación se propone medidas, información y asesoramiento a todo el profesorado para dar respuesta a esa diversidad. En cuanto al apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje la orientadora del centro valorará las necesidades del alumnado, y propondrá las medidas preventivas necesarias. También es labor de la orientadora la organización del apoyo que establezca para los alumnos y las alumnas con necesidad específica de apoyo educativo y las orientaciones metodológicas a realizar con dicho alumnado.

El programa de orientación para el desarrollo de la carrera, es una herramienta útil de cara a la creciente demanda de formación. Actualmente es necesario acreditar una formación mínima para el desempeño de cualquier actividad profesional. Esto es una buena medida para evitar el abandono temprano de los estudios por parte de algunos/as alumnos/as.

Las profesionales que componen el departamento de orientación son: la orientadora (jefa de departamento), las maestras de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, así como la fisioterapeuta, la auxiliar educadora y las profesoras del Ámbito científico-técnico y sociolingüístico.

1.3. Plan de actuación del departamento de orientación.

Como se comenta más arriba, el departamento de orientación interviene básicamente en tres ámbitos que se especifican en: plan de atención a la diversidad, plan de acción tutorial, y plan de orientación académico y profesional. A continuación se explican cada uno de ellos.

1.3.1. Plan de Atención a la Diversidad.

Las medidas educativas establecidas por el centro para atender a la diversidad son: apoyo especializado (pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y fisioterapia), adaptaciones curriculares significativas y no significativas, agrupamientos flexibles, apoyo en grupo ordinario, materia optativa propuesta por el centro, programa de refuerzo en sustitución de la materia optativa, desdoblamiento de grupos, apoyos en laboratorios, distribución de alumnos de la sección bilingüe entre todos los grupos del mismo nivel, plan específico de refuerzo para el alumnado que no promociona de curso, programa de refuerzo de materias no superadas, recuperación de pendientes, ampliación curricular para alumnado de altas capacidades, programa para la mejora del aprendizaje (PMAR), programa de diversificación curricular, protocolo de acogida, programa para alumnado con trastornos graves de conducta, aula hospitalaria y flexibilización en la escolarización.

El plan de atención a la diversidad incluye un gran abanico de posibilidades para el alumnado con diversas situaciones. No sólo afecta a un limitado número de alumnos y alumnas, sino que está destinado a todo el alumnado del centro.

Hay que prestar especial atención al grupo de alumnado con necesidades educativas más específicas (en adelante NEAE). Al alumnado con NEAE debe realizársele una evaluación psicopedagógica que se refleja en un informe donde aparece toda la información relevante del alumno, como su historia escolar, sociofamiliar, estilo de aprendizaje y demás.

Las componentes del departamento de orientación tienen un papel importante en la detección y valoración de las necesidades educativas del centro. De todos modos, la detección y respuesta educativa a esas necesidades es competencia de todos los departamentos del centro y de todo el profesorado.

1.3.2. Plan de Acción Tutorial.

La acción tutorial busca la inclusión de todo el alumnado dentro del grupo clase, así como dentro del centro. Por tanto, el programa de acción tutorial, debe ser una herramienta sistematizada, útil y de fácil acceso para el profesorado, que deberá asumirlo como parte de sus obligaciones como docentes.

En la elaboración de este programa intervienen las jefas de estudios, el profesorado tutor de cada nivel y la orientadora como una de las personas más responsables del proceso ya que interviene en la planificación del mismo, propuesta de actividades y seguimiento.

En el programa de acción tutorial se proponen objetivos y contenidos generales para todos los cursos, y específicos para el alumnado de ESO y Bachillerato. Estos objetivos y contenidos están muy relacionados con el plan de convivencia del centro, pues como señalo más arriba el plan de acción tutorial debe servir de herramienta para la inclusión del alumnado y la unión del grupo clase.

La metodología depende de la actividad a realizar y de los contenidos a tratar. En algunas ocasiones predominan las charlas por parte de profesionales externos, de la orientadora o del profesorado tutor. En otras se recurre a la dinámica de grupos, visionado de películas, búsqueda de información u otros medios que se consideren necesarios.

El profesorado tutor se coordinan con la orientadora del centro en la planificación y puesta en marcha de las actividades. Tienen reuniones semanales con la orientadora en las que se proponen actividades y/o materiales para la hora de tutoría, se comentan aspectos relevantes sobre el grupo o sobre estudiantes concretos. También se ponen en común propuestas o inquietudes con el resto de tutores y tutoras del mismo nivel.

Por todo esto no debemos menospreciar la acción tutorial, ya que enseñar no es sólo transmitir conocimientos, sino que ha de llevar implícitas una serie de acciones que faciliten la equidad de todo el alumnado.

1.3.3. Plan de orientación académico y profesional.

Este programa no sólo se trata de informar acerca de las profesiones existentes y en qué consisten. Tampoco se limita a conocer las preferencias del alumnado en cuanto a su futuro profesional. Su finalidad es mucho mayor; a través del autoconocimiento se busca que los alumnos y las alumnas descubran sus preferencias en materia profesional y reflexionen acerca de sus mejores destrezas. Así la decisión de cómo continuar sus estudios será mucho fácil y certera. También hay que informar al alumnado de los diferentes itinerarios para llegar a estudiar una misma cosa.

1.4. Técnicas y estrategias observadas.

Como he podido observar durante las prácticas docentes, la experiencia en educación es una de las mayores ventajas a la hora de intervenir. A partir de la experiencia se configura un modo de actuación casi automático e inconsciente. Además, facilita la rapidez en la detección y la prevención de NEAE.

A lo largo de todo el trabajo se comenta la importancia de cooperación y colaboración. En el departamento de orientación he podido observar algunos ejemplos positivos. La muestra más cercana es la de la relación de las componentes del departamento de orientación, ya que mantienen una buena comunicación y coordinación a la hora de abordar las intervenciones.

Las familias del alumnado deben participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Por ello es importante mantener el contacto y una buena comunicación. Además, el alumnado debe sentir el departamento de orientación como un recurso asequible. Durante las prácticas, pude observar esta colaboración, ya que tanto las familias como el alumnado se ponían en contacto con la orientadora de forma asidua.

También es destacable la buena cooperación entre el departamento y elementos externos. Se trata de una red muy variada y necesaria para una orientación completa del alumnado. Por ejemplo, en el segundo trimestre de cada curso la orientadora se reúne con las personas responsables de orientación en los colegios adscritos al centro, para

saber el perfil de alumnado que se va a recibir en el futuro curso, así como los recursos necesarios para atender a sus necesidades educativas.

Otras formas de trabajo colaborativo que hay que reflejar son las reuniones y el trabajo multidisciplinar entre el profesorado y la orientadora. Algunas de las técnicas para llevarlo a cabo son las Comisiones de Coordinación Pedagógica, las Reuniones de Equipo Docente, las reuniones semanales de apoyo a la Acción Tutorial y demás actuaciones encaminadas al trabajo en equipo.

La atención directa al alumnado debe ser constante y hacerse de manera natural. La orientadora del centro los entrevista de manera distendida y hablando de forma natural. Es una buena estrategia para comunicarse con el alumnado de forma clara y facilita mucho una actitud abierta por parte del alumnado. Por ello es importante que el alumnado no sienta que lo estamos evaluando, sino que debe percibir que los estamos ayudando.

Por último, debo reflejar la importancia de la organización y el orden del departamento de orientación. He podido observar como la organización espacial y la del material puede facilitar la sistematización y el desarrollo de las intervenciones.

2. PROPUESTA DE PLAN DE ACTUACIÓN PARA UN DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

La principal guía a la hora de diseñar un plan de actuación ha de ser la legislación vigente. Hay que tener en cuenta tanto la normativa educativa estatal como la autonómica.

En primer lugar hay que destacar la normativa estatal, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (en adelante LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE). En dicha ley, la orientación educativa y profesional aparece reflejada en su artículo 1, apartado f) como “medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”. Para la educación secundaria destaca en su artículo 22.3 que “se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”.

Como orientación más concreta, hay que basarse en la normativa autonómica de Asturias, el decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias.

Los objetivos planteados para este plan de actuación se refieren al primer nivel de intervención que se plantea en dicho decreto, que se traduce en la atención directa al alumnado por parte del profesorado del propio centro. En el artículo 2 de dicho decreto se refleja el concepto de orientación educativa y profesional como un recurso para el desarrollo integral y personalizado de todo el alumnado. En ese mismo artículo, se exponen los ámbitos de intervención: “el proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial y la orientación para el desarrollo de la carrera”, por lo tanto las unidades de actuación e intervención propuestas en el presente trabajo, están diseñadas para dichos ámbitos. Además estas propuestas se basan en los principios de orientación educativa y profesional que se aportan en el artículo 3 de este artículo; principio de prevención, principio de desarrollo, principio de intervención social y principio de empoderamiento personal y social.

A la aportación de las normativas mencionadas debemos añadir la Circular de inicio de curso 2015-16 para los centros docentes públicos. En su apartado 3.7.2. “Plan de

orientación educativa y profesional”, se explica cómo llevar a cabo las acciones educativas pertenecientes a los tres ámbitos de intervención (plan de atención a la diversidad, plan de acción tutorial y orientación para el desarrollo de la carrera).

Con la aportación de esta normativa legal se proponen los objetivos generales propuestos para este plan de actuación.

2.1. Objetivos generales del plan de actuación.

Los siguientes objetivos generales se relacionan con los tres ámbitos de intervención de la función orientadora. A través de este plan de actuación se persigue:

- Ofrecer una respuesta educativa individualizada de acuerdo con las características y necesidades de cada alumno y de cada alumna.
- Potenciar el autoconocimiento y la mejora de la autoestima del alumnado.
- Favorecer la inclusión de todo el alumnado, tanto en el grupo clase como en el conjunto del centro.
- Ayudar a la toma de decisiones responsable en el desarrollo de la carrera de cada alumna y de cada alumno.
- Fomentar la participación activa del alumnado en su propio proceso de enseñanza aprendizaje.
- Potenciar hábitos saludables que incluyan factores físicos y mentales.
- Propiciar el desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado que potencien los buenos tratos y la convivencia.
- Fomentar el pensamiento crítico en el alumnado.
- Facilitar el aprendizaje colaborativo entre iguales.
- Enseñar métodos de estudio eficaces y productivos que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Colaborar con el profesorado tutor en el desarrollo de las actividades de la acción tutorial.
- Destacar la diversidad del alumnado como un factor positivo, a través de valores relacionados con los Derechos Humanos, la igualdad entre mujeres y hombres y la no discriminación de las personas.
- Aportar medidas para la resolución de conflictos.

2.2. Unidades de de actuación.

Como se puede apreciar en los objetivos generales propuestos, los tres ámbitos de actuación se complementan, pudiéndose trabajar de forma conjunta en algunos casos. Bisquerra considera 4 áreas de orientación psicopedagógica: orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo (Bisquerra 2006). Tanto las áreas propuestas por el autor como las que se proponen aquí “están interrelacionadas. Es precisamente su engarce lo que da unidad a la orientación psicopedagógica” (Bisquerra, 2006, p.13).

Las propuestas de intervención que se proponen se dividen en tres grandes bloques: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyo al plan de acción tutorial y orientación para el desarrollo de la carrera. En las actuaciones de los tres bloques se persigue que el alumnado se desarrolle tanto en el aspecto académico como en el personal. No debemos olvidar que el alumnado forma parte de una ciudadanía que necesita cada vez más personas críticas y cívicas. Por lo tanto la orientación no sólo será beneficiosa para la persona que la recibe, sino que ha de repercutir en la sociedad en la que se incluye dicha persona.

2.2.1. Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje es uno de los ámbitos de actuación de mayor responsabilidad del departamento de orientación. Cada alumno y cada alumna deben recibir una atención individualizada que considere sus principales características y necesidades. En base a ello se podrán planificar las intervenciones y los recursos necesarios para darles una respuesta educativa efectiva.

El plan de atención a la diversidad debe ir en consonancia con esto, pues todo el alumnado es diverso y como bien apunta Bolívar (2007) “se ha de atender a toda la población escolar, en lugar de a una minoría seleccionada, y la diversidad de los propios alumnos se ha incrementado, no cabiendo tratamientos homogéneos” (p.17). A pesar de ello, también es cierto que se ha de prestar especial atención al alumnado con NEAE. Por sus especiales características este grupo de alumnado necesita una serie de recursos específicos que le ayuden a estar en igualdad de oportunidades con el resto del alumnado. El profesorado de orientación debe estar especialmente atento a la detección y valoración de dichas necesidades, así como al diseño de una intervención personalizada y seguimiento de la misma.

Las unidades de actuación para este bloque de intervención son las siguientes:

- Evaluación general inicial de todo el alumnado de nuevo ingreso al centro (por incorporarse al primer curso de la ESO o a cualquier otro por primera vez en el centro).
- Desarrollo de técnicas de auto-orientación para aprender a aprender a través de talleres para la adquisición de estrategias y hábitos de estudio.
- Atención individualizada para el seguimiento del alumnado (al menos una entrevista personal al año con todos los alumnos y las alumnas del centro).
- Autoconocimiento a través de la adquisición del autoconcepto y mejora de la autoestima.
- Jornadas para el profesorado sobre métodos y herramientas para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

A continuación se explican detalladamente dos de estas cinco unidades de actuación.

1º ACTUACIÓN: “AUTOCONOCIMIENTO A TRAVÉS DE ACTIVIDADES DE LA ADQUISICIÓN DEL AUTOCONCEPTO Y MEJORA DE LA AUTOESTIMA”.

- Justificación.

El autoconocimiento es un aspecto importante en el desarrollo de las personas. A partir de él, el alumnado tendrá más herramientas tanto para planificar aspectos del día a día, como para elaborar un proyecto de vida ajustado a la realidad de sus características, necesidades, aspiraciones y gustos. Un buen autoconocimiento puede propiciar el éxito académico, pues cada persona podrá elegir las estrategias de estudio que más se adecúen a sus características. Además de esto es una herramienta útil en las relaciones sociales, sobre todo para los y las estudiantes, que en muchas ocasiones no saben cómo hacerlo satisfactoriamente.

Este autoconocimiento se puede adquirir a través de actividades encaminadas a adquirir un autoconcepto positivo y ajustado a la realidad. También se trabajará la construcción de la autoestima de cada persona. Es importante transmitir al alumnado la importancia de autovalorarse y valorar a las demás personas.

- Destinatarios/as.

Esta actuación está destinada al alumnado de 1º y 2º de la ESO. El hecho de que adquieran estas habilidades lo más tempranamente posible, puede influir en un mejor desarrollo posterior.

- Objetivos.

- Asimilar un autoconcepto positivo y ajustado a la realidad.
- Adquirir una buena autoestima.
- Asumir una visión positiva acerca de las propias características.

- Identificar características positivas en los y las demás.
- Reflexionar sobre las propias aspiraciones y relacionarlas con las habilidades personales.

- **Contenidos.**
- Autoconcepto.
- Autoestima.
- Autoconocimiento.
- Convivencia.

- **Metodología y actividades.**

Durante el desarrollo de la actuación se pretende que el alumnado desarrolle una actitud activa y participativa. Se combinarán elementos teóricos y prácticos, ya que a partir de explicaciones previas de los contenidos, el alumnado procederá a la realización de las actividades propuestas.

En la primera actividad, para la adquisición del contenido “autoconcepto” el profesor o la profesora, hará una explicación inicial. Expondrá el significado de autoconcepto y los aspectos que lo diferencian de la autoestima. A continuación, se pedirá al alumnado que de forma anónima, escriba en una hoja cinco características sobre si mismo/a. Después, en esa misma hoja escribirán cómo se ven ellos y ellas mismas y cómo creen que los ven los demás respecto a los siguientes aspectos:

- En las relaciones con otros chicos y con otras chicas.
- En las relaciones familiares.
- En las relaciones de clase.

- En los estudios.
- En las actividades de ocio y tiempo libre.

En la segunda actividad, respecto al contenido de “autoestima”, el profesorado explicará al alumnado la importancia de que el autoconcepto sea positivo para que sea beneficioso para uno/a mismo/a. A partir de las hojas anónimas que habrá rellenado el alumnado para trabajar el autoconcepto, el profesorado seleccionará unas cuantas y se llevarán a debate las características y autopercepciones que aparezcan en ellas. Se potenciará una visión positiva acerca de las características que cada persona se da a si misma.

La convivencia se trabajará exponiendo un supuesto que el alumnado debe comentar con la guía del profesor/a tutor/a. En dicho supuesto se expondrán situaciones que requieren un comportamiento u otro.

En cuanto al contenido de autoconocimiento, el alumnado deberá establecer los principales beneficios de que cada persona sepa identificar sus cualidades y habilidades. Después se compartirán las aportaciones de cada grupo con el grupo-clase.

Otra de las actividades consistirá en la reflexión acerca de las propias cualidades personales

Las sesiones se completarán con el visionado de películas, con sus correspondientes guías de reflexión de forma individual o en grupo. Además de charlas, debates, coloquios y dinámicas de grupo.

- **Recursos.**

Para el desarrollo de esta acción formativa se requerirán recursos humanos, como la orientadora, el profesorado tutor y el propio alumnado destinatario de la actuación, pues es una pieza clave en la construcción del conocimiento.

Los recursos materiales se reducen al aula ordinaria del grupo clase, material fungible como papel, bolígrafos, fotocopias y demás, y elementos audiovisuales para la visualización de las películas y la búsqueda de información on line durante las sesiones.

- **Temporalización.**

La duración de la actuación será de un trimestre completo. Se comenzará al inicio del segundo trimestre, ya que en este periodo del curso escolar, el grupo clase ya tiene cierta confianza y se conoce mínimamente.

Las sesiones se desarrollarán en la hora de tutoría semanal que tienen todos los grupos. Se trata de una actuación flexible en su aplicación, es decir, no se amolda dentro de una estructura rígida de aplicación, lo importante es conseguir los objetivos. Por lo tanto el propio profesorado podrá ir amoldando su actuación en la medida que el alumnado vaya asimilando y trabajando los contenidos.

- **Evaluación.**

La evaluación será realizada el profesorado, por la orientadora y por el propio alumnado participante.

El profesorado y la orientadora realizarán un seguimiento semanal a través de las reuniones de los y las tutoras y la orientadora. En dicha reunión se recogerán por escrito las principales aportaciones del profesorado, así como los contenidos más difíciles de abordar y las posibles mejoras.

El alumnado completará la escala de Evaluación de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers, 1984) antes y después de que se realice la intervención. A través de esto se pretende conocer las percepciones que el alumnado tiene acerca del autoconcepto antes y después de la intervención. La escala de Evaluación del Autoconcepto de Piers-Harris se puede consultar en el anexo I.

2º ACTUACIÓN: “JORNADAS PARA EL PROFESORADO SOBRE MÉTODOS Y HERRAMIENTAS PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO”.

- Justificación.

La atención a la diversidad es uno de los aspectos más importantes de la educación de hoy en día. Aunque bien es cierto que todos y todas somos diversos/as (como se intenta reflejar a lo largo del presente trabajo), hay una parte del alumnado que por sus especiales características necesitan una respuesta educativa más individualizada y específica. Este es el caso del grupo de alumnado con NEAE

Puede que en un gran sector del profesorado se tienda a pensar que la atención específica de este alumnado es competencia sólo del departamento de orientación. Nada más lejos de la realidad, pues atender a la diversidad y dar una respuesta efectiva a cada alumno y alumna es una obligación de cada docente.

En algunas ocasiones, también surge el problema del profesorado que, aún queriendo intervenir adecuadamente con este alumnado, no puede, pues se encuentra desprovisto de estrategias y herramientas para poderlo hacer.

Por todo esto, es importante crear conciencia de esa necesidad de intervención conjunta y multidisciplinar. Para ello no basta con sensibilización y buenas intenciones en cuanto a atención a la diversidad, sino que hay que propiciar una mínima formación que garantice una respuesta de calidad.

- Destinatarios/as.

Esta actuación, como se indica en el mismo enunciado, está destinada al profesorado en general. Aunque se trate de una propuesta para responder mejor a las necesidades del alumnado con NEAE, la actuación es para todo el profesorado del centro, y no sólo aquel que imparte clase a este alumnado.

- **Objetivos.**

- Sensibilizar al profesorado sobre la importancia de la atención a la diversidad.
- Exponer las principales necesidades y características de los subgrupos de alumnado con NEAE.
- Informar sobre los recursos y estrategias para hacer frente a las necesidades del alumnado con NEAE.

- **Contenidos.**

- Atención a la diversidad ¿Qué es y cómo ejercerla?
- Tipos de NEAE y principales características y necesidades de cada subgrupo.
- Recursos y estrategias para atender a la diversidad.

- **Metodología y actividades.**

Las jornadas se realizarán a través de una metodología expositiva de mano de diferentes profesionales especializados en cada tema. Se priorizará el debate y la puesta en común de diferentes percepciones de las personas participantes.

Las jornadas sobre la atención a la diversidad constan de 7 actividades:

- La primera de ellas será la presentación de las jornadas por parte de la orientadora, que informará sobre los contenidos a tratar y la forma de enseñarlos.
- La segunda actividad consistirá en dar información sobre la situación actual del alumnado en riesgo de exclusión, sobre todo del alumnado con NEAE. Consistirá en exponer casos reales, a poder ser del propio centro. También se expondrán las causas de esa situación.

- La tercera actividad será un coloquio en el que los y las componentes de las jornadas compartirán sus principales percepciones sobre el alumnado con NEAE.
- Después, en la cuarta actividad será la exposición de las principales características y necesidades del alumnado con NEAE. La actividad se realizará del siguiente modo: a partir de cada subgrupo de NEAE se hará un grupo entre los y las asistentes y se les dará una hora para que elaboren una breve exposición sobre el tema que les haya tocado.

El subgrupo de necesidades educativas especiales será explicado por el profesorado de orientación.

- La quinta actividad será sobre recursos y estrategias para la atención a alumnado NEAE. Se dará información sobre manuales y las principales consideraciones a tener en cuenta. Es importante que el propio profesorado tenga sus recursos de intervención, a pesar de que tanto la orientadora como la PT y la AL intervendrán más intensamente.
- En la sexta actividad se propondrán una serie de casos de alumnado con NEAE, para que sean resueltos en pequeños grupos.
- Para el desarrollo de la séptima actividad se hará un debate sobre las necesidades de las familias del alumnado con NEAE. También se orientará el debate a la búsqueda de soluciones a los conflictos con las familias.

- **Recursos.**

Para el desarrollo de la actividad se necesitará un espacio amplio en el cual se pueda acoger a todo el profesorado del centro que desee asistir a las jornadas, la biblioteca o el salón de actos del centro pueden ser la mejor opción. Dentro de este espacio se necesitarán proyector, pantalla grande, ordenador portátil y conexión a internet.

También será necesario el uso de material fungible como fotocopias, papel, bolígrafos y demás material necesario para escribir.

Los principales recursos personales serán la orientadora, la PT y la AL, así como los y las profesionales externos que vengan a dar charlas y a colaborar (asociaciones, ayuntamiento, familias, etc).

- **Temporalización.**

Las jornadas tendrán una duración de un mes. Se impartirán una vez a la semana, por lo que constará de 4 sesiones. La duración de las sesiones será de 3 horas y media, dos intervenciones de hora y media y un descanso de media hora entre ellas.

La distribución de las actividades en las sesiones será la que se refleja en la tabla siguiente:

Tabla 1. Distribución de sesiones y actividades

SESIÓN	ACTIVIDADES
Sesión 1	1. Presentación de las jornadas. 2. Situación actual del alumnado.
Sesión 2	3. Coloquio: percepción del alumnado con NEE. 4. Características y necesidades del alumnado con NEAE.
Sesión 3	5. Recursos y estrategias para la atención del alumnado con NEAE. 6. Resolución de casos.
Sesión 4	7. Debate: Necesidades de las familias de alumnado con NEAE y vías de colaboración.

Las jornadas se realizarán dos veces al año, una hacia la mitad del primer trimestre y otra al comienzo del segundo trimestre para el profesorado que esté interesado y no la haya podido realizar en el primer “turno”.

- **Evaluación**

Una vez acabadas las jornadas, en la última sesión, se les pedirá a los y las participantes que cumplimenten un test de satisfacción sobre el curso. En esos test se incluirá un apartado para evaluar los contenidos tratados durante las jornadas y la pertinencia de los mismos.

Antes de que finalice el tercer trimestre se hará una encuesta al profesorado que recibió la formación, para conocer si le ha sido de utilidad durante su acción docente.

2.2.2. Apoyo al plan de acción tutorial.

El profesorado tutor, además de la labor docente, ha de poner en marcha un conjunto de actividades encaminadas a la unión del grupo-clase y a la inclusión de cada persona que lo conforma. El tutor o la tutora de cada grupo se convierte en la principal referencia del centro para el alumnado y para su familia. Para poder llevar a cabo la tutoría, el profesorado y el resto de profesionales implicados/as en esta labor, disponen del plan de acción tutorial, en el cual se incluyen las principales líneas de actuación.

El plan de acción tutorial no sólo es responsabilidad del profesorado tutor, también intervienen en él el orientador o la orientadora y el profesorado de jefatura de estudios. De hecho tanto tutores y tutoras como el/la orientador/a intervienen en la planificación, puesta en práctica y seguimiento del plan. Por tanto “se trata de un trabajo en equipo que debe producir una sinergia que va más allá de la labor individual que cada uno de estos profesionales podría realizar por sí mismo” (BisquerraAlzina, 2007, p. 14).

A partir de los objetivos generales propuestos y la normativa a la que me refiero más arriba, se proponen las siguientes unidades de actuación:

- Aprendizaje cooperativo, inclusión y convivencia. Un programa para las buenas prácticas entre iguales.
- Educación para la igualdad entre mujeres y hombres. todos y todas colaboramos para una sociedad igualitaria.
- Concienciación sobre el acoso escolar, consecuencias personales y sociales (tanto para quién acosa como para quién es acosado).
- Educación para la salud física y mental “Me cuido por dentro y por fuera”.
- Talleres de actividades de ocio más allá de internet.

ACTUACIÓN 3: “APRENDIZAJE COOPERATIVO, INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA”.

- Justificación.

Para conseguir una adecuada equidad e inclusión educativa es necesario que el alumnado desarrolle habilidades de aprendizaje cooperativo y actitudes positivas hacia la convivencia. Por ello es importante que se trabajen las buenas prácticas entre iguales. A partir de ello la convivencia, la inclusión y la cooperación se podrán tratar de manera transversal.

En la sociedad actual, se tiende a un modelo cada vez más individualista y competitivo. Por ello desde la educación se deben potenciar actitudes de cooperación que nos lleven a un modelo de sociedad cada vez más solidario.

La convivencia y la inclusión que se adquiera en los centros educativos no sólo será un beneficio para los y las estudiantes, sino que puede influir en su comportamiento como parte de la ciudadanía. Entre otros beneficios puede conducir a una sociedad más justa y democrática.

- **Destinatarios/as.**

Los destinatarios y las destinatarias de esta actuación son todo el alumnado de la etapa de educación secundaria obligatoria. Se trata de una etapa en la que el alumnado puede tener muchos conflictos, tanto internos como externos, fruto de todos los cambios que experimentan. Es por ello por lo que en algunas ocasiones pueden no reflexionar sobre sus propias actuaciones y esto les lleve a tener patrones de comportamiento erróneos.

- **Objetivos.**

- Potenciar el trabajo en equipo como una herramienta del trabajo diario de clase.
- Trabajar en base a la cooperación del alumnado y la autoconstrucción de aprendizaje.
- Enseñar un patrón de convivencia basado en el respeto mutuo y la valoración positiva de la diversidad de las personas.
- Desarrollar habilidades sociales como un necesario requisito para relacionarse adecuadamente con los y las demás.

- **Contenidos.**

- Cooperación.
- Responsabilidad personal e interpersonal.
- Habilidades Sociales.
- Cohesión de grupo.

- **Metodología y actividades.**

La metodología que se utilizará en esta actuación será esencialmente activa y con una alta participación por parte del alumnado. Se busca que el alumnado aprenda a construir su propio aprendizaje en grupo, es decir, a partir de la colaboración de todos los compañeros y todas las compañeras. Por ello es necesario que adquieran y asimilen contenidos relacionados con la convivencia y la cohesión de grupo.

Para potenciar esa metodología activa y participativa, las actividades están orientadas a potenciar las relaciones y la confianza entre el alumnado. Se tratará sobre todo de dinámicas de grupo que les permitan interactuar entre ellas y ellos y trabajar hacia un objetivo común.

Hay que destacar que la actuación “autoconocimiento a través de de adquisición del autoconcepto y mejora de la autoestima” ha de realizarse antes que la presente, pues las actividades que se hayan realizado en la primera afectarán en la adquisición de los conceptos de esta.

Como se puede observar en las actividades que se proponen a continuación, se intenta reforzar el trabajo en grupo, la cooperación y la convivencia. Las actividades se dividen en cinco categorías: “Aprender a escucharse”, “Habilidades sociales y Educación Emocional”, “Trabajo en grupo”, “Cooperación”. La mayoría de ellas están basadas en las actividades propuestas por Novara y Passerini (2005) en su libro sobre educación socioafectiva. A continuación se presentan las actividades distribuidas en las categorías mencionadas anteriormente.

Tabla2. Distribución de actividades para la cooperación.

Aprender a escucharse	En la primera actividad se dividirá el gran grupo en grupos de tres. Cada componente adquirirá un papel. Uno de los miembros (A) habla durante 10 minutos, mientras que otro componente (B) realiza una escucha activa de lo que el primero está diciendo. Mientras tanto el tercer componente (C) del grupo observará como A escucha a B (su actitud no verbal y su interacción). Finalizado el tiempo, cada
------------------------------	---

componente expresará sus impresiones sobre la comunicación, cómo se han sentido desde su posición y que opinan sobre el acto de escuchar de forma activa.

Esta actividad está destinada a facilitar la participación por igual de todo el grupo en los debates. Cada persona recibirá tres fichas distintas. Con cada una de ellas podrá hacer una intervención por un tiempo limitado. Cada ficha puede ser utilizada una sola vez, de modo que cada participante deberá intervenir un total de tres veces. Así todos y todas podrán intervenir por igual, evitando actitudes de pasividad o de monopolio de la palabra.

Una vez realizada la actividad anterior se podrá pasar a la de “la llave de la palabra”. Las dos actividades están muy relacionadas, pero en esta se pretende que el alumnado ya tenga cierta seguridad para la intervención. La actividad consistirá en un ritual para la gestión del turno de la palabra. El grupo ha de sentarse en círculo y sólo puede hablar la persona que tenga la llave que le haya proporcionado el profesor o la profesora. El alumnado ha de pasarse la llave e inventar un pequeño relato. Todas las personas deben hacer una intervención de entre 2 o 5 minutos.

Habilidades sociales y educación emocional

La primera actividad de este grupo consiste en reconocer las emociones representadas. Se debe distribuir al gran grupo en pequeños grupos. Cada persona cogerá al azar una tarjeta en la que se indica una emoción. Después cada pequeño grupo realizará una representación en la que cada componente representará la emoción que le fue asignada. El resto del gran

grupo identificará que emoción representaba cada personaje.

La siguiente actividad es muy dinámica y además favorece la relación entre el alumnado y el trabajo en grupo. Consiste en fotografiar a cada persona de la clase mientras que expresa una emoción concreta. Después, entre todo el grupo se harán categorías de las emociones fotografiadas y a continuación se hará un mural/collage con cada emoción (a este se le pueden añadir fotos de revistas que expresen el mismo sentimiento).

La última actividad de esta categoría implicará un grado más de confianza entre el alumnado. El grupo clase se colocará formando un círculo de modo que todos y todas darán la espalda a la persona de detrás. Deberán realizar un masaje a quién tengan delante. Dicho masaje estará inspirado en la lluvia. Primero será un leve cosquilleo, como llovizna, para después ir aumentando a una lluvia más intensa y hasta llegar a la tormenta. A continuación todo el círculo se girará para cambiar de “masajista”, de modo que todos darán y recibirán masaje de la misma persona.

Después todos y todas pondrán en común sus impresiones.

Trabajo en grupo

En esta actividad dos personas realizan la acción mientras que el resto del grupo observa la actuación. En primer lugar, el profesor o la profesora le proporciona a un/a componente de la pareja el material (como arcilla, cartón, pegamento, colores y demás). Al otro o a la otra componente de la pareja se le dirá el nombre del objeto que han de construir y este/a dará instrucciones a su compañero/a para que lo realice, sin nombrar nunca el nombre del objeto que se está

construyendo

En la siguiente actividad participarán grupos de tres. El o la docente proporcionará al grupo un dibujo de fácil elaboración pero con muchos detalles. Este dibujo sólo lo podrán ver dos componentes; quien haga de “vista” y quien haga de “sabio/a”. La “vista” dará instrucciones precisas y sencillas a quien reproduce el dibujo sin verlo, que será la “mano”. La “vista” podrá hacer preguntas a quien haga de “sabio/a”, pero esta persona sólo podrá contestar con sí y no.

- **Recursos.**

Las actividades propuestas, en su mayoría, se pueden realizar en el aula. Otras requerirán espacios grandes para distribuir al alumnado en un gran círculo.

Se necesitará ordenador, internet y demás elementos TIC como proyector y pantalla.

Por otro lado será necesario material de manualidades como arcilla, cartulinas, pegamento, tijeras, cartón, colores, folios, bolígrafos y demás.

- **Temporalización.**

La implantación de la actuación deberá efectuarse durante el segundo o tercer trimestre, ya que para un mejor aprovechamiento, debe haberse realizado previamente la actuación “Autoconocimiento a través de adquisición del autoconcepto y mejora de la autoestima”.

Las actividades propuestas se distribuyen en un total de 7 sesiones de una hora de duración cada una. Preferiblemente, la actuación debería realizarse al menos dos veces a la semana, en cuyo caso duraría un mes escaso. En el caso de realizarse una vez a la

semana la actuación duraría un mes y tres semanas. Esta elección depende de la disponibilidad de horario para su implantación.

- **Evaluación.**

A través de planificaciones iniciales de trabajo, se comprobará su cumplimiento a través de un seguimiento constante.

Se evaluará periódicamente durante su desarrollo en las reuniones entre el profesorado tutor y el/la orientador/a.

El alumnado también será encargado de evaluar. Al finalizar la intervención rellenarán unos cuestionarios de satisfacción y de percepción del propio aprendizaje. También se harán grupos de discusión en los que, aprovechando el aprendizaje de las actividades de “aprender a escucharse”, cada alumna y cada alumno podrá compartir sus percepciones sobre la actuación.

ACTUACIÓN 4: “EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD ENTRE MUJERES Y HOMBRES. TODOS Y TODAS COLABORAMOS PARA UNA SOCIEDAD IGUALITARIA”.

- **Justificación.**

La igualdad de género es aún una asignatura pendiente en nuestra sociedad actual. Muchas personas creen que ya se ha conseguido, pero esto es sólo un espejismo de igualdad basado en los logros conseguidos.

Es necesario reconocer todo lo conseguido gracias a nuestras predecesoras, pero siempre fijando la vista en las desigualdades existentes para poder erradicarlas.

Por todo esto, es necesario que los y las jóvenes se hagan conscientes de esta falta de igualdad de oportunidades. Para ello lo primero que hay que hacer es darle visibilidad, para después reflexionar sobre ello y cambiarlo.

- **Destinatarios/as.**

La problemática de la desigualdad es un lastre muy arraigado en la sociedad, llegando muchas veces a ser imperceptibles actos o comportamientos machistas que son justificados naturalizando los roles de género que se asignan a mujeres y hombres. Para impedir esa asignación de roles a causas naturales, es importante que se eduque para la igualdad desde edades lo más tempranas posible. Esta actuación está pensada para el alumnado desde 3º de la ESO hasta 2º de bachillerato. Para el alumnado de 1º y 2º de la ESO debería realizarse otra intervención con contenidos y actividades adaptadas a su edad y nivel de comprensión.

- **Objetivos.**

- Modificar actitudes sexistas del alumnado.
- Fomentar las actitudes de corresponsabilidad entre el alumnado.
- Enseñar los conceptos básicos sobre igualdad.
- Potenciar la reflexión sobre la igualdad de género y sus beneficios para toda la sociedad.

- **Contenidos.**

- Diferencias entre sexo y género.
- Roles/estereotipos de género.
- Feminismo.
- Corresponsabilidad.
- Igualdad:
 - De oportunidades.

- De género.

- **Metodología y actividades.**

El alumnado debe hacerse partícipe de su propio aprendizaje y adquisición del conocimiento. Así los contenidos aprendidos serán más profundos y más duraderos. Para ello la intervención ha de aplicarse a través de una metodología muy activa y participativa.

El primer paso para lograr la igualdad de género (y de oportunidades) es el respeto entre las personas y la predisposición a trabajar cooperativamente. Para ello se aprovechará lo aprendido en las actuaciones 2 y 3.

En la primera actividad se busca que el alumnado se familiarice con los conceptos relacionados con la igualdad. Se utilizará el glosario de términos propuesto por la “Guía de corresponsabilidad. La corresponsabilidad también se enseña”. Se entregará a cada estudiante una nota con una de las definiciones. Cada uno y cada una deberá escribir el concepto en la pizarra y explicarle al resto de compañeras y compañeros su significado. Por último se realizará un debate con toda la clase.

La actividad dos consistirá en el análisis de canciones actuales y tradicionales. Las canciones seleccionadas transmiten un mensaje machista que en la mayoría de las ocasiones no es percibido como tal. Se dividirá el aula en grupos de 3 o 4 personas para que analicen las letras de las canciones propuestas. Antes de explicar la actividad, se reproducirán las canciones a analizar. A continuación se les dará la letra de la canción a cada grupo y unas preguntas para estimular la reflexión. Por último cada grupo expondrá sus principales conclusiones al gran grupo y en base a ello se establecerá un pequeño debate.

La tercera actividad consistirá en la explicación de los estereotipos de género y la corresponsabilidad y de las diferencias entre sexo y género. También se explicará en qué consiste el llamado techo de cristal. Después se les proporcionará un relato en el que la situación de la protagonista refleje problemas relacionados con los términos que se les ha explicado durante la actividad. Cada uno y cada una tendrá que reescribir la

historia para que la protagonista supere esas dificultades relacionadas con la desigualdad.

En la última actividad el alumnado deberá cubrir un cuestionario anónimo sobre la corresponsabilidad. Después se repartirán los cuestionarios a todo el grupo y cada persona deberá leer en voz alta las respuestas del cuestionario que les ha tocado, A partir de ahí, se irán analizando las preguntas entre todo el grupo.

- **Recursos.**

Los recursos necesarios para la realización de esta actividad serán los mismos que en la mayoría de las actuaciones; material de escritura, folios, fotocopias, ordenador, internet, pantalla proyector.

- **Temporalización.**

La actuación se compone (previsiblemente) de 4 sesiones, que se corresponden con cada una de las actividades propuestas. El número de sesiones dependerá del grado de participación del alumnado, si hay un tema en el que los debates se extiendan mucho, se podrá dividir la actividad en dos sesiones. Cada sesión será de una hora de duración.

- **Evaluación.**

Durante el desarrollo de la actuación se realizará un seguimiento. El profesorado encargado de desarrollarla completará un listado de control a través de la observación sistemática de las actividades desarrolladas.

2.2.3. Orientación para el desarrollo de la carrera.

En muchas ocasiones el área de orientación para el desarrollo de la carrera se deja de lado para priorizar otras tareas de la orientación. Esta puede ser una de las causas de la incertidumbre, indecisión y “arrepentimientos” que tienen los alumnos y las alumnas a la hora de decidir su perfil profesional.

Otro factor que influye en una deficiente orientación para el desarrollo de la carrera, es destinar esta actividad solamente al alumnado de bachiller, y en el peor de los casos sólo al alumnado de 2º de bachiller. En muchas ocasiones el propio profesorado, que no es miembro del departamento de orientación, no sabe las opciones educativas y profesionales de las que disponen los alumnos y alumnas. Por ello la orientación se debe asimilar como “un proceso continuo, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos de desarrollo personal y durante todo el ciclo vital” (Bisquerra Alzina, 2006, p.10).

A continuación se proponen las actuaciones de orientación dirigidas a un adecuado desarrollo para la carrera.

- Asesoramiento curricular individualizado a través de entrevistas personales.
- ¿Para qué necesito saber esto? Conocimiento de por qué estudiamos, y consecuencias sociales y personales de no hacerlo.
- Elaboración de mi propio proyecto de vida ¿Qué puedo conseguir y cómo?
- Análisis de diferentes perfiles profesiones desde su “nacimiento”. ¿Qué hay que hacer para trabajar en esto?
- Orientación e información curricular, asignaturas y posibilidades académicas del centro y del entorno cercano.

Las dos actuaciones elegidas para desarrollar en profundidad tienen que ver con la concienciación de la necesidad de formarse y con el recorrido académico y profesional que hay que hacer para acceder a determinados puestos profesionales.

ACTUACIÓN 5: “¿PARA QUÉ NECESITO SABER ESTO? CONOCIMIENTO DE POR QUÉ ESTUDIAMOS, Y CONSECUENCIAS SOCIALES Y PERSONALES DE NO HACERLO”.

- Justificación.

Tradicionalmente el alumnado adquiere conceptos y contenidos sin reflexionar mucho a cerca de su utilidad práctica. Además, es muy común estudiar solamente para aprobar un examen y obtener una buena calificación, sin apenas valorar lo que realmente se ha aprendido y con la certeza de que en unos meses (o semanas) se olvidará todo lo plasmado en ese papel.

En muchas ocasiones se pueden justificar actitudes de desmotivación y desinterés hacia la enseñanza por parte del alumnado, al no ver la utilidad de lo que están estudiando.

Por todo esto, es necesario que el alumnado comprenda la importancia de adquirir correctamente determinados conceptos, para después poder acceder a otros más complejos que les permitirán alcanzar el futuro personal y profesional que desean. Para ello es necesario que conozcan sus habilidades y que reflexionen a cerca de sus proyectos futuros (de la interacción de ello elaboren su propio proyecto de vida). Así podrán encaminar sus estudios a esos proyectos.

- Destinatarios/as.

Esta actuación está destinada al alumnado de 3º y 4º de la ESO. Al tratarse de los dos últimos cursos de la educación secundaria pueden surgir más dudas e incertidumbre acerca de qué estudiar, o qué vía académica elegir.

Para evitar equivocaciones o frustraciones futuras, el alumnado ha de comprender qué asignaturas le son necesarias para poder realizar su proyecto formativo y profesional.

- **Objetivos.**
- Favorecer la reflexión sobre los beneficios de la formación académica y profesional.
- Informar sobre las principales vías educativas existentes tras acabar la ESO y/o el Bachillerato,
- Identificar los itinerarios educativos para acceder a los estudios o perfil profesional elegido.
- Fomentar en la elaboración del proyecto de vida personal.

- **Contenidos.**
- Formación profesional.
- Estudios universitarios.
- Itinerarios de enseñanzas superiores.
- Tipos de enseñanzas (de idiomas, artísticas, deportivas y demás).
- Identidad personal y profesional.

- **Metodología y actividades.**

En esta actuación se utilizará una metodología combinada entre la participación del alumnado y las clases magistrales. Durante las sesiones en las que se impartan las clases magistrales se buscará también la interacción con el alumnado. Se les pedirá que participen lo máximo posible para que sean creadores/as de su propio aprendizaje. También hay que destacar que se tendrá muy en cuenta la distribución espacial del alumnado. Preferiblemente se ubicarán en forma de gran círculo, o en forma de “u” para facilitar la interacción y la participación de todos y todas.

En cuanto a las actividades, se tratará de que las primeras sean facilitadoras de las siguientes.

La primera actividad se iniciará con una charla informativa en la que se incitará al alumnado a reflexionar sobre las cuestiones actuales sobre el trabajo: estés laboral, desempleo, trabajos precarios. A través del diálogo y el debate entre el alumnado se extraerán nuevos temas y de no ser así el/la docente podrá guiar el debate para que surjan los temas.

La segunda actividad surgirá en base al resultado de ese debate. Se pretende relacionar dichos temas/situaciones laborales con la formación previa de las personas que se ubican en ellas.

En la tercera actividad de de esta actuación se dividirá al alumnado en dos grandes grupos “Formación Profesional” y “universidad”. Los grupos serán elegidos al azar, por lo que la pertenencia a uno u otro grupo no está relacionado con lo sus componentes quieran estudiar en un futuro. Ambos grupos tendrán una guía sobre qué investigar y dispondrán de 40 minutos para ello.

A continuación, la actividad 4 consistirá en exponer las conclusiones de lo investigado. Cada grupo dispondrá de media hora para contar al resto de compañeros y compañeras lo que han averiguado. Tanto en la actividad 3 como en la 4 se pretende que el alumnado integre lo aprendido en la actuación “Aprendizaje cooperativo, inclusión y convivencia”.

Para concluir estas dos actividades la orientadora o el orientador intervendrá para tratar aquellos aspectos que no hayan desarrollo los grupos de investigación.

A partir de estas actividades se desarrollará la sexta actividad (y en base también a la primera actuación de este plan). Se le pedirá al alumnado que reflexione acerca de sus propias preferencias y realicen un “ensayo” sobre cual creen que sería el trabajo más gratificante u ocupación preferida para el futuro y que pasos seguirían para conseguirlo.

La séptima y última actividad de esta actuación será para explicar los tipos de bachillerato y los itinerarios académicos para realizar unos u otros estudios. También se

tratará en esta actividad todo lo relacionado con las enseñanzas deportivas, artísticas, de idiomas y demás.

- **Recursos.**

Los recursos necesarios son muy sencillos: el propio espacio del aula, el orientador o la orientadora, ordenador, internet, libros de consulta y material de escritura (bolígrafos, folios y demás).

- **Temporalización.**

La actuación se desarrollará durante 5 semanas. Se trabajará una sesión de una hora a la semana. La distribución de las actividades en las sesiones será la siguiente:

- Sesión 1: actividad 1 y 2.
- Sesión 2: actividad 3.
- Sesión 3: actividad 4 y 5.
- Sesión 4: actividad 6.
- Sesión 5: actividad 7.

- **Evaluación.**

La evaluación se realizará a través de cuestionarios que cubrirá el alumnado. Se les preguntará acerca de los contenidos tratados en la actuación y de sus percepciones sobre la formación y su futuro.

También se tendrán en cuenta las reflexiones hechas en la actividad de hacer la redacción.

ACTUACIÓN 6: “ANÁLISIS DE DIFERENTES PERFILES PROFESIONES DESDE SU “NACIMIENTO”. ¿QUÉ HAY QUE HACER PARA TRABAJAR EN ESTO?”

- Justificación.

La elección del perfil profesional que más se adecúe a nuestras propias habilidades y preferencias puede convertirse en un proceso de incertidumbre y confusión. En muchos casos el alumnado tiene claro cuáles son sus habilidades pero no sabe enfocarlas hacia una ocupación en concreto. En otros casos los alumnos y las alumnas eligen opciones formativas que no se corresponden con sus habilidades ni con sus expectativas iniciales sobre dicha formación. También se pueden dar casos en los que el alumnado tiene muy claras sus preferencias laborales, pero no sabe como acceder a ellas o qué pasos previos ha de seguir antes de empezar a estudiarlas.

Con esta actuación se pretende que clarificar el camino de la elección profesional del alumnado. Para ello será necesario que los alumnos y las alumnas adquieran madurez y autonomía a la hora de planificar su proyecto de vida, de una forma realista y responsable.

- Destinatarios/as.

La actuación está destinada principalmente al alumnado de 1º y 2º de Bachillerato, aunque también puede hacerse extensible a grupos de 3º y 4º de la ESO.

- Objetivos.

- Potenciar la reflexión sobre las salidas profesionales existentes.
- Facilitar la planificación de la formación tras el Bachillerato (y en su caso, tras la Educación Secundaria Obligatoria).
- Guiar la planificación de la formación.

- Mostrar “in situ” los lugares de formación y los perfiles profesionales elegidos por el alumnado.

- **Contenidos.**

- Formación académica.

- Ocupación.

- Proyecto de vida.

- Formación Profesional. (Formación profesional básica, ciclo formativo de grado medio y ciclo formativo de grado superior).

- Formación universitaria (grado, estudios de postgrado).

- **Metodología y actividades.**

La metodología a utilizar durante el desarrollo de las actividades será combinada entre las clases magistrales y la participación activa del alumnado. Se irá progresando paulatinamente desde las explicaciones del orientador o la orientadora hasta la participación plena de los destinatarios y las destinatarias. Hay que tener en cuenta que la principal finalidad de esta intervención es que el alumnado se sienta seguro a la hora de planificar sus proyectos personales y sea autónomo para alcanzarlos.

En la primera actividad se aprovechará la información recopilada en las investigaciones realizadas por el alumnado en la actuación 5. No importa que el alumnado que recibe la intervención no sea el mismo que buscó y organizó esa información, igualmente será de utilidad. También se explicarán otras vías como oposiciones, enseñanzas deportivas, enseñanzas de arte y demás.

A partir de esto, el alumnado deberá elegir el perfil profesional que más le gusta y se adecúe a sus características personales. Cada uno y cada una deberán rellenar una

inscripción en la que incluyan la profesión elegida, las aptitudes que tienen para ella y que es lo que más les gusta de esa profesión.

En base a perfiles seleccionados en la primera actividad cada estudiante deberá indagar sobre la profesión elegida. La segunda actividad se desarrollará en el aula de ordenadores, donde indagarán sobre dicha profesión. Para ello se les proporcionará una pequeña guía con los principales aspectos que deben conocer, sobre todo los estudios que deben realizar para acceder a ello.

A continuación se desarrollará la tercera actividad en la que se dividirá el grupo entre los perfiles profesionales que hayan elegido. Se invitará a diferentes docentes encargados de coordinar la formación de esos perfiles profesionales para que les ofrezcan la información específica sobre los estudios a cursar.

En la cuarta actividad será el alumnado el que se desplace al punto de información. Se dividirá al grupo clase en pequeños grupos según la profesión preferida. Cada grupo irá a visitar el lugar de trabajo de una persona que desempeñe esa profesión y una vez allí deberán realizarles una entrevista en la que se incluyan preguntas sobre sus inicios en ese trabajo, su situación actual y sus aspiraciones.

Por último, en la quinta actividad, cada grupo de estudiantes expondrá ante el gran grupo las principales conclusiones que ha obtenido de su indagación. Esta será la actividad que concluirá esta actuación.

- **Recursos.**

Para desarrollar la actuación se necesitará tanto el aula ordinaria como el aula de ordenadores. También se necesitará proyector, pantalla, internet, y todo lo necesario para el visionado de diapositivas que apoyen las explicaciones del profesorado y del alumnado.

Por otro lado se necesitarán recursos personales como las y los coordinadores de los diferentes estudios, y el personal al que nuestro alumnado entrevistará.

Por último, el centro deberá contratar transporte para que el alumnado se desplace a los lugares de trabajo donde realizarán las entrevistas.

- **Temporalización.**

La actuación tendrá una duración de 5 semanas. Cada actividad propuesta se desarrollará en una sesión de una hora, una vez a la semana.

- **Evaluación.**

Todos y todas las alumnas participantes realizarán un pequeño diario sobre las sesiones desarrolladas. Al final de cada sesión dispondrán de 5 minutos para reflejar sus impresiones y qué opinan sobre los conocimientos adquiridos.

A partir de la revisión de estos diarios, el orientador u orientadora extraerá las actividades más interesantes y llamativas según el alumnado.

2.3. Aspectos de la organización interna del Departamento y de coordinación externa.

Al hablar de organización interna del departamento de orientación, se debe hacer también referencia a la organización del departamento con el resto del centro. El departamento de orientación es una referencia de coordinación educativa en el propio centro educativo tanto para el profesorado, como para el alumnado.

El departamento de orientación está formado por un conjunto de profesionales encargadas de la mayoría de las tareas encaminadas a atender a la diversidad del centro. El equipo se reúne una vez a la semana y consta de las profesionales que se enumeran a continuación:

- Una orientadora, que además es la jefa del departamento.

- Una maestra de Pedagogía Terapéutica.
- Una maestra de Audición y Lenguaje.
- Una profesora encargada del ámbito socio-lingüístico del programa del diversificación curricular (que está aún en vigor en 4º de la ESO) y del programa para la mejora del aprendizaje y el rendimiento, ya implantado en 3º de la ESO.
- Una profesora encargada del ámbito científico-matemático, también en el programa de diversificación curricular y en el programa para la mejora del aprendizaje y el rendimiento.
- Una fisioterapeuta (ya que se trata de un centro de atención preferente a alumnado con discapacidad motórica).
- Una auxiliar educativa.

Aunque la fisioterapeuta y la auxiliar educativa no forman parte del personal docente, igualmente intervienen en tareas destinadas a la atención a la diversidad, sobre todo las orientadas al alumnado con problemas motóricos.

Hay que destacar que dentro del departamento, la máxima responsable de coordinarse y cooperar con el profesorado del centro es la orientadora. No obstante, las demás profesionales también han de establecer relaciones coordinación y cooperación con otros y otras profesionales. Por ejemplo la maestra de pedagogía terapéutica se pone en contacto con el profesorado de aquellas áreas en las realiza apoyos a alumnas y alumnos concretas/os.

Una de las principales vías de trabajo conjunto entre la orientadora y un gran porcentaje de profesorado del centro, es el plan de acción tutorial. En la elaboración del mismo intervienen la orientadora, el profesorado tutor, jefatura de estudios y el director del centro. Para coordinar el plan y hacer un seguimiento del mismo, los tutores y las tutoras de cada curso se reúnen con la orientadora.

Además de las relaciones mencionadas hasta ahora, la orientadora del centro debe coordinarse con el departamento de actividades extraescolares, con jefatura de estudios y con el director del centro.

En cuanto a la coordinación del departamento de orientación con organismos externos es menos intensa pero también se realiza.

En determinadas ocasiones resulta esencial el contacto con agentes externos que nos ayuden a desempeñar la labor de orientación. Por lo tanto el centro debe ser un medio de relación entre el centro educativo y el entorno.

Es esencial la coordinación con los centros de primaria de los que procede el alumnado de 1º de la ESO, para conocer el perfil de alumnado que se incorpora al centro, y sobre todo, para conocer las principales necesidades específicas de apoyo educativo que pueda presentar dicho alumnado. Este contacto se establece a través de reuniones con el orientador o la orientadora del centro de procedencia del alumnado, para así conocer las principales necesidades del alumnado y las medidas educativas que se están tomando

Otros organismos que colaboran con el departamento de orientación son los siguientes:

- Ayuntamiento de Siero.
- Universidad de Oviedo.
- Servicios Sociales.
- Unidades y equipos de orientación.
- Asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro.
- Otros centros educativos (públicos y privados).
- Cogersa.
- Cruz Roja.

Además de estos agentes externos el departamento de orientación está abierto a la colaboración con otras instituciones lo pudieran requerir. Por ejemplo la colaboración con Aulas Hospitalarias en el caso de que un alumno o una alumna requiera de una larga hospitalización durante el curso.

2.4. Evaluación del plan de actuación del Departamento.

La evaluación para este plan de actuación será formativa. Se trata de una evaluación interna del centro orientada a la toma de decisiones para la mejora del plan. Por ello, la evaluación será un proceso continuo, de modo que podrán surgir diseños emergentes si se observa que algún aspecto del plan no está funcionando como se esperaba.

A través de la información se pretende ajustar el plan en consonancia con las necesidades reales observadas. El objetivo es comprender el porqué de los problemas para poder solucionarlos cuanto antes y para mejorar el plan de cara a los cursos futuros.

El proceso de evaluación se realizará de manera conjunta, de modo que todos y todas los y las profesionales debe implicarse en ello. Sobre todo en el seguimiento de la parte en la que intervienen del plan. En cualquier caso deberán reportarle a la orientadora las percepciones, dificultades y los beneficios que les ha reportado dicho plan. También intervendrá en dicha evaluación el alumnado, ya que al ser los y las principales destinatarios/as del plan su percepción es imprescindible para saber si el plan ha funcionado como se esperaba o no.

La evaluación se realizará a través de los siguientes procedimientos:

- Registros a través de observación sistemática.
- Informes de autoevaluación hechos por el profesorado que participa en el plan (todas las personas que componen el departamento de orientación, tutores y tutoras, jefas de estudios y director).
- Acta de las reuniones realizadas con los tutores y las tutoras.
- Acta de las reuniones de departamento.
- Entrevistas personalizadas al alumnado y a sus familias.
- Cuestionarios (profesorado y alumnado).
- Debates.

2.5. Bibliografía y recursos a utilizar en el Departamento.

El departamento de orientación debe contar con los suficientes recursos para poder responder a las necesidades del alumnado. Por ello será de gran beneficio disponer de las herramientas necesarias para fundamentar las intervenciones y actuar de manera sistematizada. A continuación se proponen referencias bibliográficas, recursos web y algunos instrumentos de evaluación psicopedagógica.

2.5.1. Bibliografía.

Álvarez Rojo, V. (2008). *¡Tengo que decidirme!: Programa de orientación para la elección de estudios y profesiones al finalizar la Enseñanza Secundaria*. España: Erein.

Bardón Álvarez, F., Cardona Palmer, A., de Poo Peña, D., Gimeno Mengual, I., González Rodríguez, M.L., López García, F. ... Zafra Rizcano, R. (2013). *Guía de corresponsabilidad, la corresponsabilidad también se enseña*. Madrid, España: Organización de Mujeres de Confederación Intersindical y Organización de Mujeres de STESIntersindical.

Becedóniz Vázquez, C. (Ed.). (2007). *Maltrato infantil. Guía de actuación para los centros educativos de Asturias*. Oviedo, España: Consejería de Vivienda y Bienestar Social.

Cepeda Gómez, P. (1995). *Estudiar para vivir: vivir para aprender: XI-XII Premios Francisco Giner de los Ríos a la Innovación Educativa, en colaboración con el M.º de Educación y Ciencia*. España: Fundación Argentaria.

Equipo técnico de la Dirección General de Orientación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.(2006).*Orientaciones sobre el acoso escolar*. Oviedo, España: Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Ordenación Académica e Innovación y Servicio de Innovación y Apoyo a la acción Educativa.

- Fernández Victorero, A. (Ed.). (2008). *Medidas de Atención a la Diversidad*. Oviedo, España: Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica y Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa.
- Gómez, P.C., García, A. y, Alonso, P. (2001). *Programa de técnicas de trabajo intelectual. T.T.I. Manual para el profesor*. Madrid, España: EOS
- Iglesias Muñiz, J.C., González García, L.F. (2006). *El aprendizaje de la convivencia en los centros educativos*. Oviedo, España: Consejería de Educación y Ciencia, Centro del Profesorado y Recursos del Nalón-Caudal y Centro del Profesorado y Recursos de Oviedo.
- Lena Ordóñez, A., Blanco Orviz, A. G., Rubio Fernández, M.D., García Vázquez, J. (Eds.). (2009). *“Ni ogros ni princesas”. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Oviedo, España: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios, Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Asturiano de la Mujer.
- Moreno Llana, M.A., (2013). *Queremos coeducar*. España: Centro de Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente.
- Profesorado del Equipo Específico de Alteraciones del Comportamiento y Profesorado del Programa “Trampolín”. (2011). *Alteraciones del Comportamiento en Contextos Educativos*. Oviedo, España: Consejería de Educación y Ciencia.
- Robles Mira, R. (1995). *Tú puedes. Manual de automotivación y estrategias de aprendizaje*. España: MAD
- Servicio de Alumnado, Orientación y Participación Educativa. (2014). *Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Oviedo, España: Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias.
- Servicio de Alumnado, Orientación y Participación Educativa. (2014). *Protocolo para la detección y evaluación del alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el ámbito educativo*. Oviedo, España: Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias.

Sierra i Fabra, J. (2009). *Sala de conflictos*. España: Edelvives.

Suárez Álvarez, M.L. (2011). *Programa de orientación académica y profesional para alumnado de ESO desde el enfoque de las Competencias Básicas*. Oviedo, España: Consejería de Educación y Ciencia.

Turiel Pintado, A. y, Sánchez Pérez, M. (Eds.). (2010). *Guía para la evaluación inicial del alumnado de incorporación tardía*. Oviedo, España: Centro de Profesorado y Recursos de Oviedo.

Pevida Llamazares, M.D, y Gallego Puente, A.M. (2014). *Compartir para aprender y aprender a cooperar*. Oviedo, España: Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias. Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo.

Verdugo Alonso, M.A., y, Schalock, R. L. (Eds). (2013). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. España: Amarú.

2.5.2. Recursos web.

- Constuye-T: <http://bit.ly/1Tc3wWl>
- Educaweb: <http://bit.ly/1u2kG5P>
- EvaluAcción: <http://bit.ly/1ZTvPaJ>
- La botica del orientador: <http://bit.ly/1rMW9sl>
- Orientaciónandújar: <http://bit.ly/1tXjzb0>
- Orientaeduc.com: <http://bit.ly/1soynn6>
- Orientared: <http://bit.ly/1zdYI6n>
- Rutas Laborales: <http://bit.ly/1Tc31f0>
- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: <http://bit.ly/23UEniT>

2.5.3. Instrumentos de evaluación psicopedagógica.

- RIAS. Escalas de Inteligencia de Reynolds.
- BACES 1 y 2. Para la toma de decisiones en las medidas educativas.
- PROLEC-SE. Evaluación de procesos lectores.
- WISC-R. Escala de inteligencia.
- D-48. Para evaluar abstracción y comprensión de relaciones
- TEA- 2. Test de Aptitudes Escolares.

3. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.

El proyecto de innovación que se desarrolla a continuación se basa en la adquisición de habilidades socioemocionales para la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista.

Hay que destacar que durante todo el presente proyecto de innovación se habla del Trastorno del Espectro Autista en general, tomando como referencia la clasificación establecida desde el año 2013 por el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales *en Diagnostic and statistical manual of mental disorders-text revisión- 5th edition* [(DSM-V)] American Psychiatric Association [APA]) (en adelante DSM-V). En realidad el proyecto está destinado al alumnado que anteriormente era diagnosticado con Síndrome de Asperger. Es decir, se refiere al alumnado del grupo de Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) con un nivel de funcionamiento alto, ya que se entiende que el alumnado con un nivel de funcionamiento más bajo estará escolarizado en centros específicos que puedan atender de forma más específica a sus necesidades educativas.

En el apartado “Marco teórico de referencia de la innovación” se explica de forma más detallada el diagnóstico que según el DSM-V se le da al alumnado destinatario de la innovación.

Hecha esta breve aclaración, a continuación se desarrolla el proyecto de innovación propuesto.

3.1. Diagnóstico inicial.

3.1.1. Ámbitos de mejora detectados.

En el centro educativo en el que he realizado las prácticas, están escolarizados varios alumnos con TEA. Esto ha facilitado que pudiera conocer algunos aspectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza con este alumnado, así como las principales dificultades que pueden surgir en este proceso. Además, dentro del grupo de

alumnado con NEAE que se va a incorporar en el siguiente curso, se encuentra un número significativo de alumnado con este trastorno.

Uno de los ámbitos de mejora detectados ha sido la formación del profesorado docente respecto a la atención a la diversidad. La mayoría del profesorado de secundaria que imparte clase tiene una escasa formación pedagógica que le permita dar respuesta a las actuales necesidades educativas del alumnado. También es cierto que en las últimas décadas ha crecido el número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros ordinarios. Como resultado de una inclusión cada vez mayor, este alumnado ha abandonado los centros específicos, donde actualmente se está atendiendo al alumnado más gravemente afectado. En concreto, varios profesores y profesoras del instituto comentaron su preocupación por no estar formados para atender a las necesidades del alumnado con TEA.

La formación pedagógica exigida hasta la implantación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, puede ser una de las causas de esta falta de formación del personal docente en materia de atención a la diversidad. “Hasta el curso 2009-2010, aquellos graduados que deseaban trabajar como docentes debían realizar un Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), de 180 horas de duración incluyendo prácticas en centros educativos” (Llorent García y López Azuaga, 2012, p.28). Tradicionalmente se ha dado más importancia al conocimiento de los contenidos académicos, pero, como propone Bolívar (2007) “los roles del profesorado no pueden quedar limitados a la enseñanza de su asignatura, lo que exige dar una identidad de educador y no sólo de “profesor de” una materia” p. 26. Por ello, la reciente implantación de este máster puede contribuir a reformar dicha situación. En un futuro se podrán ver las mejoras de una mayor formación pedagógica. Mientras que el profesorado que ha cursado este máster se va incorporando de manera definitiva a los centros, se podría suplir esa falta de estrategias para atender a la diversidad a través formación permanente del profesorado que accedió mediante el CAP.

Muy ligado a este ámbito de mejora, hay que destacar también la falta de profesorado especialista en NEAE dentro del centro. El centro sólo dispone de una maestra de Pedagogía Terapéutica a jornada completa y una maestra especialista en Audición y

Lenguaje a media jornada. Como el propio profesorado del centro comentó en alguna ocasión, estas dos profesionales están desbordadas para atender a todo el alumnado con NEAE del centro, por lo que se hace necesario, al menos, otra maestra u otro maestro de PT a jornada completa y ampliar a jornada completa la de la especialista en AL. Según Llorent García y López Azuaga (2012):

El profesorado-tutor reclamaba a la Administración más especialistas, lo cual nos confirma que, debido a que el profesorado presenta déficits en su formación, requiere la ayuda de otros profesionales para poder atender diversas necesidades de sus alumnos, independientemente de que consideren o no que es tarea suya atender al alumnado con NEAE (p. 30).

Otro de los ámbitos de mejora que he podido observar en las prácticas es la situación del alumnado con TEA dentro del centro de educación secundaria, sobre todo el de 1º de la ESO. El paso del colegio al instituto es un acontecimiento estresante para cualquier persona. En el caso de muchos y muchas jóvenes con TEA se convierte en un cambio muy brusco y difícil de asimilar hasta pasado un largo período de tiempo.

Hay varios aspectos que hacen diferentes al colegio y al instituto; el colegio suele ser percibido como un lugar más familiar, lo cual facilita que el alumnado con TEA se sienta más a gusto en él. El motivo es que en el colegio los compañeros y las compañeras de clase se conocen bastante, pues suelen ir al mismo grupo curso tras curso, mientras que en el instituto los grupos son más variables, incluso durante un mismo curso escolar (por ejemplo desdoblamientos de grupos). Otro aspecto que facilita la familiaridad con el colegio es que el tutor o la tutora suele impartir la mayoría de las asignaturas, lo que conlleva una mayor unión entre docente y alumnado, y una referencia para el alumnado con TEA. En el instituto cada materia la imparte una persona especialista en la misma, y esto puede generar cierta ansiedad en el alumnado con TEA.

El cambio del colegio al instituto no es estresante sólo para el alumnado con TEA, también conlleva ansiedad para las familias de este alumnado. Es necesario que se sientan respaldadas y seguras de que sus hijos e hijas van a encontrar la mejor respuesta educativa posible. Esto conlleva una orientación y comunicación desde el centro, además de un trabajo colaborativo por ambas partes.

El alumnado con TEA tiene muchas dificultades a la hora de desenvolverse de manera satisfactoria en el contexto social. Este ámbito de mejora se podría destacar como uno de los que más intervención necesita. Es importante que el alumnado con TEA desarrolle unas correctas habilidades socioemocionales que le permitan relacionarse satisfactoriamente con sus iguales y que a su vez, le permitan autoconocerse y enfrentarse a situaciones vitales de su día a día. No debemos olvidar que por esta falta de habilidades socioemocionales, el alumnado con TEA puede convertirse en víctima de acoso escolar por parte de otro alumnado, que de forma distinta, también carece de habilidades socioemocionales.

Por todo esto “el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta educativa a las necesidades de comprensión de estados mentales que presentan los alumnos con TEA se convierte en un aspecto fundamental para lograr una educación de calidad y hacer efectivo el principio de una educación para todos” (Martínez, Alcaraz y Colás, 2010, p.369).

3.1.2. Contexto donde se llevará a cabo la innovación.

En la puesta en marcha del proyecto intervendrán tanto el departamento de orientación al completo, como el resto de profesorado tutor, independientemente de que en su grupo se incluya alumnado con TEA o no.

El proyecto de innovación no sólo se configura como un instrumento para dar respuesta a las necesidades educativas inmediatas del alumnado, sino que está también destinado a la prevención de exclusión del alumnado con TEA en los cursos futuros. Además se pretende mejorar tanto el ambiente del grupo-clase, como el clima de convivencia de todo el centro. Por lo tanto se desarrollará tanto a nivel grupal en las tutorías, como a nivel individual con el alumnado con TEA. Así pues, el contexto de aplicación del proyecto será el centro en general, y de manera más concreta cada aula y el departamento de orientación.

La innovación se aplicará en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de una localidad de casi 12400 habitantes, y en la que existe otro Instituto de Educación

Secundaria. Se trata de un centro relativamente grande, pues acoge a un total de 513 alumnos y alumnas y 63 docentes. En él predomina un buen ambiente que lo potencian tanto el alumnado como el profesorado, mostrando una actitud abierta y colaborativa hacia las propuestas. Esto es un aspecto a favor del buen desarrollo de la innovación propuesta.

El centro consta de planta baja, primera planta y segunda planta, con espacios amplios en todo el edificio. Se caracteriza por tener una gran accesibilidad arquitectónica. En la planta baja se pueden encontrar la mayoría de los espacios de uso general para todo el centro como la conserjería, jefatura de estudios, dirección, aulas de informática (de alumnado y específicas para el profesorado), el departamento de física y química, ubicado entre el laboratorio de física y el de química, secretaría, la biblioteca, la cafetería, el departamento de orientación y el aula de AL. Además anexos a esta planta baja, junto al patio, se encuentran el polideportivo del centro y el salón de actos.

En la primera planta se ubican el aula de Pedagogía Terapéutica, y la sala de fisioterapia y tanto en la primera planta como en la segunda se distribuyen las aulas de los diferentes cursos y grupos y los departamentos de las distintas áreas.

Las aulas del centro son espaciosas y luminosas y disponen de recursos informáticos suficientes para el desarrollo del proyecto.

El departamento de orientación será uno de los espacios necesarios para la puesta en marcha de la innovación. Está situado en la planta baja del centro, justo al lado de la entrada principal y frente a la sala de profesores/as.

En cuanto a sus características físicas, se trata de un despacho amplio y luminoso, con una gran ventana que ocupa la parte superior de la habitación. Cuenta con cuatro rincones de trabajo distribuidos del siguiente modo; una gran mesa de trabajo, otra mesa para el uso del ordenador del departamento, otra mesa amplia para el uso del teléfono y otra mesa con varias sillas dispuestas a su alrededor para las reuniones. El espacio permite trabajar con comodidad, tanto en las reuniones con el profesorado, como con el alumnado a nivel individual.

Anexo al departamento se encuentra el aula de audición y lenguaje, donde también se realizarán determinadas actuaciones a nivel individual con el alumnado con TEA. Se trata de un aula pequeña, con una mesa amplia para trabajar con el alumnado de forma individual, y otra mesa, más pequeña, para el uso del ordenador. También dispone de una pizarra.

3.2. Justificación y objetivos de la innovación.

La intervención con el alumnado con TEA se suele presentar como un reto para los y las docentes. A pesar de los avances alcanzados en nuestros días, el alumnado con TEA sigue siendo desconocido y malinterpretado entre el profesorado. A menudo este alumnado es incomprendido tanto por sus profesores y profesoras, como por sus compañeros y compañeras de clase.

Debemos proporcionar al alumnado con TEA la posibilidad de que se exprese, de que muestre a las demás personas cómo son y qué sienten. Para ello es importante que tanto el propio alumnado con TEA como sus compañeros y compañeras sepan en qué consiste este trastorno, no para evidenciar sus limitaciones, sino para potenciar sus cualidades y ofrecerlas como ejemplo de la vasta diversidad de la que todos y todas formamos parte.

Una de las principales características que definen a las personas con TEA es su falta de herramientas para la comunicación con el resto de personas. Esto les dificulta establecer relaciones sociales satisfactorias. Como bien comentan Medina y Rodríguez (2016): “Las personas con espectro autista, viven de modo peculiar los procesos comunicativos, dada su intensa y a veces profunda concentración en algunos objetos, actividades y formas captar la realidad” (p.2). En relación con esto debemos considerar la rigidez mental que suelen presentar, y su literalidad. Teniendo esto en cuenta podremos entender las situaciones de incomprensión que se da en su día a día. Por ello las habilidades socioemocionales son necesarias para todo el alumnado, tanto para el que presenta TEA como para el que no. En concreto, para el alumnado con TEA, el desarrollo de dichas habilidades se convierte en una herramienta esencial para la comprensión y la participación satisfactoria en las relaciones sociales.

A continuación se desarrollan los objetivos propuestos para este plan de intervención:

- a) Mejorar la convivencia del alumnado con TEA y el resto de sus compañeros y compañeras.
- b) Favorecer métodos de comunicación útiles para el alumnado con TEA.
- c) Establecer rutinas y organización de las tareas para facilitar la comprensión de conceptos al alumnado con TEA.
- d) Proporcionar herramientas para establecer relaciones positivas de interacción social.
- e) Favorecer al alumnado con TEA la comprensión de las emociones de las demás personas.
- f) Potenciar la adquisición y uso de habilidades socioemocionales.

3.3. Marco teórico de referencia de la innovación.

3.3.1. Breve introducción histórica.

Las primeras descripciones sobre lo que hoy se entiende por Trastorno del Espectro Autista fueron desarrolladas por Leo Kanner en 1943 y por Hans Asperger en 1944 (Canal et al., 2013). A pesar de que sus publicaciones sólo tuvieron un año de diferencia, supuestamente ninguno de los dos conocía los estudios del otro.

El término autismo ya había sido usado con anterioridad a estos dos autores. Según Artigas-Pallarés y Paula (2011), En 1911 Paul Eugen Bleuler lo utilizó para referirse al estado mental de las personas con Esquizofrenia. El término se refería al encierro en sí mismas en un mundo de fantasía, desconectado de la realidad y de las relaciones sociales (Canal et al., 2013).

Leo Kanner describió el autismo como un trastorno innato asociado a la poca iniciativa para las relaciones sociales y la afectividad. Este autor tomó el término de autismo porque también pensaba que los niños y las niñas con autismo viven en su propio

mundo interno. Como se sabe hoy en día, el problema no es este, sino las dificultades para las relaciones sociales. Algunos de los aspectos clínicos que Kanner aportó sobre el autismo, todavía son válidos a la hora de hablar de TEA, ya que hablaba sobre el aislamiento social, disfunción comunicativa y reticencia a los cambios (Canal et al., 2013).

Hans Asperger también fue uno de los pioneros en cuanto a investigación sobre lo que hoy entendemos como TEA. Al igual que Kanner, usó el término autismo (psicopatía autista) para referirse a este trastorno. Según Artigas-Pallarés y Paula (2011) Asperger definió de la siguiente forma a los pacientes a los que observó: “falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y torpeza y mala coordinación” (p. 574). Como se puede apreciar estas características coinciden en gran medida con lo que hasta la publicación del DSM-V se diagnosticaba como Asperger. En el año 1981 Lorna Wing tradujo sus estudios al inglés, y aunque ya algunos/as autores/as hablaron del síndrome de Asperger antes de dicha traducción, no fue hasta ese momento que este síndrome empezó a considerarse como tal. Esta autora también ha realizado un gran trabajo de investigación y avances en cuanto al TEA.

Hay que destacar que tanto Leo Kanner como Hans Asperger en algún momento de sus investigaciones siguieron la idea de que el trastorno, de algún modo podría estar asociado a una falta de afectividad materna/paterna. Sobre todo Hans Asperger mantuvo esta idea de manera más intensa. Esto ha hecho que durante mucho tiempo las familias de personas con TEA hayan tenido que sufrir el estigma de ser considerados/as culpables del trastorno. En la actualidad se ha superado esa concepción negativa y se sabe que la afectividad no tiene nada que ver con el TEA, sino que se debe a un factor biológico (es un trastorno del neurodesarrollo).

Un aspecto positivo a destacar en ambos autores, fue la intención de dar una visión más humanista al tratamiento de las personas con TEA.

3.3.2. Trastorno del Espectro del Autismo. Criterios diagnósticos.

Para entender mejor la situación actual del TEA de alto funcionamiento (anteriormente conocido como Síndrome o Trastorno de Asperger), se exponen los criterios diagnósticos propuestos por la Asociación Americana de Psiquiatría en sus manuales DSM-IV y DSM-V. Es importante conocer los criterios diagnósticos de ambos manuales, pues, como comentaba al principio del proyecto de innovación, en la última edición de este manual desaparece el diagnóstico del autismo en subgrupos. En el DSM-V el tipo de autismo se diferencia por niveles de severidad como se expone más adelante (Ver Tabla 4). A continuación, se presentan en la tabla 3 los criterios diagnósticos establecidos por el DSM-IV-TR para el diagnóstico del Trastorno de Asperger

Tabla 3. Criterios DSM-IV-TR para el Trastorno de Asperger.

Criterios para el diagnóstico del Trastorno de Asperger:	
A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:	1. Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales, y gestos reguladores de la interacción social.
	2. Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto.
	3. Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas.
	4. Ausencia de reciprocidad social o emocional.

<p>B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados por al menos una de las siguientes características:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo. 2. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales. 3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos. 4. Preocupación persistente por partes de objetos.
<p>C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.</p>	
<p>D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo.</p>	
<p>E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.</p>	
<p>F. No cumple los trastornos de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.</p>	

Fuente: Cobo González y Morán Velasco, 2011, p. 19

Como se puede observar en la siguiente tabla, en el DSM V ha desaparecido el diagnóstico de Trastorno de Asperger.

Tabla 4. Criterios DSM-V para el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista.

Criterios para el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista	
<p>A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes:</p> <p><i>*Se debe especificar la gravedad en base a los deterioros en la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional. <hr/> 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían. <hr/> 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían.
<p>B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes:</p> <p><i>*Al igual que en el criterio "A" la gravedad se basa en los deterioros de la comunicación social y en patrones de</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos. <hr/> 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal. <hr/> 3. Intereses muy restringidos o fijos y que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.

comportamiento restringidos y repetitivos (tabla de niveles de gravedad en anexo 1).

4. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.

C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

Fuente: APA, 2013, p. 50.

En los criterios “A” y “B” se debe especificar el nivel de gravedad (grado 1, 2 y 3) tanto en la comunicación social como en comportamientos restringidos y repetitivos. En la siguiente tabla se pueden consultar dichos niveles de gravedad:

Tabla 5: niveles de gravedad del trastorno del espectro autista.

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos.
Grado 3 (Necesita ayuda muy notable)	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal, causan alteraciones graves del funcionamiento, un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos

	las otras personas.	los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de la acción
Grado 2 (Necesita ayuda notable)	Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal; problemas sociales obvios incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales, y respuestas reducidas o anormales a la apertura social de otras personas.	La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos resultan con frecuencia evidentes para el observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de la acción.
Grado 1 (Necesita ayuda)	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias de la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de las otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales.	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Fuente: APA, 2013, p. 52.

La APA (2013), además de estos criterios, también refleja que se debe especificar en el diagnóstico si:

- Hay o no déficit intelectual acompañante.
- Tiene o no deterioro del lenguaje acompañante.
- Va asociado a una afectación médica o genética, a un factor ambiental conocidos.
- Está asociado a otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento.
- Hay catatonía.

3.3.3. Inclusión para la convivencia

El aprendizaje de habilidades socioemocionales será beneficioso para la convivencia y la inclusión de todos y todas. El desarrollo de dichas habilidades, debe apoyarse necesariamente en la educación inclusiva y equitativa. Una de las principales metas de esta innovación es la inclusión del alumnado con TEA, por ello es importante tener en cuenta la inclusión educativa y sus implicaciones en la intervención.

La inclusión educativa se refiere a una educación donde la respuesta educativa sea de calidad e integral para todo el alumnado, independientemente de sus características y necesidades. Como consecuencia se busca cambiar el entorno para que sea accesible para todas las personas (y no cambiar a las personas para que se adapten al entorno).

Este principio de intervención no sólo se considera como un recurso para las personas a las que se supone que hay que “incluir” en el grupo, sino que se concibe como un principio para todo el alumnado, ya que todas las personas son diversas. Por lo tanto, desde este enfoque, la diversidad se considera algo positivo y beneficioso para todo el grupo. Echeita, Simón, López y Urbina (2013) reflejan muy bien esta concepción pues afirman que:

el desafío y el dilema de la diversidad, que es el núcleo de la educación inclusiva, tiene que ver con reconocer que vivimos en un mundo donde la diversidad [...] es la norma y donde

la creciente y compleja interdependencia de un mundo globalizado nos conduce a la imperiosa necesidad de aprender a valorar dicha diversidad y a convivir respetuosa, solidaria y dignamente con ella (p.330).

Como se ha planteado en los objetivos del plan de actuación del presente trabajo, la diversidad ha de considerarse como un aspecto positivo. El propio profesorado debe asumir esa idea y transmitirla a través de sus acciones docentes.

Esta educación inclusiva se relaciona con una sociedad más justa, crítica y democrática que busca la igualdad de oportunidades, el aprendizaje colaborativo y las relaciones positivas y solidarias. Sobre esta concepción de equidad para todo el alumnado, Echeita et al. (2013), aportan el concepto de “Ética de la justicia” el cual se vincula a la inclusión educativa enfatizando que: “la mejora de la educación no puede limitarse sólo a garantizar el acceso y la permanencia, sino que debe abarcar la igualdad de oportunidades efectivas para que todos construyan aprendizajes de calidad” (p. 337).

La intervención sobre el entorno de la que se habla más arriba, tiene que ver también con la detección y eliminación de barreras. El alumnado con necesidades educativas especiales tiene que enfrentarse a diario a un entorno y a un modelo educativo que, generalmente, está pensando y diseñado para esa parte de alumnos y alumnas que responden a la “normalidad” que ha estereotipado la sociedad. Es por esto que las medidas educativas deben ser diseñadas para que sean útiles y accesibles para todo el alumnado.

3.3.4. Habilidades socioemocionales.

Para el desarrollo de las habilidades socioemocionales es importante revisar la definición de la Educación Emocional. Según Bisquerra Alzina (2016) la educación emocional es un:

proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al

individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Las habilidades socioemocionales no sólo van a influir en mejorar las relaciones sociales en sí, sino que son un elemento importante para tener una mejor autoestima y una actitud más positiva ante diferentes aspectos de la vida. Según Repetto y Pena (2010) se trata de una “estructura jerarquizada de capacidades cognitivas para el manejo adaptativo de las emociones: percibir, facilitar, comprender y manejar o regular las emociones” (p.84). Así pues, a través de estas habilidades se puede desarrollar un autoconocimiento que facilite al alumnado desarrollar estrategias para la convivencia, para el conocimiento de los y las demás, y para el desarrollo de una autoestima positiva. El desarrollo de estas estrategias puede ayudar a manejar situaciones emocionales conflictivas, que generalmente son fuente de frustraciones, y más aún en alumnado con TEA.

Las habilidades socioemocionales suelen ir asociadas a competencias socioemocionales y a inteligencia emocional. La inteligencia emocional es indispensable para obtener respuestas adecuadas a través de los sentimientos y un buen equilibrio emocional. El alumnado con unas competencias socioemocionales adecuadas tendrá un mejor equilibrio sobre habilidades cognitivas que regulan el rendimiento académico (Repetto y Pena, 2010). Por esta razón, a través de su transversalidad en el curriculum se podría conseguir una verdadera calidad en la educación.

Tomando como referencia a Repetto y Pena (2010), se exponen algunas de las competencias emocionales más importantes en el desarrollo de habilidades socioemocionales:

Tabla 6: Competencias emocionales.

Competencia emocional	Descripción
Autoconciencia	Como su propio nombre indica, consiste en tomar conciencia de las propias emociones. A través de este

	<p>autoconocimiento podremos gestionar mejor nuestras emociones y mejorar la relación con quienes nos rodean (ya que nos ayuda también a desarrollar la empatía).</p>
Autorregulación	<p>Esta competencia se refiere a la habilidad para controlar las propias reacciones emociones ante situaciones intensas (positivas o negativas). También es necesaria para una mejor tolerancia a la frustración.</p>
Empatía	<p>Tiene que ver con la capacidad de la persona para adoptar el rol de otra, conociendo y prediciendo sus sentimientos, sus pensamientos y sus acciones.</p>
Asertividad	<p>Se trata de un comportamiento que fomenta la igualdad de las relaciones humanas, defendiendo los propios intereses, de una forma agradable y sincera, sin ansiedad injustificada</p>
Motivación	<p>Proceso que incluye tendencias tanto de acercamiento como de alejamiento. Puede ser intrínseca o extrínseca.</p>
Trabajo en equipo	<p>Un equipo conlleva la necesidad “del otro” para actuar. El grupo puede ejercer una verdadera influencia sobre la construcción de la propia identidad. Se necesita valorar a los demás componentes del grupo adquirir una postura colaborativa.</p>
Resolución de conflictos	<p>Tiene que ver con el paso de un estado de ánimo doloroso en relación un conflicto con otros, a un estado de bienestar y tranquilidad, fruto del entendimiento y el consenso</p>

Fuente: Repetto y Pena, 2010, p. 88.

3.3.5. Algunas consideraciones para la intervención.

El alumnado con TEA generalmente presenta dificultades para utilizar adecuadamente las habilidades sociocomunicativas. En muchas ocasiones no saben interpretar los mensajes no verbales de sus interlocutores/as ni captar el sentido figurado de las frases. También hay que tener en cuenta su especial forma de entender el mundo, diferente a la de la mayoría de personas sin TEA que a menudo conlleva “barreras para el aprendizaje de estados mentales que traban la comprensión de la realidad desde la perspectiva de otra persona” (Lozano, Alcazar y Bernabeu, 2012, p.15). Algunas de esas barreras pueden ser la adquisición de habilidades de empatía y asertividad, las cuales debemos trabajar paulatinamente y con mucha paciencia.

Como docentes debemos ser conscientes de que los objetivos no se conseguirán inmediatamente, sino que se alcancen en un largo plazo. Por otro lado debemos tener bien presente que la innovación no pretende modificar a la persona para que se adapte al entorno, sino todo lo contrario.

Otra característica asociada a esa rigidez mental que se comenta más arriba, es que el alumnado TEA tiende a ser muy organizado y estructurado. Esta característica puede ser aprovechada para planificar una intervención sistemática y clara para los alumnos y las alumnas con TEA. Lozano, Alcazar y Bernabeu (2012) destacan que “un entorno es considerado estructurado cuando las actividades y los procesos que se dan en él son claramente identificables, tanto para los alumnos con TEA, como para sus docentes (p.16). Esa organización estructurada debe ser extensible tanto los espacios como a los tiempos y por supuesto a los contenidos.

En cuanto a la enseñanza de habilidades emocionales, debemos tener en cuenta que pueden ser muy confusas para este alumnado. Por ello “los recursos didácticos utilizados con alumnos con TEA deben favorecer la organización del contenido de aprendizaje, es decir, deben proporcionar una enseñanza de competencias emocionales de manera explícita, clara y fundamentada “(Lozano, Alcazar y Bernabeu, 2012, p.17).

Según Benítez, Tomás de Almeida y Justicia (2007)

“La competencia social, definida en la literatura psicológica como conjunto de habilidades sociocognitivas, de comunicación e interacción social, es un importante recurso adaptativo

del individuo y un factor de protección ante condiciones de riesgo psicológico y social, y suele ser considerada como un medio y un fin para prevenir la inadaptación psicosocial”(p.186).

Las competencias emocionales como las que se reflejan más arriba propuestas por Repetto y Pena (autoconciencia, autorregulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos) no sólo son esenciales para que el alumnado con TEA entienda las relaciones sociales, sino que contribuyen a su participación en las mismas y a su bienestar personal.

El profesorado encargado de la innovación debe tener un buen manejo de las habilidades socioemocionales, es decir, antes de enseñarlas ha de ponerlas en práctica. No debemos olvidar que el alumnado puede captar también nuestros comportamientos no intencionales, y si le servimos de modelo positivo con sus nuestros actos facilitaremos en gran medida la labor educadora.

Otro aspecto que se le pide al profesorado que desarrolla la intervención es una percepción positiva hacia la inclusión, además deben tener una buena formación relacionada con el trastorno del espectro autista.

La relación que se establezca el o la docente con el alumnado con TEA puede conducir a un mejor aprovechamiento de las intervenciones. Lozano, Alcazar y Bernabeu (2012) destacan que para que se dé una relación intersubjetiva “es necesario que el maestro comprenda lo que hace cuando se dedica a la compleja y brillante tarea de educar: construir las funciones cognitivas superiores a través de la interacción humana” (p.17).

Por último, hay que destacar la que los alumnos y las alumnas con TEA suelen tener una percepción general del entorno diferente a la del resto. En muchos casos presentan una hipersensibilidad sensorial que les puede llevar a situaciones de ansiedad por la saturación de información recibida. Los recursos visuales son una herramienta esencial para la intervención con este tipo de alumnado, por ello el uso de las TIC y las nuevas tecnologías se configuran como un elemento atractivo para ellos y ellas. Según Lozano, Alcazar y Bernabeu (2012):

Las personas con TEA muestran una preferencia hacia entornos informáticos porque éstos son predecibles, constantes y libres de los muchos estímulos que componen el entorno

social que les puede causar estrés [...] los usuarios pueden trabajar a su propio ritmo y nivel de comprensión [...] las tareas pueden repetirse cuantas veces sean necesarias hasta que la persona logre entender la actividad (p.17).

3.4. Desarrollo de la innovación.

3.4.1. Plan de actividades.

A continuación se presentan las actividades propuestas para el desarrollo de la innovación. Para facilitar su estructuración se presentan tres bloques. En la siguiente tabla se resumen los bloques con las actividades y las propuestas para cada uno de ellos.

Tabla 7: Distribución de actividades y sesiones por bloques

BLOQUE	ACTIVIDADES	SESIONES
1. Prehabilidades sociales	Actividad 1: Kinesia	Sesiones 1, 2, 3, y 4
	Actividad 2: Proxemia	Sesiones 5 y 6
	Actividad 3: Personas “cercanas”, “conocidas” y “desconocidas”	Sesiones 7 y 8
2. Habilidades sociales	Actividad 4: Habilidades Sociales	Sesiones 9 y 10
	Actividad 5: Practicando las Habilidades Sociales	Sesión 11
	Actividad 6: Miniproyectos	Sesiones 12, 13, 14, 15 y 16
3. Educación	Actividad 7: Sentimientos y	Sesiones 17, 18 y

Emocional	emociones	19
	Actividad 8: Debate	Sesión 20

PRIMER BLOQUE: PREHABILIDADES SOCIALES

Justificación

Las habilidades sociales y emocionales requieren de unos requisitos previos para su consecución. Si le enseñamos al alumnado con TEA los conceptos sin más, puede que dichas habilidades no tengan éxito a la hora de ponerlas en marcha. Incluso cuando el alumnado con TEA ha entendido los mecanismos de estas relaciones, puede no tener éxito en ellas si no se le enseñan una serie de reglas sociales no escritas, pero presentes en las interacciones del día a día.

Objetivo: Crear conciencia interpersonal en el alumnado con TEA para facilitar la adquisición posterior de habilidades socioemocionales.

Temporalización: 2 sesiones de una hora a la semana durante 1 mes (en total 8 sesiones).

Actividades

Para la adquisición de la conciencia interpersonal se trabajará con el alumnado con TEA de forma individualizada. Las sesiones se realizarán con la orientadora o el orientador en el departamento de orientación y con el o la AL en el aula destinada para ello.

Las 4 primeras sesiones (2 semanas) se trabajarán aspectos relacionados con la “kinesia” que se establece en la comunicación. En la primera sesión se trabajará la mirada, en la segunda sesión las manos, en la tercera los gestos y por último la expresión facial

En las 4 sesiones se trabajará de la siguiente forma. Primero la maestra o maestro de AL le explicará la parte que se vaya a trabajar ese día, después se mostrarán imágenes para concretar lo explicado, y por último se realizará un rol playing en el que haya que interactuar para practicar el aspecto trabajado.

Las sesiones 5 y 6 estarán destinadas a trabajar la “proxemia”. En la sesión 5 se explicarán las distancias que se deben mantener con las personas según la confianza y la relación que tengamos con ellas (distancia íntima, distancia personal, distancia social y distancia pública). A continuación se hará un esquema en la pizarra de las diferentes distancias donde el alumnado deberá poner ejemplos de las personas con las que mantendrá una distancia u otra.

En la sesión 6 se le explicará al alumno o alumna las situaciones en las que se debe mantener una distancia u otra. Debe quedar claro para el alumnado que aunque estemos con personas de confianza, hay situaciones en las que hay que mantener una distancia adecuada. A continuación se trabajarán las distancias haciendo una simulación con pequeñas figuras de juguete.

En la sesión 7 se inventará una historia con personajes “cercaños”, “conocidos” y “desconocidos”. También se plantearán situaciones formales e informales. El alumnado deberá identificar que distancia deberán mantener los y las personajes.

La sesión 8 será para representar la historia que se elaboró en la sesión anterior. Se deberán respetar las distancias que se identificaron para la interacción entre los personajes. El maestro o maestra de AL utilizará los aspectos tratados sobre la “Kinesia” comentándolos en voz alta para recordárselo al alumno o alumna.

SEGUNDO BLOQUE: HABILIDADES SOCIALES

Justificación

Las habilidades sociales son básicas para nuestro funcionamiento en el entorno. Somos seres sociales, y como tal compartimos una serie de pautas y comportamientos para relacionarnos con las demás personas.

Una vez que se hayan trabajado con el alumnado TEA los aspectos relacionados con la “kinesia” y la “proxemia” se pasará a trabajar las habilidades sociales.

Para potenciar la inclusión en este bloque las actividades se desarrollarán tanto con el alumnado con TEA como con sus compañeros y compañeras del aula ordinaria.

Objetivo: Enseñar habilidades sociales al alumnado con TEA que propicien la inclusión de todos y todas en el grupo.

Temporalización: Una sesión de una hora a la semana durante 8 semanas.

Desarrollo

El desarrollo de este bloque se hará en tres partes:

1. Explicación de Habilidades sociales.

Esta parte se desarrollará en dos sesiones. En la primera sesión se explicará en qué consisten las habilidades sociales y algunos conceptos básicos para desarrollarlas: familia, amistades, medios de comunicación, actividades de ocio y deporte, normas de convivencia y diversidad, autopresentación, normas de cortesía, peticiones, solicitudes, autoestima, bromas, conversación (inicio, desarrollo y fin) y turno de palabra. En la segunda sesión el alumnado explicará por parejas uno de esos conceptos (que le habrá sido asignado en la sesión anterior). Para ello deberán utilizar la pizarra, y hacer un ejemplo en forma de actuación.

2. Puesta en práctica de las habilidades sociales en contextos controlados dentro del centro.

La segunda parte se desarrollará en una sola sesión. El alumnado deberá planificar y poner en práctica algunas de las habilidades sociales de la primera parte. Para ello planificarán la actuación a realizar y a continuación interactuarán con alguien del centro para ponerla en práctica. Por ejemplo comprar algo en la cafetería del instituto; para ello deberán utilizar normas de cortesía, conversación y solicitudes.

3. Elaboración de miniproyectos basados en los propios centros de interés del alumnado y que impliquen la salida del centro y el establecimiento de relaciones sociales.

La última parte se desarrollará en 5 sesiones. En esta parte el alumnado deberá diseñar y poner en práctica un pequeño proyecto basado en sus propios intereses. A través de un cuestionario, el alumnado reflejará sus principales centros de interés para realizar el proyecto y con los resultados, se agrupará al alumnado para la realización del mismo.

La elaboración del proyecto conllevará la utilización de las habilidades sociales tratadas en la segunda parte.

Todos los proyectos tendrán unas pautas generales que consistirán en lo siguiente:

- Sesión 1: el alumnado deberá planificar la elaboración del proyecto; partes, fases de elaboración, tema concreto, actuación de cada componente del grupo, y demás.
- Sesión 2: deberán investigar y recopilar la parte más teórica del proyecto. Para ello dispondrán del aula de ordenadores y de la biblioteca del centro. En esta sesión también deberán planificar la sesión 3, que consistirá en lo siguiente:
- Sesión 3: en esta sesión el alumnado deberá salir del centro para realizar las actividades. Cada grupo debe planificarse para aprovechar una hora para hacer las “gestiones” necesarias para su proyecto.

Deberán perfilar los detalles para la exposición del proyecto ante el resto de la clase. Para ello deberán comprar material para la realización de carteles, podrán hacer entrevistas en locales, o incluso parar en una cafetería para descansar. El objetivo es que interactúen con personas externas al centro. Para el alumnado con TEA puede suponer un reto y servir de aprendizaje y para el alumnado sin TEA puede servir de reflexión sobre sus propios comportamientos sociales.

- Sesión 4 y 5: la sesión 4 se utilizará para que los pequeños grupos preparen su exposición ante el resto de la clase. En la sesión 5 se realizarán, de forma breve, dichas exposiciones.

TERCER BLOQUE: EDUCACIÓN EMOCIONAL

Justificación

La educación emocional puede ser un recurso útil tanto para la inclusión del alumnado con TEA como para el resto de alumnado que presenta riesgo de exclusión. Para que la inclusión sea real, todo el grupo deberá participar en el entrenamiento emocional, ya que así se fomenta un mayor respeto entre todo el grupo y la mejora de la convivencia.

Objetivo: Enseñar recursos útiles para la identificación y comprensión de emociones en otras personas.

Temporalización: este bloque se desarrollará en cuatro sesiones de una hora, una vez a la semana.

Desarrollo

En primer lugar, se intervendrá con el alumnado con TEA para que asimile y comprenda los conceptos a tratar. De esta forma anticiparemos las actuaciones con el grupo clase, para evitar ansiedad y preocupaciones.

A continuación, se intervendrá con el grupo al completo. Servirá de repaso para el alumnado con TEA y para proporcionar una base común que facilite el desarrollo de las sesiones siguientes.

Al igual que en el bloque “prehabilidades sociales”, la maestra o el maestro de AL intervendrá con el alumnado con TEA de forma individualizada. En la primera sesión se le explicará al alumnado que son los sentimientos y las emociones, y la importancia que tienen en las relaciones interpersonales. Para reforzar la explicación se explicarán las competencias emocionales que se reflejan en el marco teórico, propuestas por Repetto y Pena (2010): autoconciencia, autorregulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos.

La sesión 2 también se realizará en el aula de AL. Durante esta sesión se trabajarán sobre emociones más básicas como alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa, preocupación, y demás. Para ello se utilizarán pictogramas y se ejemplificará con breves historias realistas para que el alumnado capte las ideas.

En la tercera sesión se intervendrá con toda la clase. Se hará un repaso de las emociones básicas y de las competencias emocionales tratadas con el alumnado con TEA en las dos sesiones anteriores. Después el alumnado deberá aportar ejemplos sobre situaciones en las que se puedan manifestar dichas emociones. El docente incentivará la participación del alumnado con TEA.

La última y cuarta sesión consistirá en el visionado de un corto para su posterior debate. A partir de unas orientaciones previas, el alumnado deberá identificar las emociones que reflejen los personajes del corto. A continuación se realizará un debate en el que se deberá exponer cómo se sienten esas personas y cuál es la consecuencia de sus sentimientos. Al igual que en la sesión anterior, el docente potenciará la participación del alumnado con TEA.

3.4.2. Agentes implicados.

Las personas implicadas en la innovación propuesta son las siguientes:

- Alumnado con TGD de alto funcionamiento. El principal objetivo de la intervención es conseguir su inclusión facilitando su interacción
- Resto de alumnado. Todos y todas las estudiantes deben comprender y respetar las características y necesidades de sus compañeros y sus compañeras con TEA, así se fomentará la convivencia de todos y todas.
- Profesorado docente. En el proyecto de innovación también participará el profesorado no especialista en NEAE, ya que muchas de las actividades se desarrollarán en la clase ordinaria.
- Profesorado especializado (orientadora/or, AL y PT). Orientará al resto del profesorado, planificará las sesiones e intervendrá de forma directa con el alumnado con TEA.
- Familias del alumnado con TEA. Se establecerán cauces de colaboración que faciliten la transmisión del proyecto a su entorno. Las familias del alumnado con TEA y el orientador u orientadora se reunirán al menos una vez al mes.

3.4.3. Materiales de apoyo y recursos necesarios.

Recursos web:

- Autismo diario: <http://bit.ly/1UOMJWU>
- Aula autista: <http://www.aulautista.com/>
- Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (creación y obtención de pictogramas): <http://arasaac.org/>
- Centro de recursos de educación especial de Navarra (guías, enlaces web, programas, y demás): <http://bit.ly/1YqD0c3>

- Blog aula especializada en TEA: <http://bit.ly/1UyKjZV>
- “Atendiendo necesidades”, materiales y recursos: <http://bit.ly/1VYJQoH>
- Tecnología para la intervención con autismo: <https://tecnoytea.com/>
- Informática para educación especial: <http://bit.ly/1XHDo2p>
- Planeta visual. Guía de recursos para la intervención psicoeducativa basada en las dimensiones del I.D.E.A. con: desarrollo social, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad y simbolización: <http://catedu.es/planetaVisual/>

3.4.4. Fases (calendario/cronograma).

El proyecto de innovación tendrá una duración total de 6 semanas. Las sesiones se reparten tal y como aparece en las tablas 7, 8 y 9.

Tabla 8: Cronograma bloque 1.

PRIMER BLOQUE: PREHABILIDADES SOCIALES

Semana 1	Sesión 1
	Sesión 2
Semana 2	Sesión 3
	Sesión 4
Semana 3	Sesión 5
	Sesión 6

Semana 4	Sesión 7
	Sesión 8

Tabla 9: Cronograma bloque 2.

SEGUNDO BLOQUE: HABILIDADES SOCIALES

Semana 5	Sesión 9
Semana 6	Sesión 10
Semana 7	Sesión 11
Semana 8	Sesión 12
Semana 9	Sesión 13
Semana 10	Sesión 14
Semana 11	Sesión 15
Semana 12	Sesión 16

Tabla 10: Cronograma bloque 3

TERCER BLOQUE: EDUCACIÓN EMOCIONAL

Semana 13	Sesión 17
Semana 14	Sesión 18
Semana 15	Sesión 19
Semana 16	Sesión 20

3.5. Evaluación y seguimiento de la innovación.

La evaluación se realizará en base a los objetivos propuestos más arriba. La primera premisa es comprobar si dichos objetivos se han cumplido. Para ello será necesario realizar una observación exhaustiva de las relaciones entre el alumnado, sobre todo las del alumnado con TEA. Estas observaciones se registrarán en un listado de control previamente elaborado para tal fin y donde se recojan ítems relacionados con los objetivos. Será el propio profesorado tutor quién realice esta observación, mientras que los resultados los extraerá la orientadora.

El seguimiento se realizará a través de las Reuniones de Equipo Docente (RED) y Seguimiento semanal de la orientadora recogiendo las aportaciones del profesorado que interviene. Para facilitar el seguimiento de las principales aportaciones, la orientadora elaborará un informe, para que al finalizar la aplicación del proyecto se pueda comprobar la evolución de las aportaciones del profesorado. Una vez hecho esto se hará una última reunión entre el equipo docente y la orientadora para mostrar la evolución y llevar a debate los principales logros conseguidos.

Además se realizarán reuniones dos veces al mes con las familias del alumnado con TEA, donde se les dará pautas para que el aprendizaje sea transferible también a su vida fuera del centro. Se realizará un cuestionario inicial a estas familias para conocer el nivel de habilidades socioemocionales que perciben en sus hijos e hijas. Se tratará de una escala de tipo Likert para que sea sencilla para las familias y así obtener resultados más claros y concisos. En esta escala se utilizarán ítems relacionados con el listado de control que utilizará el profesorado para la evaluación.

Con el alumnado con TEA se realizarán entrevistas mensuales en las que se recogerán sus impresiones sobre el proyecto y sus peticiones y percepciones. Se intentará siempre que estas entrevistas sean de carácter distendido y relajado, para que el alumnado esté a gusto y se comporte de la manera más natural posible.

4. CONCLUSIONES.

Antes de poner en marcha cualquier intervención es importante considerar una serie de cuestiones que pueden haber pasado desapercibidas en la planificación. Debemos tener en cuenta que de lo que se planifica a lo que realmente se hace suele haber grandes diferencias. Por ello es importante tener bien presentes las consecuencias de nuestros actos como profesionales de la enseñanza y reflexionar siempre sobre la práctica para poderla mejorar en intervenciones futuras.

Otra de las consideraciones a la hora de implementar un proyecto es la previsión de la dificultad que puede conllevar. Debemos barajar todas las opciones y planificar alternativas para que los posibles imprevistos no supongan un reto difícil de superar.

La búsqueda de alianzas para la puesta en marcha de innovaciones puede convertirse en un gran aliado para el éxito de estas. La unión hace la fuerza y cuantos más profesionales se unan con un mismo fin, mayor repercusión tendrá. De ahí la importancia de concienciar al profesorado y formarlo en materia de atención a la diversidad y educación equitativa.

Por otro lado, el departamento de orientación debe presentarse ante el alumnado como un recurso cercano y de fácil acceso. Para ello tanto la orientadora u orientador, como el resto de profesionales que componen el departamento, han de tener un trato directo y continuo con el alumnado.

Uno de los factores para conseguir la accesibilidad y el acercamiento del alumnado al departamento de orientación es la relación del centro con las familias. Son el principal pilar de la socialización del alumnado. Por ello la colaboración y la comunicación se convierten en elementos indispensables para una adecuada intervención y para establecer lazos de confianza. Muchas de estas familias necesitan ser escuchadas, y a veces no se reconoce la valiosa aportación que pueden dar para planificar de forma más acertada.

En lo relativo a la intervención con el alumnado con TEA, se deben considerar varios factores. Es un grupo de alumnado que por sus diferentes características y necesidades requerirá de una respuesta educativa muy estructurada y bien planificada. Debemos

adaptarnos a su peculiar forma de percibir el mundo para poder llegar a ellos y a ellas y comprenderles. Es importante darles la oportunidad de que se expresen, de que expliquen a su entorno qué sienten, qué necesitan, cómo perciben el mundo. Así se facilitará la comprensión y el respeto por parte del resto del alumnado.

También hay que destacar que la convivencia positiva entre el alumnado debe ser fomentada por parte de los y las docentes. No sólo a través de la enseñanza explícita de normas, sino también a través de nuestros actos. Si el alumnado tiene un modelo de referencia en el que fijarse, le será más fácil ponerlo en práctica. Para ello es importante que el profesorado trabaje de forma cooperativa e interdisciplinar.

Por último, me gustaría hacer una breve reflexión sobre lo que ha supuesto para mí la realización de este proyecto. Una de los principales aspectos que me gustaría destacar es la necesidad de reflexión sobre las intervenciones que realizamos como docentes. Es muy importante reflexionar antes de poner en marcha cualquier actuación, pero también es básica la reflexión posterior, para poder cambiar aquellos aspectos que no benefician a la atención a la diversidad del alumnado. Otro de los aspectos que he podido apreciar es la necesidad de dejar al alumnado expresarse. En muchas ocasiones sólo es percibido como un recipiente en el que depositar conocimientos, mientras que se dejan de lado aspectos más importantes que el conocimiento académico, como son el desarrollo de una buena autoestima o propiciar un clima de convivencia positivo.

5. REFERENCIAS

- APA, (2013). DSM-V. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. España: Editorial médica Panamericana.
- APA, (2002). DSM-IV-TR. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Artigas-Pallarés, J., Paula, I. (2012). El Autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Benítez Muñoz, J.L., Tomás de Almeida, A.M., y Justicia Juticia, F. (2007). La Liga de Alumnos Amigos: Desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. *Anales de psicología*, 23(2), 185-192.
- BisquerraAlzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11 9-25.
- BisquerraAlzina, R. (2016). Educación Emocional. En *Rafael Bisquerra*. Extraído de [:http://bit.ly/1IoPWFK](http://bit.ly/1IoPWFK)
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*. 12.13-30.
- Canal, R., Martín, M.V., García, P., Guisuraga, Z., Herráez, M.M., Bohorquez, D., et al. (2013). El Autismo y los Trastornos del Espectro Autista. En M.A. Verdugo, y R.L. Schalock, (Eds.). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (pp. 285-305). Salamanca, España: Amarú Ediciones.
- Cobo González, M.C., y Morán Velasco, E. (2011). *El Síndrome de Asperger. Intervenciones Psicoeducativas*. Zaragoza, España: Asociación Asperger y TGDs de Aragón. Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vértices de un proceso dilemático. En Verdugo, M.A., y Schalock, R.L. (Eds.). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (329-357). Salamanca, España: Amarú Ediciones.

- Llorente García, V.J. y, López Azuaga, R. (2012). Demandas de la formación del profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 27-34.
- Lozano, J., Alcazar S., Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S., y, Colás Bravo, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con Trastornos del Espectro Autista. Una investigación colaborativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 367-382.
- Medina Rivilla, A., y, Rodríguez Serna, C. (2016). Potenciar las capacidades de las personas. Modelo para facilitar la comunicación con estudiantes del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 1-12.
- Novara, D. y, Passerini, N. (2005). *Educación socioafectiva. 150 actividades para conocerse y aprender de los conflictos*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Piers, E. (1984). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself.) Revised manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Repetto Talavera, E., y, Pena Garrido, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

Circular de inicio de curso 2015-2016 para los centros docentes públicos.

Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional del Principado de Asturias.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

ANEXOS

ANEXO I

NOMBRE:CURSO:

FECHA:

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO

35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO

74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO