



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

Grado en Educación Primaria

Mención en Audición y Lenguaje

**Programa de intervención para el desarrollo de  
habilidades sociales a través de la inclusión en  
alumnado con Síndrome de deleción 22q11**

Autor: Celia Torinos Paniagua

Tutor: José Antonio Fernández García

Curso 2022-2023

# RESUMEN

A continuación, se expone un Trabajo de Fin de grado en el cual se plantea un plan de intervención destinado a un alumno con Síndrome 22q11 que presenta dificultades en habilidades sociales.

La inclusión educativa está muy presente a lo largo de todo el trabajo, los beneficios que conlleva y también las barreras con las que nos encontramos actualmente en España para conseguir una verdadera inclusión.

El objetivo principal de plan es que el alumno sea capaz de mejorar sus habilidades sociales, formar parte del grupo escolar al que pertenece y evitar así posibles problemas de exclusión o acoso que en un futuro podría tener consecuencias graves en el desarrollo personal y psicológico.

**Palabras Clave:** Síndrome 22q11, educación inclusiva, diversidad, necesidades educativas especiales, habilidades sociales, sociabilización.

# ABSTRACT

The following is a Final Degree Project in which an intervention plan is proposed for a student with 22q11 Syndrome, who has difficulties in social skills.

Educational inclusion is very present throughout all the work, the benefits it brings and also the barriers we currently face in Spain to achieve true inclusion.

The main objective of the plan is that the student is able to improve his social skills, be part of the school group to which he belongs and thus avoid possible problems of exclusion or harassment that in the future could have serious consequences on personal and psychological development.

**Keywords:** 22q11 syndrome, inclusive education, diversity, special educational needs, social skills, socialization.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN .....	6
3.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE GRADO.....	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
4.1. SÍNDROME DE DELECIÓN 22Q11.....	8
4.1.1. Definición .....	8
4.1.2. Características del Síndrome.....	9
4.1.3. Epidemiología.....	12
4.1.4. Etiología .....	12
4.1.5. Diagnóstico .....	13
4.1.6. Tratamiento.....	14
4.2. LA RELACIÓN SOCIAL EN EL SÍNDROME 22Q11.....	15
4.3. LA INCLUSIÓN EN EL AULA.....	16
4.3.1. Definición .....	16
4.3.2. Premisas básicas de la inclusión.....	18
4.3.3. Valores y actitudes hacia las personas con discapacidad.....	19
4.3.4. Modelos de inclusión.....	20
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	22
5.1. CONTEXTO Y DESTINATARIO.....	22
5.2. METODOLOGÍA.....	24
5.3. TEMPORALIZACIÓN .....	26
5.4. ACTIVIDADES.....	27
6. EVALUACIÓN .....	35
7. CONCLUSIONES.....	37
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
9. ANEXOS .....	43

# 1. INTRODUCCIÓN

El síndrome 22q11 o también conocido como Síndrome DiGeorge genera una serie de dificultades en aquellas personas que lo padecen, pero, en concreto, la sociabilización es un punto débil con el que cuentan estas personas, por ello, es necesario prestarles la ayuda necesaria para conseguir una correcta inclusión y evitar así problemas futuros.

La pragmática es la forma en la que se usa el lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutor. Por ello, como futura maestra de audición y lenguaje es necesario aportar a nuestros alumnos una pragmática correcta y funcional a través de la cual pueden formar parte del grupo y comunicarse con iguales.

La sociabilización es indispensable para los niños ya que tiene un gran peso en el desarrollo neurológico de este, favorece el lenguaje y diferentes habilidades cognitivas como la memoria. Además, gracias a la sociabilización la autoestima, la confianza en uno mismo, el autocontrol y el respeto se desarrollan.

La educación ha cambiado durante los últimos años, antiguamente se basaba en la repetición sistemática de respuestas, sin ningún tipo de diferenciación individual entre los alumnos. Actualmente esto ha cambiado y los modelos educativos son adaptados a la diversidad de los alumnos que pertenecen a un grupo.

Es necesaria una escuela que eduque e integre a todo el alumnado, dejando a un lado las características con las que este cuente. Además, de ofrecer una educación en valores e igualdad necesaria para formar personas solidarias y respetuosas en el futuro.

Al comenzar el trabajo no tenía claro que tema quería desarrollar, pero, gracias al prácticum que en ese momento estaba realizando, me di cuenta lo importante que es para los alumnos y su futuro la etapa escolar las relaciones de amistad y compañerismo que en esta etapa se establecen. Por ello, el fin de este trabajo es que, alumnos que cuentan con dificultades para establecer estas relaciones sociales, en este caso, una alumna con Síndrome 22q11 sea capaz de establecer vínculos y participar de forma activa con sus iguales.

Con la realización de este trabajo espero aportar, por un lado, conocimiento e información acerca de este Síndrome desconocido para muchos, además de sus características y necesidades. También quiero resaltar la importancia de la educación inclusiva y todos los recursos que se necesitan para llevarla a cabo. Y, por último, que no se olvide la necesidad

de todos los niños de jugar y relacionarse con iguales, en ocasiones esto es más necesario que el desarrollo del propio currículo.

A lo largo de este trabajo se conocerán los objetivos del mismo, así como la relación que este tiene con las competencias del grado de Educación Primaria y más concretamente en la mención de Audición y Lenguaje. Se desarrollará la fundamentación teórica a cerca de este síndrome que contempla los siguientes apartados: su definición, sus características, la sintomatología, epidemiología, etiología, diagnóstico y tratamiento. Por otro lado, la sociabilización es una parte importante de este trabajo por ello también se expondrán diferentes puntos relacionados con esta como es la inclusión en el aula como son: la definición de la inclusión, sus premisas básicas, los valores y actitudes hacia las personas con discapacidad y los modelos de inclusión.

Por último, se desarrollará una propuesta de intervención a través del juego en la cual el objetivo principal es el desarrollo de habilidades sociales a través de juegos inclusivos con todo el grupo con el fin de que todos los alumnos aprecien y respeten la diversidad. Finalmente se llevará a cabo una evaluación de esta a través de la observación y unas conclusiones generales de todo el trabajo realizado.

## **2. OBJETIVOS**

Los objetivos que se persiguen con este trabajo son:

- Investigar sobre las dificultades que presentan los niños con síndrome de delección 22q11 y concretamente en habilidades sociales.
- Ahondar sobre las características de la educación inclusiva.
- Identificar los elementos que favorecen una buena práctica inclusiva.
- Diseñar una propuesta de intervención educativa basada en el aprendizaje cooperativo, a través de juegos que favorezcan un ambiente de inclusión y cooperación entre iguales, en el aula.

## **3. JUSTIFICACIÓN**

El síndrome 22q11.2 se define como un trastorno genético, considerado una enfermedad rara, actualmente 1 de cada 4000-6000 nacidos cuenta con este diagnóstico. Se trata de un síndrome que presenta diferente sintomatología en función de la persona que lo sufre. En nuestro futuro trabajo como docentes nos encontraremos muchas y variadas dificultades, por ello es necesario saber cómo llevar a cabo las intervenciones adaptadas a cada alumno y sus necesidades.

En mis prácticas de maestra de Audición y Lenguaje tuve la oportunidad de trabajar con una alumna que padecía este síndrome, gracias a esta asignatura he podido conocer el síndrome y por ello he querido aprovecharlo para realizar mi Trabajo de Fin de Grado.

La alumna antes nombrada se encuentra actualmente en segundo de Educación Primaria, presenta discapacidad intelectual y muchas dificultades en la sociabilización con iguales, lo que me permitió observar que las horas de recreo las pasaba sola al ser incapaz de sociabilizarse con sus compañeros. Por ello decidí llevar a cabo un trabajo que pudiera ayudar a superar esas dificultades y formar parte del grupo, algo tan importante en estas edades para su desarrollo.

El lenguaje es una característica esencial que diferencia al ser humano con el resto de los animales. Gracias a él las personas se pueden comunicar y transmitir información, además de un factor determinante para la pertenencia al grupo social. Esto establecerá el futuro de los alumnos ya que la sociabilización en la infancia proporcionará diferentes vivencias que crearán la personalidad y autoconcepto de cada uno de ellos.

La inclusión en el aula tiene grandes beneficios como el aprecio a la diversidad y el respeto por ella, tanto para el alumnado que presenta necesidades especiales como para el resto de los compañeros. Es cierto que la educación inclusiva beneficia al alumnado con síndrome 22q11 ya que beneficia su sociabilización y mejora sus habilidades sociales. Pero es necesario destacar que no todo son ventajas ya que existen barreras que pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado.

La metodología seleccionada para llevar a cabo esta intervención es el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) ya que es a través de las actividades más lúdicas donde se consigue un ambiente distendido, generando un aprendizaje más profundo en todos los alumnos del grupo. Además, donde más se observaron estos problemas de sociabilización fue a la hora del recreo donde, a menudo, lo que más se lleva a cabo en este espacio son los juegos y donde más dificultades cuenta para participar la alumna.

Por último, la evaluación llevada a cabo en este trabajo es a través de la observación de la alumna y de su grupo, en ambientes distendidos donde no son conscientes que son observados y/o evaluados. Esto genera unos resultados más reales ya que los alumnos se desenvuelven en contextos ordinarios y de confianza en los que actúan libremente.

### **3.1 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE GRADO**

El presente Trabajo Fin de Grado está relacionado con las siguientes competencias con relación al Título de Grado en Educación Primaria, que aparecen en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre y en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

Las Competencias generales del título de Grado con las que se relaciona este trabajo son las siguientes:

G2. Saber aplicar los conocimientos al trabajo de forma profesional, poseer competencias y demostrarlas mediante la elaboración y defensa de argumentos, así como la resolución de problemas dentro del área de estudio.

G3. Ser capaz de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social.

G4. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a un público especializado como no especializado.

G6. Desarrollar un compromiso ético en su formación como profesionales, potenciando la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos.

Las competencias específicas del título del Grado con las que se relaciona este trabajo son las siguientes:

E1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, los procesos de aprendizaje y desarrollo de la personalidad en función de los contextos familiares, sociales y escolares.

E2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad.

E7. Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de las familias, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad.

E.9 Potenciar la información personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.

E.10 Aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio de los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica.

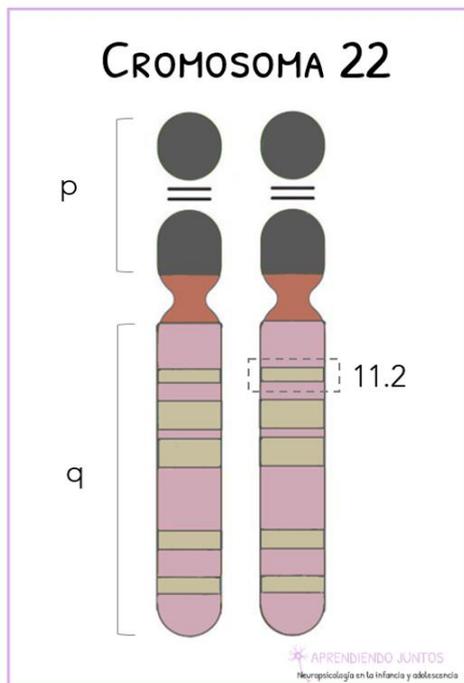
## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1 SÍNDROME DE DELECCIÓN 22Q11

#### 4.1.1 Definición

El síndrome de delección 22q11 es un trastorno genético, considerado una enfermedad rara, con una frecuencia estimada de 1 por cada 4000 recién nacidos, aunque en la actualidad su diagnóstico ha aumentado de forma notable. Su origen es debido a la pérdida de un fragmento o región específica del cromosoma 22, en concreto, el brazo largo de este. En esta se albergan medio centenar de genes, muchos relacionados con determinados aspectos del desarrollo embrionario (Figura 1).

Figura 1. Síndrome de delección 22q11.



Adaptado de AprendiendoJuntos

En el 95% de las personas que sufren este síndrome, el tamaño del fragmento del cromosoma que se pierde es el mismo, por lo que también la misma cantidad de material genético, alrededor de medio centenar de genes. Esto se debe a que la estructura del ADN del cromosoma 22 en la región del brazo largo está flanqueada por elementos prácticamente idénticos que predispone a que se produzca este tipo de accidente en la formación de las células reproductivas (óvulos y espermatozoides).

Lo que no se ha logrado explicar aún es cómo habiendo perdido la misma cantidad de material genético, exista tanta variabilidad de las manifestaciones clínicas en estas personas. La teoría que prevalece es por factores genéticos, que modifican el impacto de la deleción en cada persona.

Las manifestaciones clínicas de quien lo padece son muy diversas pero las más comunes son dificultades de aprendizaje, de sociabilización y problemas en el habla y el lenguaje. Estas son debidas a problemas en el desarrollo y la actividad del cerebro.

Otras manifestaciones del síndrome de deleción 22q11 son, principalmente, anomalías cardiacas congénitas (50 - 75%) como soplo cardiaco o una mala circulación de la sangre rica en oxígeno, hendiduras o insuficiencias de la función del paladar (60%) como orificio en el paladar, problemas en la regulación del calcio con tendencia a la hipocalcemia (50%) y predisposición a infecciones en los primeros años de vida, y a la aparición de procesos autoinmunes.

Estas manifestaciones pueden afectar al contexto escolar ya que, si fuera necesaria una cirugía cardiaca el alumno perdería muchas horas lectivas y, además, sería necesario cierto reposo y tranquilidad, por lo que no podría desarrollar las mismas actividades físicas que sus compañeros. En cuanto a la hendidura del paladar, este afecta a la articulación de los diferentes fonemas, por lo que en ocasiones el habla podría ser inteligible.

Este síndrome se conoce con diversos nombres como Síndrome de DiGeorge, Síndrome del Velocardiofacial o como la Anomalía facial conotruncal. Más tarde se supo que todos tenían en común la pérdida de la región específica del cromosoma 22, por ello el término más usado en la actualidad es “Síndrome de deleción 22q11.”

#### **4.1.2 Características del síndrome**

Los signos y síntomas del síndrome de deleción 22q11 pueden variar de forma muy amplia, incluso dentro de miembros de la misma familia. Existen, al menos, alrededor de 30 signos o síntomas, sin embargo, los más comunes son:

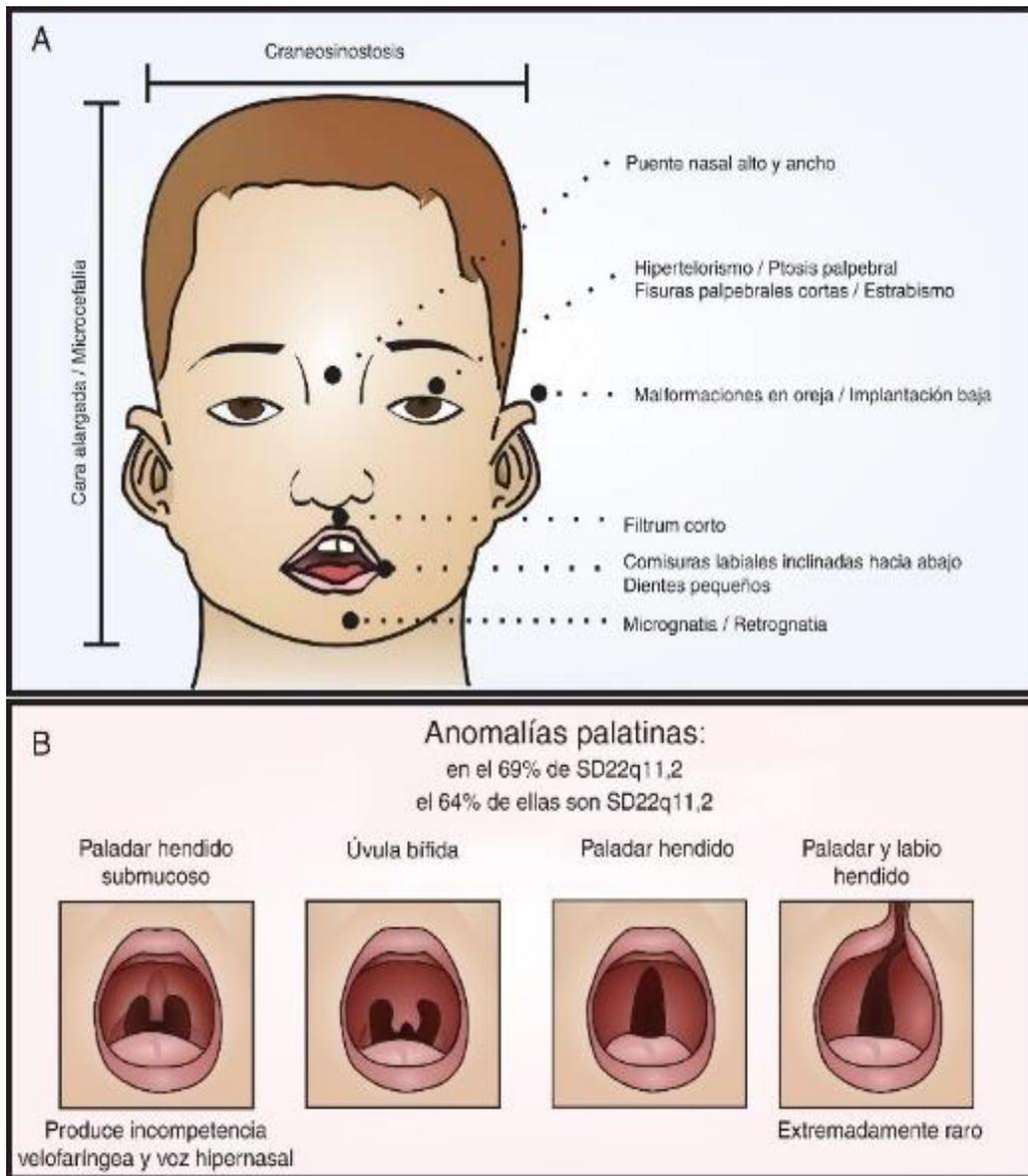
- Infecciones en el oído medio y/o pérdida de audición.
- Dificultades de alimentación producidas por hendidura del paladar ya que existe riesgo de atragantamiento y precisan de una dieta controlada.

- Anomalías en el riñón como malformaciones en el mismo, hipodisplasia, malformación renal congénita caracterizada por uno o ambos riñones anormalmente pequeños. Además, agenesia renal, malformación congénita del tracto renal que se caracteriza por la ausencia total del desarrollo de uno o ambos riñones.
- Problemas en la espina dorsal como la escoliosis, desviación lateral de la columna vertebral.
- Dificultades de aprendizaje, en especial con el lenguaje no verbal como el contacto visual, gestos o expresiones faciales, y retraso en el desarrollo evolutivo y el habla.
- Déficit en la comunicación e interacción social.
- Riesgo mayor de enfermedades mentales, como ansiedad, depresión o esquizofrenia en la adultez.

Además, el síndrome también se manifiesta a través de unas características faciales concretas, tales como (Figura 2):

- Orejas pequeñas con forma cuadrada en la parte superior.
- Párpados caídos.
- Labio leporino o paladar hendido.
- Apariencia facial asimétrica (despareja) cuando lloran.
- Boca, mentón y los bordes laterales de la punta de la nariz pequeños.

Figura 2. Características faciales destacadas del Síndrome de delección 22q11.



Adaptado de AprendiendoJuntos

Se estima que el 90% de los pacientes suelen tener dificultades de aprendizaje y/o retraso en el desarrollo psicomotor lo que repercute en el retraso del desarrollo del lenguaje, que es una de las manifestaciones más comunes y graves.

Por un lado, las personas con este síndrome académicamente tienen puntos fuertes, tales como: sentido del ritmo muy desarrollado además de talento musical. Facilidad para el reconocimiento de letras y comienzo de la grafía, actitud tranquila y cariñosa, facilidad para centrarse en una sola tarea sin que intervengan distracciones. Buenos resultados en memoria verbal y aprendizaje mecánico, es decir, buena capacidad para repetir después de un espacio de tiempo una lista de componentes presentados de forma verbal.

Por otro lado, también cuentan con puntos débiles tales como: cerca del 50% será diagnosticado de discapacidad intelectual leve, con un CI promedio de 75. Presentarán falta de comprensión en los mensajes sutiles y los significados implícitos, de la misma forma que el procesamiento del lenguaje no verbal ya que muestran dificultades para utilizar y captar señales como expresiones faciales, tono de voz o posturas, esto da lugar a dificultades de comunicación social. Además, presentan conflicto en actividades que impliquen movimientos controlados o mucha precisión, por ejemplo, en los que se utilizan procesos oculomanuales de forma simultánea (ojo, mano, dedos).

La interacción social es uno de los obstáculos más notables que presentan las personas con este síndrome, ya que tienen dificultad para el manejo de las emociones, lo que provoca muchas veces actuaciones impulsivas y baja tolerancia a la frustración. Además, son muy dependientes de las personas y las situaciones, mostrando muy poca autonomía, por lo que son fácilmente influenciables con tal de formar parte del grupo. También presentan problemas para comprender las señales y las reglas sociales, es decir, problemas en la comunicación social ya que no comprenden el lenguaje no verbal, como la captación de expresiones fáciles, cambios de tono... Además, los mensajes sutiles como las ironías, sarcasmos o bromas también generan dificultades en la comprensión de este alumnado.

Por último, su conducta suele conllevar la imitación del comportamiento de iguales fruto de la incapacidad para generar respuestas autónomas. Además, se sienten incómodos al cambio de rutinas, situaciones nuevas o no familiares. También tienen mucha dificultad a la hora de pedir ayuda por lo que tienden a sufrir excesiva ansiedad y preocupaciones.

#### **4.1.3 Epidemiología**

Alrededor de 1 de cada 4000 personas tienen diagnosticado el Síndrome de Deleción 22q11.2. Se cree que esa cantidad debería ser mayor, ya que algunas personas que poseen el defecto de cromosoma tienen menos síntomas graves que no son diagnosticados como síndrome de deleción 22q11.2.

La prevalencia del síndrome 22q11.2 difiere en gran medida entre diferentes estudios poblacionales, por ello parece indicado hacer un estudio independiente en cada región o entidad de salud. Se ha calculado que 1 de cada 5.950 en la población general padece este síndrome; 1 entre 6.000 en caucásicos, afrodescendientes y asiáticos; y hasta 1 de cada 3.800 en hispanos.

#### **4.1.4 Etiología**

Este síndrome se debe a una pérdida o delección de un pequeño fragmento en la región q11.2 del cromosoma 22 (ver figura 1). Y con ello, la pérdida del respectivo material genético perteneciente a esa parte, cerca de unos 50 genes de la mayoría de los cuales se desconoce su función

Entre un 5-10% de los casos, la delección es transmitida por los progenitores, aunque la mayoría son producidos sin que estos la transmitan. Una persona que posea el síndrome tiene un 50% de posibilidades de que su hijo lo herede.

Alrededor del 90% de los casos de síndrome de delección 22q11.2 se produce de forma aleatoria en la etapa de fertilización o desarrollo fetal.

#### **4.1.5 Diagnóstico**

Lo primero que se llevará a cabo para el diagnóstico del síndrome 22q11.2 será atender a la historia prenatal, historia clínica y familiar completa y un examen físico en el que se evaluarán los aspectos más reseñables nombrados anteriormente.

En ocasiones el síndrome genera dificultades en el lenguaje oral, por lo que será necesario valorar la respiración y el soplo, la anatomía y la funcionalidad de los órganos articulatorios, el ritmo y la fluidez, al igual que la discriminación auditiva verbal. Además, el aspecto motor también está presente en estas dificultades por lo que también sería necesario la valoración de los órganos fono - articulatorios.

La pragmática es muy importante ya que a través de ella se favorece la interacción social en actividades conjuntas y actos comunicativos, además de las destrezas conversacionales. Una prueba destacable es PELP (Prueba de Evaluación Pragmática del Lenguaje) con ella se evalúa la calidad del acto comunicativo, es decir las características de adecuación de la producción del acto verbal desde un enfoque pragmático. También evalúa los demás aspectos del lenguaje (fonético, sintáctico, semántico y pragmático).

Finalmente, otras pruebas a través de las que podemos diagnosticar son:

- Análisis de sangre mediante los cuales podemos descubrir problemas inmunológicos.
- Radiografía para generar imágenes de los tejidos internos.

- Ecocardiografía para evaluar la estructura y el funcionamiento del corazón a través de ondas sonoras.

#### **4.1.6 Tratamiento**

El tratamiento del síndrome dependerá de cada persona y las diferentes patologías que presente. El seguimiento de las personas con síndrome 22q.11 es multidisciplinar por lo que, si se sufren defectos cardiacos su tratamiento será a través de una cirugía poco después del nacimiento para mejorar la irrigación de sangre rica en oxígeno. Además, de la misma forma se tratarán problemas de paladar como la hendidura de este.

El desarrollo motor será tratado por un equipo de atención temprana desde una edad muy precoz (final del primer año). El tratamiento del desarrollo del lenguaje y el habla se llevará a cabo a través de logopedas o por maestros de audición y lenguaje, abordando de forma global los problemas de comunicación (verbal y no verbal).

El desarrollo cognitivo será evaluado y tratado hasta los 6 años por el equipo de Atención Temprana mediante el análisis de las posibles necesidades educativas, para solventarlas de una manera precoz y anticiparse a problemas que puedan surgir en un futuro. Pasada esta edad el tratamiento será a través de diversos profesionales como maestros de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, psicólogos o logopedas.

Si el alumno presenta discapacidad intelectual leve, su escolarización debe ser ordinaria, apoyada por un programa de Atención Temprana y recibir los apoyos educativos necesarios como Pedagogía terapéutica y Audición y Lenguaje.

El equipo de atención médica para el tratamiento y seguimiento estará formado por:

- Pediatra, durante la infancia.
- Genetista, experto en trastornos hereditarios.
- Cardiólogo, especialista del corazón y sistema circulatorio.
- Otorrinolaringólogo, especialista en garganta, nariz y oídos.
- Cirujano bucal y Maxilofacial, especializado en la corrección de trastornos tales como hendidura del paladar.
- Terapeuta ocupacional para ayudar a perfeccionar las habilidades prácticas cotidianas.

- Logopeda y/o maestro de Audición y Lenguaje para ayudar a mejorar las habilidades verbales y la articulación.
- Psicólogo o psiquiatra pediátrico, profesional de salud mental.

## **4.2 LA RELACIÓN SOCIAL EN EL SÍNDROME 22Q11**

Los problemas de sociabilización suelen ser acompañados por un retraso en el habla o problemas de lenguaje como: tono muy elevado o voz nasalizada, provocada por problemas en el paladar. Esto que conlleva dificultades en la comprensión por parte de iguales. Como consecuencia se sienten menospreciados, apartados o ignorados, afectando también a su autoestima de forma negativa.

Además, las personas que padecen este Síndrome tienen un pensamiento muy literal, es decir, presentan grandes dificultades para entender mensajes sutiles o implícitos, además de las frases que tienen doble sentidos, ironías y chistes. Estas alteraciones también son muy frecuentes en alumnos TEA, y es que, los diferentes artículos publicados han referido que entre el 20 y el 50% de los pacientes con 22q11 cumplen criterios diagnósticos de TEA. Ousley et al (2017) llevó a cabo un estudio con 100 pacientes con síndrome 22q11 de los cuales, el 23% cumplió los criterios del DSM-IV de TEA, pero solo el 5% correspondió a este trastorno.

Los problemas de atención están muy presentes en los alumnos con Síndrome 22q11, por ello mucha parte del discurso es perdido debido a distracciones y lo que genera dificultades para entender la información más relevante.

Cuando se presenta un problema, como por ejemplo una discusión entre amigos, son incapaces de aplicar nuevas y/o diferentes informaciones para conseguir resolverlo. Además, también presentan muchas dificultades en la estructuración del significado de las oraciones.

La toma de iniciativa en el contacto social es, generalmente, algo casi imposible para las personas que padecen este síndrome. Sin embargo, en un pequeño porcentaje, puede ocurrir el caso contrario, es decir, tomar un exceso de confianza, generando situaciones socialmente inadecuadas.

Además, la autoestima y la motivación es algo que se debe trabajar mucho con los alumnos con Síndrome 22q11, ya que tienen tendencia a no quererse y no sentirse

motivados para participar en actividades. Muchas veces es debido a que no comprenden en qué consisten estas, lo que genera alteraciones en el estado de ánimo, a menudo, sin razón aparente, lo que dificulta aún más la integración social con iguales.

El pensamiento abstracto también es un punto débil de este síndrome, imposibilitando la creación de diferentes situaciones para poder adelantarse a ellas y poder anticiparse a posibles escenarios dados.

Muchas veces no son capaces de formar parte del grupo, ya que tienen grandes diferencias en los intereses sociales propios de su edad provocados por una falta de madurez que les lleva a no participar en condiciones de igualdad en las interacciones con los demás.

Cada persona es diferente y presentará dificultades en diversos puntos, por ello es necesario crear una intervención adaptada a cada alumno y sus necesidades, además de llevarlo a cabo lo antes posible para evitar así problemas en un futuro.

Los niños con Síndrome 22q11.2 son un colectivo muy vulnerable al acoso escolar a lo largo de toda su etapa educativa. Esto se debe a sus dificultades de aprendizaje y relaciones sociales, también por sus características físicas y limitaciones a la hora de defenderse y contar lo que está pasando. Según estudios recientes, el 80% sufre acoso escolar en algún momento de su etapa escolar.

Existen dos tipos de Bullying, por un lado, el relacional, que consiste en no prestarles ningún tipo de atención o excluirlo de actividades sociales. Y, por otro lado, el físico y verbal, siendo este un tipo de acoso más directo e inmediato, al producirse agresiones físicas o verbales.

La repercusión de este hecho sobre la autoestima y la construcción de la identidad es muy profunda y perdurarán en la etapa adulta. Por ello es necesario conseguir que los centros educativos sean lugares seguros, donde los niños puedan asistir felices y tranquilos.

## **4.3 INCLUSIÓN EN EL AULA**

### **4.3.1 Definición**

El concepto de educación inclusiva surgió en los años 90 y actualmente es un movimiento de repercusión mundial. En 1994, con la Declaración de Salamanca, se proclamó la inclusión como el mejor camino para educar a todo el alumnado, teniendo en cuenta todas sus diferencias (UNESCO, 1994).

La educación inclusiva, según Echeita y Sandoval (2002) consiste en identificar y minimizar los elementos que dificultan el aprendizaje y la participación del alumnado, así como maximizar los recursos que apoyan ambos procesos.

Para conseguir una educación inclusiva plena se necesita del compromiso de los diferentes agentes de la comunidad educativa. Según Tárraga y Tarín (2013), el camino hacia la inclusión supone una transformación del sistema educativo y un gran esfuerzo por parte de toda la sociedad.

Como hemos visto, el alumnado con síndrome 22q11.2, es menos competente socialmente y presenta menor grado de desarrollo social que sus compañeros del aula ordinaria. Para mejorar esta carencia es necesario que se desarrolle de forma adecuada la educación inclusiva con el fin de, no solo mejorar la competencia social, si no, también, fomentar en los sujetos sin necesidades educativas valores como el respeto por la diversidad.

La educación inclusiva tiene grandes beneficios como el aprecio a la diversidad y el respeto por ella, tanto para los niños con necesidades especiales como para los niños que no las tienen. Además, gracias a este tipo de educación se fomenta una cultura escolar basada en el respeto hacia las personas con necesidades especiales, además del compañerismo y la convivencia. Esto resulta básico para, en un futuro, conseguir una sociedad más inclusiva y respetuosa.

Pero, es necesario destacar que no todo son ventajas ya que existen barreras que pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación. Los alumnos con TDAH, TEA, TEL u otras necesidades especiales, en ocasiones, tienen mucha dificultad para seguir la clase ordinaria, ya sea por déficit de atención, trastorno de la conducta o por no tener una adaptación curricular adaptada a sus capacidades. Esto hace imposible seguir la clase con normalidad y necesitar de un apoyo que, en un aula con un solo profesor, muchas veces no le puede ofrecer. El gran perjudicado en este caso es el propio alumno, pero, si su ausencia de concentración empieza a generar que el resto de los compañeros también se descentren de la clase, todos serían perjudicados.

El desarrollo de la empatía y la diversidad de amistades es también un beneficio muy importante de la educación inclusiva ya que es básico para evitar posibles problemas de acoso escolar o bullying ya nombrado anteriormente.

La autoestima de las personas con necesidades especiales aumenta al tener el sentimiento de pertenencia a un grupo, generando también motivación por participar y desarrollar actividades educativas que potencian su aprendizaje.

La educación inclusiva también cuenta con numerosos obstáculos como la falta de preparación por parte de educadores, recursos didácticos, económicos, de apoyo..., y/o la falta de intervención por parte de las familias en la educación de sus hijos. Además, no hay una debida planificación curricular para poder cubrir las necesidades de todos los estudiantes. Por lo que la Educación inclusiva de calidad solo se puede dar con unas circunstancias idóneas y que, actualmente, no contamos con ellas en España.

#### **4.3.2 Premisas básicas de la inclusión**

El centro educativo cumple un papel fundamental a la hora de poder conseguir una buena inclusión en el aula, por ello, es necesario que tanto el Proyecto Educativo de Centro como los distintos Proyectos Curriculares, cuenten con medidas concretas orientadas a la atención a la diversidad y, además, que estas tengan un reflejo en el día a día del centro.

Además, el Síndrome 22q11 requiere de la atención de muchos y diversos especialistas, por ello, es necesario que exista una buena coordinación entre ellos para poder dar respuesta a las diferentes necesidades y una buena inclusión.

Las aulas son un lugar donde el alumnado pasa cantidad de horas a la semana, por ello, estas también tienen un papel fundamental a la hora de conseguir una correcta inclusión. La disposición de las mesas debe permitir el trabajo cooperativo y la ayuda entre los alumnos, además del desarrollo de diferentes metodologías con un gran abanico de materiales y recursos que cumplan las necesidades de todos los niños.

La formación es muy importante en todos los agentes implicados en la inclusión, pero, en concreto en los docentes para poder solventar de una forma correcta los posibles problemas que puedan surgir, además de contar con una formación innovadora en los nuevos recursos que pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos.

El centro educativo y el profesorado son una parte muy importante en la integración del alumnado, pero es necesario que exista un trabajo común con las familias, que deben estar de acuerdo con las medidas adoptadas por el centro y apoyarlas.

El resto del alumnado aprenderá actitudes de aceptación y respeto hacia la diversidad, proporcionando ayuda a su compañero cuando fuera necesario, nunca sustituyendo a un

docente o especialista, sino de forma voluntaria y de igual a igual. Evitando la marginación e ignorado a sus compañeros con necesidades especiales.

Aunque todos estos factores se cumplieran, un elemento indispensable es la administración educativa, la consejería de educación, ya que es ella la que provee al centro de los recursos y materiales necesarios para llevar a cabo esta inclusión además de dar oportunidad a los docentes para formarse y poder crear así una inclusión real.

### **4.3.3 Valores y actitudes hacia las personas con discapacidad**

Los valores y actitudes que se desarrollan hacia las personas con discapacidad son básicos para conseguir una verdadera inclusión, tanto en el aula, como fuera de ella, ya que en función de qué valores se tengan, así será el trato hacia estas personas. Por ello, es necesario que, desde las edades más tempranas, tanto en la escuela como en casa, se dé una educación en valores como el respeto y la ayuda a la discapacidad.

Lo cierto es que las actitudes que tienen los docentes influyen en gran medida en el desarrollo del autoconcepto de los estudiantes con discapacidad (Sisto et al., 2021). Para trabajar las actitudes en un ámbito educativo es necesario incidir en los ámbitos cognitivo, afectivo y conductual.

El acercamiento que haga el docente hacia la discapacidad puede generar un comportamiento diferente por parte de cada alumno, desde actitudes positivas o negativas, indiferencia o sobreprotección, o bien la aceptación y el respeto (Huang, H. H y Diamond, 2009).

En general, un docente con un nivel de preparación adecuado, tanto en lo personal-cultural como en lo académico-profesional, mostrará actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Aparicio, M et al., 2019), aunque esto sufre variaciones según determinadas características del profesorado, siendo los más jóvenes los que muestran actitudes más positivas (Arcangeli et al., 2020). Además, la experiencia y formación en educación especial también genera actitudes más positivas que en los docentes que no cuentan con ello.

Otros estudios concluyen que los docentes tienen posturas más negativas hacia las personas con discapacidad intelectual y más positivas hacia las personas con discapacidad física (Arcangeli et al., 2020; Hastings y Oakford, 2003).

Por último, también hay una diferencia de actitudes entre los profesores de diferentes etapas, siendo los de educación infantil y primaria los que cuentan con actitudes más positivas en comparación con los docentes de secundaria (Arias, B et al., 2013).

La familia es una parte indispensable para una correcta integración del alumno ya que es dónde recibirá el apoyo y los valores que le ayuden a formar parte del grupo. Los padres y madres tienen, de forma general, una actitud positiva respecto a sus hijos con discapacidad (Puliyakkadi, S et al., 2021).

La principal razón por la que los padres eligen colegios ordinarios para sus hijos con diversidad funcional es la posibilidad de que estos puedan participar socialmente en el grupo de iguales (Hernández, 2015). Es cierto que no todos los padres consideran un centro ordinario la mejor opción para su hijo con necesidades especiales ya que, estos prefieren los centros de educación especial ya que entienden que son más adecuados para atender las necesidades de su hijo.

Verdugo, M.A. y Rodríguez, A (2008) concluían que las familias con un nivel socio-económico más alto presentaban posturas más positivas que quienes tenían un nivel más bajo. Además, los padres y madres que tenían hijos con discapacidad intelectual presentaban posiciones más negativas en comparación a aquellos que tenían hijos con discapacidad física.

Las actitudes de los alumnos hacia sus compañeros con diversidad funcional no son tan positivas como sería deseable esperar. Estos señalan posiciones de evitación y rechazo (Aguado et al., 2003). Además, también revelan que en la adolescencia las actitudes tienden a volverse aún más negativas (Aguado et al., 2004).

Numerosos estudios, entre ellos los de Aguado et al., (2008) afirman que aquellos compañeros que han tenido contacto con sus iguales con discapacidad presentan una disposición mucho más positiva que quienes no la han tenido nunca.

#### **4.3.4 Modelos de inclusión**

En el actual Sistema Educativo Español podemos distinguir tres modos de escolarizar a un alumno con necesidades especiales. En primer lugar, el estudiante puede acudir a un centro específico de Educación especial en el que todos los individuos cuentan con algún tipo de discapacidad, ya sea física, sensorial, psíquica... Por otro lado, la educación ordinaria en la que el alumno con diversidad funcional formará parte de un grupo de

iguales teniendo o no algún tipo de necesidad especial. Y, por último, la modalidad combinada en la que el estudiante acudirá unos determinados días o sesiones a la semana al centro específico y otros al ordinario.

La decisión de qué tipo de modalidad elegir es de las familias ya que tienen el derecho de escolarizar a su hijo en el centro que crean más conveniente para su hijo o hija. Aunque la última palabra sea de la familia, todos los casos se estudian con el equipo de orientación psicopedagógica y el Servicio de Inspección de la zona.

Centrándonos en el modelo de inclusión en el centro ordinario, este debe ser adaptado a cada individuo y las necesidades que este tenga, es decir, un mismo plan de inclusión no sirve para dos alumnos. Por ello, aunque exista un plan de inclusión general en un centro, debe tener una adaptación en función del alumnado, tengan o no la misma discapacidad ya que las necesidades que presenten pueden ser diferentes.

La educación inclusiva se entiende como una escuela para todos los niños y niñas, independientemente de sus habilidades, necesidades, carencias, problemas y dificultades. Una escuela para todos y todas, que tienen igualdad de oportunidades en la enseñanza y aprendizaje, en una escuela que no estigmatice y clasifique las discapacidades, sino que recompensa el éxito y anima todos los esfuerzos (UNESCO, 2005).

Existen ciertas metodologías que podemos llevar a cabo en el aula y que favorecen la inclusión de todo el alumnado. El *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* es una de ellas, ya que fomenta el desarrollo de la autonomía personal, trabajo en equipo, habilidades sociales y comunicativas, pensamiento crítico...

El *Aprendizaje Cooperativo* también favorece la inclusión. La clase se divide en pequeños grupos heterogéneos que deben coordinarse y trabajar de forma conjunta para resolver tareas. Esto fomenta el desarrollo de trabajo en equipo, habilidades sociales y comunicativas, interacción estimuladora...

*La Gamificación* es la aplicación de elementos típicos del juego a otras actividades del entorno educativo. Forma parte de una metodología inclusiva ya que fomenta la cooperación y la comunicación, la motivación, la concentración y el esfuerzo.

Por último, *la Educación Emocional* desarrolla competencias emocionales que les ayudarán a afrontar los diferentes retos de la vida además de generar bienestar personal y social. Esta metodología es muy importante ya que los alumnos aprenden a gestionar,

identificar y expresar sus sentimientos, pero también los de las personas que les rodean desarrollando la empatía. Además, fomenta el desarrollo de la autoestima y la concepción de uno mismo.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

A continuación, se expone un plan de intervención diseñado para una alumna con síndrome 22q11.2. A través de este se pretende que la alumna sea capaz de mejorar sus habilidades sociales, formar parte del grupo escolar al que pertenece y evitar así posibles problemas de exclusión o acoso que en un futuro podría tener consecuencias graves en el desarrollo personal y psicológico del alumno.

### **5.1 CONTEXTO Y DESTINATARIO**

El nivel socioeconómico de las familias del centro es medio. De manera general, el nivel de estudios de las familias es medio-alto, existiendo unas expectativas positivas por su parte frente a la educación de sus hijos/as.

En cuanto a la relación de las familias con el Centro es satisfactoria y la mayoría tienen un seguimiento diario del trabajo de sus hijos, colaborando con ellos en la realización de estas. Asimismo, la asistencia de estas a reuniones y tutorías es muy alta.

En concreto la familia de la alumna también es muy participativa en el centro, de la misma manera que le ofrece a su hija todos los recursos necesarios para ir superando sus necesidades también fuera del horario escolar. Es una familia implicada en el desarrollo de su hija y con medios para poder facilitarlos.

La jornada escolar es jornada continua de 9:00 a 14:00 de octubre a mayo y de 9:00 a 13:00 en los meses de septiembre y junio. Además, cuenta con servicio de madrugadores de 7:30 a 9:00, servicio de comedor de 14:00 a 16:00, actividades extraescolares gestionadas por el AMPA de 16:00 a 18:00 y tiempo en espera de 14:00 a 15:00.

La alumna acude al centro a la hora de entrada, además, hace uso del servicio de comedor donde también muestra dificultades a la hora de relacionarse con sus compañeros en la hora libre de juegos que tienen de 15:00 a 16:00 horas.

El claustro de profesores está formado por nueve profesores tutores y cuatro especialistas (PT, AL, Religión e inglés) en Educación Infantil. En Educación primaria cuentan con 20 tutores (muchos de ellos con doble perfil que también están presentes en los especialistas)

y 19 especialistas, 4 de Educación Física, 9 inglés, 1 francés, 1 Religión, 3 Música, 1 AL y 1 PT.

El plan de intervención está diseñado para el alumnado con Síndrome 22.q11, en este caso, una niña de 2º de Educación Primaria, aunque el resto de sus compañeros también participarán en el desarrollo de la intervención.

Se encuentra en un grupo con veinte alumnos, estos están sentados por grupos de cuatro personas que, una vez al mes cambia la disposición. Además, en el aula en el que se desarrollan la mayoría de las horas lectivas cuentan con pizarra digital, zona de biblioteca y una pequeña zona de relajación. Dentro del grupo hay otros dos alumnos con dificultades que también requieren de apoyo de AL y PT.

Las asignaturas de música, educación física y religión se imparten en aulas diferentes. La primera de ellas en un aula organizado con las sillas en forma de U dejando un espacio amplio en el medio para el desarrollo de actividades. La asignatura de Educación Física a menudo se desarrolla en el patio escolar, aunque dependiendo de la climatología también en el gimnasio del centro y, por último, religión se desarrolla en un aula pequeña en la que se encuentran sentados de uno en uno por filas.

La alumna presenta dificultades a la hora de sociabilizar con sus compañeros y participar en diferentes juegos de manera autónoma, es decir, cuando no hay un docente o adulto supervisando el juego ella no participa. Esto se debe a que no cuenta con las habilidades sociales necesarias para ello, ni con la iniciativa de comenzar una conversación o actividad con sus compañeros.

Por ello, la alumna se pasa el tiempo de recreo sola y sentada en el suelo del patio, además, dentro del propio aula tampoco sociabiliza con sus compañeros. En la clase de Educación Física tiene muchas dificultades para participar en el juego y que sus compañeros cuenten con ella, esto genera mucha frustración y evitación hacia el juego.

Las actividades de este plan se llevarán a cabo dentro del aula ordinaria o, en función de las actividades, en el patio del centro escolar. Participarán todos los compañeros de esta alumna, fomentando así la inclusión y la pertenencia a un grupo.

## 5.2 METODOLOGÍA

El Aprendizaje Basado en Juegos va a ser la metodología que se va a llevar a cabo a lo largo de todo el plan de intervención. Se define como “cualquier actividad o juego que promueva el desarrollo y las habilidades académicas de forma simple, divertida y colaborativa, siendo una estrategia pedagógica efectiva” (McCain y McCain, 2018, p.1). Además, esta efectividad la podemos asociar con que jugando “Se consiguen resultados mucho más altos gracias al estado de relajación y atención que se produce” (Ruiz, 2010).

El juego es una actividad motivadora para los alumnos, se consiguen resultados más eficaces y los aprendizajes perduran más en el tiempo, ya que lo realizan de forma experimental y siendo ellos los protagonistas.

Huizinga (1949) hace una definición del juego como “Una actividad o acción voluntaria que se desarrolla sin interés material dentro de ciertos límites fijos de tiempo y espacio, según una regla libremente consentida pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí mismo y acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de una conciencia de ser algo diferente de lo que es en la vida corriente.”

El Aprendizaje Basado en juegos se fundamenta en los siguientes principios (Galmeelearn, 2015):

- **Aprendizaje constructivista.** El alumno construye su propio aprendizaje a partir de unas herramientas dadas por el docente. Además, creará sus procedimientos de resolución de problemas interactuando con su entorno para resolver las situaciones planteadas.
- **Práctica, experiencia e interacción.** Los conocimientos se adquirirán durante la práctica y la interacción social con el entorno y sus compañeros.
- **Enfoque motivador.** El juego consigue captar la atención de los alumnos garantizando así su implicación en él. El proceso de aprendizaje pasa a ser dinámico e interesante, lo que permite que la concentración se mantenga hasta la consecución de los objetivos.
- **Habilidades sociales.** Gracias al juego podemos trabajar aspectos tales como la inteligencia emocional, la capacidad de liderazgo, la comunicación, el control, las habilidades de negociación y la resolución de conflictos.

- **Seguimiento del proceso.** Esta metodología permite que los maestros lleven un estudio de los avances que el alumno presenta, de la misma forma que sus fortalezas y debilidades en el ámbito evaluado.

Esta metodología permite que el docente busque la mejor forma de aprendizaje para su alumnado, de forma cercana y motivadora, haciéndole protagonista de su aprendizaje. Además, gracias a él podemos llegar a todos los niveles de desarrollo del alumnado, ya que permite ser modificado aumentando o disminuyendo las dificultades y objetivos requeridos en cada juego.

El papel que cumple el docente en esta metodología es “observador, buscador del impacto de los significados de aprendizaje, solucionador de problemas, descubridor y compartidor de conocimiento” (Morrison, 2005, p. 272), es decir, puede cumplir papeles variados, desde un mero observador del aprendizaje hasta ser participante en él para conseguir unos objetivos concretos.

Quicios (2017), observa que para llevar a cabo su labor dentro del juego en el aula es necesario tener en cuenta una serie de factores:

- **Diseño del espacio.** El lugar donde se desarrollen los juegos debe ser seguro y tranquilo.
- **El material para el juego.** Deben ser recursos que favorezcan el pensamiento divergente y creativo.
- **Organización de los tiempos de juego.** Debe haber un tiempo concreto para el desarrollo de los diferentes juegos, ajustado a sus características.
- **La actitud del profesor.** El docente debe crear un clima relajado y que permita al alumno expresarse respetando las normas y aceptando los posibles errores propios y de compañeros.

Además, siguiendo a Pecci, Herrero, López y Mozos (2010), es a través del juego donde el niño construye sus habilidades sociales, es una herramienta que facilita el desarrollo social.

Las situaciones creadas que el juego nos otorga es donde el niño va “estructurando y evolucionando en su personalidad” (Meneses y Monge, 2001). Estas situaciones permiten que el alumno se enfrente a problemas de la vida cotidiana y donde él tendrá que tomar

sus propias decisiones. Además, es a través de ellas que el niño irá construyendo su personalidad.

Por último, el juego también nos permite conocer, regular y controlar las emociones que se generan mientras se desarrolla el juego. A su vez, el niño puede experimentar emociones de enfado, frustración alegría, etc., lo que permitirá entender sus sentimientos y darles importancia.

Por todo ello se ha elegido el Aprendizaje Basado en Juegos para el desarrollo de este trabajo, ya que es una metodología que facilita la interacción y la inclusión social entre todo grupo al desarrollarse en un contexto lúdico, esto es muy importante ya que el objetivo final de este plan es la inclusión. Además también se trata de una metodología flexible que permite adaptarse a las necesidades de los alumnos y aprender de una forma motivadora y real.

### **5.3. TEMPORALIZACIÓN**

El plan de intervención está diseñado para llevarlo a cabo durante un mes, considerando que es el tiempo adecuado dadas las necesidades de la alumna y la valoración del grupo. Durante este periodo de tiempo se establecerán unos parámetros de control, indicados en las listas de control de cada sesión, (véase anexo V) tanto de la alumna como de sus compañeros por si fuera necesaria modificación, supresión o refuerzo de alguna actividad.

Una vez desarrollada la sesión se comprobará que, al menos la mitad de los estándares considerados para esa sesión se han conseguido, en caso de que esto no fuera así se procederá a la revisión de la actividad y se valorará una posible repetición de esta con las modificaciones oportunas o, la suspensión de la actividad fallida del plan de intervención.

La temporalización ha sido seleccionada en base al objetivo. Se comenzará, la primera semana a desarrollar cinco actividades dirigidas por un adulto y, poco a poco, con el paso de las semanas, los días de intervención con el docente se irán reduciendo para que los alumnos sean capaces de desarrollarlas sin esa figura. Por ello, si el tiempo fuera más elevado se acostumbrarían demasiado a la figura del guía y sería un problema a la hora de continuar desarrollándolo solos.

Los días de intervención se irán reduciendo según pasan las semanas de tal manera que, la primera semana se intervendría los cinco días, la segunda semana tres días, la tercera semana dos días y la última un día (*anexo I*).

Los días que no se intervenga de forma directa con los niños se llevará a cabo una observación del comportamiento y las habilidades sociales, estas quedarán registradas y evaluadas a través de una lista de control (anexo IV) que se mostrará más adelante, gracias a ella podremos observar si el plan funciona o si por el contrario hay que realizar modificaciones.

El horario de este centro cuenta con una sesión, que, suele dedicarse al desarrollo de juegos educativos, individuales o en pequeño grupo de 11:00 a 11:30 justo antes del periodo del recreo, siendo este donde la alumna presenta más dificultad para relacionarse e integrarse en el grupo. Por ello, la intervención antes de este periodo puede facilitar que la alumna juegue y se divierta con sus compañeros, ya que al desarrollarse las actividades antes del patio, durante este periodo los alumnos podrán continuar jugando como se ha hecho la hora anterior, facilitando así la participación de la alumna.

## **5.4 ACTIVIDADES**

A continuación, se exponen once actividades para llevar a cabo con el fin de mejorar la inclusión y las habilidades sociales de una alumna con Síndrome 22q11 en un aula de segundo de primaria.

Las actividades se llevarán a cabo con los demás compañeros de su grupo y en diferentes instalaciones: el propio aula, el patio del colegio o el gimnasio del centro. Las actividades se realizarán con todo su grupo de compañeros, no solo con la propia alumna, si no también promover en sus compañeros la empatía y la inclusión de su compañera.

Se han seleccionado estas actividades basadas en juegos para que el aprendizaje y los valores que estas promueven generen un aprendizaje mucho más profundo en todos los alumnos, basándose en la realidad del aula y del día a día.

Por otro lado, se tratan de actividades sencillas a la hora de explicarlas para que los alumnos y, en concreto, la alumna con Síndrome 22q11, que, en ocasiones presenta dificultades en la comprensión de actividades, sea capaz de comprenderlas y desarrollarlas con sus compañeros.

Además, todas las actividades tienen en común el trabajo cooperativo, sea en gran grupo, parejas o diferentes agrupaciones. Con esto se pretende conseguir que los alumnos sean capaces, en primer lugar, de trabajar de forma cooperativa y, en segundo lugar, que comprendan la necesidad de todos los compañeros para conseguir un fin común, y que

apartando a compañeros o haciéndolo de forma individual el resultado no será tan positivo.

Por último, una vez desarrolladas todas las actividades, los días y semanas posteriores se hará una observación del comportamiento de la alumna, si consigue integrarse y participar con el resto de sus compañeros. Será una observación en el contexto ordinario, es decir, del día a día, donde la alumna y sus compañeros se comportan de manera natural al estar en un contexto ordinario.

*Tabla 1. Descripción de la primera sesión.*

<p><b>Título:</b> ¡Hacemos un puzle entre todos!</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en equipo para conseguir resolver el puzle.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado independientemente de sus características.</li> <li>• Desarrollar habilidades sociales prestando ayuda a los compañeros.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<p><b>Trabajo en el aula:</b></p> <p>Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos.</p> <p>Requiere de la participación de todo el grupo para resolverlo.</p>
<p><b>Desarrollo:</b> A cada alumno se le repartirá una pieza de un puzle, de uno en uno irán encajándolas para conseguir realizarlo entero. Si algún alumno tiene dudas de dónde colocar su pieza podrá pedir ayuda a sus compañeros para, a través de la cooperación, conseguir un objetivo común, resolver el puzle. Será necesaria la participación de todos los alumnos para que el puzle esté completo.</p> <p>Una vez conseguido el puzle se hablará acerca de la imagen que este representa y cómo se han sentido los alumnos durante el desarrollo de la sesión.</p> <p><b>Materiales:</b> Puzle grande de aproximadamente 20 piezas.</p> <p><b>Temporalización:</b> 25 minutos</p> <p><b>Lugar de desarrollo:</b> Aula ordinaria.</p>		

Fuente: creación propia.

Tabla 2. Descripción de la segunda sesión

<p><b>Título:</b> Le robamos la cola al Dragón</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar para conseguir el objetivo del juego.</li> <li>• Crear sentimiento de pertenencia grupo.</li> <li>• Desarrollar habilidades sociales a través de la cooperación.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<p><b>Trabajo en el aula:</b></p> <p>Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos.</p> <p>La actividad se llevará a cabo en dos grandes grupos</p>
<p><b>Desarrollo:</b> La clase se dividirá en dos grupos, estos se colocarán en dos filas, uno detrás de otro con las manos sobre los hombros del niño de enfrente. El primero en la fila es la cabeza del dragón, el último en línea es la cola del dragón.</p> <p>Las dos cabezas de dragón se encuentran enfrentadas con todos sus compañeros detrás, estos tienen que evitar que el otro dragón les coja la cola y que su equipo sí que consiga quitar la del otro grupo. Todos los compañeros se deberán poner de acuerdo para que, a través de los movimientos que realicen se consigan tres objetivos: que la fila no se rompa, por lo que no debe ser movimientos muy bruscos, proteger su cola para que el otro equipo no se la lleve y ayudar a la cabeza de su equipo a que le robe la cola al contrario.</p> <p><b>Materiales:</b> Dos pañuelos que representarán la cola del dragón.</p> <p><b>Temporalización:</b> 25 minutos.</p> <p><b>Lugar de desarrollo:</b> Patio escolar.</p>		

Fuente: creación propia.

Tabla 3. Descripción de la tercera sesión.

<p><b>Título:</b> Necesito tú ayuda.</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar ayuda a los compañeros.</li> <li>• Fomentar la empatía.</li> <li>• Desarrollar la cooperación.</li> <li>• Comprender y apreciar la diversidad.</li> <li>• Crear habilidades sociales a través de la ayuda a los compañeros.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<p><b>Trabajo en el aula:</b></p> <p>Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos.</p> <p>La actividad se llevará a cabo por parejas.</p>
--	---	---

<p><b>Desarrollo:</b> En un espacio amplio se pondrá diferentes objetos por el suelo (aros, pelotas, cuerdas, juguetes). La clase se dividirá en parejas, un miembro de esta irá caminando hacia atrás y, el otro, marcha adelante, tendrá conseguir llegar al otro lado con su compañero y sin que este haya pisado ninguno de los objetos.</p> <p><b>Materiales:</b> Objetos de diferente tamaño (aros, cuerdas, pelotas, juguetes).</p> <p><b>Temporalización:</b> 25 minutos.</p> <p><b>Lugar de desarrollo:</b> Patio escolar.</p>
---

Fuente: creación propia.

*Tabla 4. Descripción de la cuarta sesión*

<p><b>Título:</b> Adivina cómo me siento</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer diferentes sentimientos.</li> <li>• Identificar emociones.</li> <li>• Comprender el lenguaje no verbal.</li> <li>• Comunicar sentimientos.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<p><b>Trabajo en el aula:</b></p> <p>Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos.</p> <p>La actividad se llevará a cabo en gran grupo.</p>
--	--	---

<p><b>Desarrollo:</b> En una bolsa se pondrán papeles con el nombre de diferentes emociones, de uno en uno cada alumno irá saliendo y sacando un papel, más tarde, mediante lenguaje no verbal tendrá que conseguir que sus compañeros adivinen que emoción está representando.</p> <p><b>Materiales:</b> Bolsa y papeles con diferentes emociones.</p> <p><b>Temporalización:</b> 25 minutos.</p> <p><b>Lugar de desarrollo:</b> Aula ordinaria.</p>		
---	--	--

Fuente: creación propia.

*Tabla 5. Descripción de la quinta sesión.*

<p><b>Título:</b> Abrazos musicales.</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo.</li> <li>• Desarrollar la empatía.</li> <li>• Desarrollar apego entre los compañeros.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<p><b>Trabajo en el aula:</b></p> <p>Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos.</p> <p>La actividad se llevará a cabo en gran grupo.</p>
--	--	---

<p><b>Desarrollo:</b> Comienza sonando la música y, cuando se pare la primera vez, tendrán que abrazarse todos los compañeros de dos en dos, luego de tres en tres... y así sucesivamente hasta que al final del juego todos los compañeros se unen en un mismo abrazo y finaliza el juego. Ningún compañero puede quedar solo, todos tienen que cooperar para conseguirlo.</p> <p><b>Materiales:</b> Reproductor de música.</p> <p><b>Temporalización:</b> 25 minutos.</p> <p><b>Lugar de desarrollo:</b> Aula ordinaria.</p>		

Fuente: creación propia.

*Tabla 6. Descripción de la sexta sesión.*

<b>Título:</b> La tortuga	<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la cooperación,</li> <li>• Trabajar las habilidades sociales.</li> <li>• Fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo.</li> <li>• Desarrollar el autocontrol.</li> <li>• Mejorar la resolución de conflictos.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<b>Trabajo en el aula:</b> Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos. La actividad se llevará a cabo en cinco grupos de cuatro participantes.
<p><b>Desarrollo:</b> El aula se queda libre de obstáculos y se marcará una línea de meta y una de salida. En esta última se colocarán cinco equipos con cuatro participantes cada uno. Los alumnos se colocarán a gatas y encima de cada equipo se colocará una tela. El objetivo es llegar a la línea de meta el equipo junto y sin que la tela se caiga, imitando el caparazón de una tortuga.</p> <p><b>Materiales:</b> cinco telas grandes.</p> <p><b>Temporalización:</b> 25 minutos.</p> <p><b>Lugar de desarrollo:</b> Gimnasio escolar.</p>		

Fuente: creación propia.

Tabla 7. Descripción de la séptima sesión.

<p><b>Título:</b> Taller de papiroflexia</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la empatía.</li> <li>• Apreciar la diversidad.</li> <li>• Trabajar la comunicación entre alumnos.</li> <li>• Mejorar la cooperación.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<p><b>Trabajo en el aula:</b></p> <p>Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos.</p> <p>La actividad se llevará a cabo en grupos de dos o tres personas.</p>
<p><b>Desarrollo:</b> Los alumnos, divididos en pequeños grupos, deberán trabajar en equipo y comunicarse con sus compañeros para conseguir crear la figura de papiroflexia que el guía va explicando de forma clara y sencilla.</p> <p><b>Materiales:</b> Folios de colores.</p> <p><b>Temporalización:</b> 25 minutos.</p> <p><b>Lugar de desarrollo:</b> Aula ordinaria.</p>		

Fuente: creación propia.

Tabla 8. Descripción de la octava sesión.

<p><b>Título:</b> Que no se caiga.</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la empatía.</li> <li>• Desarrollar apego entre los compañeros.</li> <li>• Mejorar la comunicación.</li> <li>• Trabajar la cooperación.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<p><b>Trabajo en el aula:</b></p> <p>Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos.</p> <p>La actividad se llevará a cabo en parejas.</p>
<p><b>Desarrollo:</b> El grupo se dividirá por parejas, estas se colocarán nuevamente en la línea de salida, espalda contra espalda y en el medio de ambas un globo. El objetivo es llegar hasta la meta de forma coordinada para que el globo que sujetan con la espalda no toque en ningún momento el suelo, ya que, en ese caso, volverán a la línea de salida.</p> <p><b>Materiales:</b> Globos.</p> <p><b>Temporalización:</b> 25 minutos.</p> <p><b>Lugar de desarrollo:</b> Patio escolar.</p>		

Fuente: creación propia.

*Tabla 9. Descripción de la novena sesión.*

<p><b>Título:</b> Construimos la ciudad.</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo.</li> <li>• Mejorar el autocontrol.</li> <li>• Fomentar la resolución de conflictos.</li> <li>• Desarrollar apego entre los compañeros.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<p><b>Trabajo en el aula:</b></p> <p>Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos.</p> <p>La actividad se llevará a cabo en 5 grupos de 4 personas.</p>
<p><b>Desarrollo:</b> Cada grupo será el encargado de diseñar y construir uno de los edificios (Hospital, colegio, estación, parques y centro comercial) de nuestra ciudad con piezas de construcciones o Lego. Entre el grupo tienen que decidir que piezas utilizar, los colores de estas y la forma para conseguir el objetivo de mantener en pie el edificio que les ha tocado.</p> <p>Una vez que todos los grupos tengan sus edificios hechos se colocarán en una alfombra de la ciudad que tendrá dibujada las carreteras y los edificios donde se deberá colocar cada construcción.</p> <p>Al finalizar la actividad los alumnos observarán como, entre todos, han conseguido formar una ciudad y tendrán que decidir en asamblea cómo se va a llamar.</p> <p><b>Materiales:</b> Fichas de construcción y alfombra de la ciudad.</p> <p><b>Temporalización:</b> 25 minutos.</p> <p><b>Lugar de desarrollo:</b> Aula ordinaria.</p>		

Fuente: creación propia.

*Tabla 10. Descripción de la décima sesión.*

<p><b>Título:</b> Nuestra obra de arte</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo.</li> <li>• Desarrollar el asertividad.</li> <li>• Trabajar el autocontrol.</li> <li>• Mejorar la comunicación entre los miembros del grupo.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<p><b>Trabajo en el aula:</b></p> <p>Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos.</p> <p>La actividad se desarrollará en gran grupo.</p>
--	--	---

**Desarrollo:** Empezará un alumno pintando en un lienzo A3 sin ninguna pauta, pero tendrá un minuto y medio para hacerlo. Después, el siguiente alumno deberá continuar el dibujo de su compañero, teniendo en cuenta la coherencia y siguiendo la temática inicial. Sucesivamente irán saliendo todos los compañeros y contarán con el mismo tiempo para continuar la obra de arte.

Al final de la actividad obtendremos un lienzo pintado en el que toda la clase ha participado, se expondrá en el aula para que no se olviden de que son un grupo y que, sin uno de ellos el resultado no hubiera sido el mismo, por lo que todos son importantes.

**Materiales:** Lienzo de tamaño A3 y material escolar para pintar.

**Temporalización:** 25 minutos.

**Lugar de desarrollo:** Aula ordinaria.

Fuente: creación propia.

*Tabla 11. Descripción de la undécima sesión*

<p><b>Título:</b> La búsqueda del tesoro.</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la empatía.</li> <li>• Desarrollar apego entre los compañeros.</li> <li>• Mejorar la resolución de conflictos.</li> <li>• Fomentar la comunicación en el grupo.</li> <li>• Incluir a todo el alumnado.</li> </ul>	<p><b>Trabajo en el aula:</b></p> <p>Metodología lúdica y participativa, aprendizaje basado en juegos.</p> <p>La actividad se desarrollará en cuatro grupos de cinco personas.</p>
---	---	--

**Desarrollo:** El grupo se dividirá en cuatro grupos de cinco personas. Los alumnos tienen que unirse para conseguir encontrar el tesoro escondido en el patio del colegio. Al inicio de la actividad se les dará un mapa que indique donde está la primera pista, tendrá que descifrar el mapa para conseguir llegar hasta ella.

Una vez allí deberán superar la prueba indicada, en este caso será un puzle con la imagen del lugar donde se encuentra situada la siguiente pista.

Cuando hayan conseguido llegar a la segunda pista tendrán que resolver un enigma con códigos secretos que, a través de un cuadro donde se indica que dibujo corresponde con cada letra lograrán descifrar una palabra que les dará la pista para llegar a la siguiente.

En la tercera parada los alumnos deberán hacer un barco de papiroflexia para conseguir llegar a la isla pirata.

Por último, el grupo deberá unirse y resolver la siguiente adivinanza para llegar hasta el tesoro.

<<Está en el parque. Subes por una escalera. Y para bajar, te tienes que resbalar>>

Una vez resuelta la adivinanza los alumnos correrán al tobogán donde encontrarán un cofre del tesoro que contenga una medalla para cada uno por su esfuerzo y trabajo en equipo.

**Materiales:** Puzle con imagen, enigma con dibujos y letras, folios, adivinanza y cofre del tesoro con las medallas dentro.

**Temporalización:** 25 minutos.

**Lugar de desarrollo:** Patio escolar.

Fuente: creación propia.

## 6. EVALUACIÓN

Entendemos el concepto de evaluación como “Acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido” (Pérez Juste, 1986).

Por ello, antes de desarrollar este plan de intervención es necesario llevar a cabo una **evaluación inicial** de la situación del alumno en cuanto a la inclusión y la participación en el grupo, de la misma manera que el comportamiento de todos los miembros con respecto al alumno.

La evaluación inicial será llevada a cabo por el profesional encargado del trabajo de las habilidades sociales y la pragmática con la alumna, en este caso, la maestra de Audición y Lenguaje, mediante la observación del alumno con Síndrome 22q11. Esta se llevará a cabo en diferentes contextos educativos: en el aula ordinaria, en las aulas de los especialistas, en los recreos... Con ello se conocerá las diferentes estrategias y habilidades sociales con las que cuenta o no, y si estas son usadas de manera correcta. Para ello se llevará a cabo una lista de control (ver anexo II).

Además, este mismo método se utilizará para la evaluación del grupo con respecto al alumno con síndrome 22q11. Se observará también en diferentes aulas y momentos educativos, así como alumnos que, por alguna razón, sorprende su comportamiento también se evaluará de forma individual con las siguientes listas de control (ver anexos II y IV).

Una vez terminada esta evaluación se procederá al desarrollo del plan de intervención que, como ya se ha mencionado anteriormente, consta de dos partes muy diferenciadas.

Por un lado, la intervención directa con el grupo por medio del desarrollo de las actividades referidas anteriormente y, por otro, la observación los días alternos a las actividades en las que estas no se desarrollen.

Por ello, una vez finalizadas las actividades se completará una lista de control con los objetivos planteados (ver anexo V) según se haya llevado a cabo la sesión y, por otro lado, un registro de observaciones y una lista de control (ver anexo IV) en el que se anotará los cambios en el comportamiento del alumnado los días en los que no hay una intervención directa.

Si la intervención llevada a cabo funciona, el registro de observaciones (ver anexo IV) de los días en los que la intervención no es directa deberían ir aumentando de forma progresiva, obteniendo cada vez más objetivos conseguidos y tener menos observaciones negativas, empezando por ejemplo, por uno o dos objetivos conseguidos y, terminando, por la mayoría de ellos conseguidos.

Una vez finalizado el plan de intervención, utilizando las mismas técnicas referidas, será necesario observar si ha existido algún cambio en el comportamiento y las habilidades sociales de la alumna respecto a sus compañeros. De la misma forma que se observará en el tiempo de recreo si consigue involucrarse en algún grupo y no pasar este tiempo sin ninguna compañía como ocurría al principio.

El tiempo necesario para observar si el objetivo del plan de intervención se ha conseguido será de aproximadamente tres semanas. Este es el tiempo suficiente para que los aprendizajes conseguidos durante la intervención se afiancen en la alumna y sea capaz de utilizarlos de una manera natural e improvisada, es decir, que los aprendizajes estén afianzados en la alumna de tal manera que no tenga que pensar en ellos para llevarlos a cabo.

En definitiva, la evaluación de todo el plan se lleva a cabo a través de la observación directa ya que permite conocer el comportamiento de los alumnos en condiciones naturales sin tener que inducirlos de forma artificial. Además, permite estudiar los comportamientos de estos de una forma clara y real.

## 7. CONCLUSIONES

La relación social es vital para que los niños puedan desarrollar su personalidad y su autoconcepto gracias a las experiencias vividas. Además, a través de esta se aprende a comprender las emociones, valorar a las personas, resolver conflictos y apreciar y respetar la diversidad.

Por ello, he creído necesario, como futura maestra de Audición y Lenguaje, conocer las dificultades que presentan, en este caso, los alumnos con síndrome 22q11 y, darle la importancia que tiene la pragmática como componente del lenguaje.

Creo que en muchas ocasiones se le da más importancia a la correcta pronunciación de fonemas que a cómo el alumnado se comunica y si lo hace de manera correcta, cosa que es indispensable para una correcta sociabilización y los beneficios que esta genera.

Por ello, he querido realizar un plan de intervención diferente, en él espero ayudar a una alumna con Síndrome 22q11 a mejorar sus habilidades sociales y conseguir formar parte del grupo-clase, ya que es indispensable para un correcto desarrollo y evitar así futuros problemas psicológicos. Además, creo que este trabajo también puede ayudar a los alumnos que, a menudo, ignoran a sus compañeros ACNEE a que sean capaces de respetar, ayudar y apreciar la inclusión.

Por otro lado, en el desarrollo de este trabajo he asimilado que la inclusión no es algo negativo, si no que beneficia tanto a los docentes como a los alumnos; aprendiendo a respetar, ser tolerantes, compartir y trabajar de forma conjunta y aprender de los demás.

Si es cierto lo anterior, también creo que en España se necesitan más recursos, tanto económicos, como humanos para conseguir una correcta inclusión y de calidad. Ya que, es muy difícil que un solo docente pueda desarrollar de forma correcta su trabajo con una ratio alumno-profesor tan amplia y con alumnos que presenten diferentes dificultades.

También creo que en nuestro País falta más investigación y, nuevamente más recursos en enfermedades raras, ya que, buscar información acerca de este síndrome me ha sido complicado en algunas ocasiones y en otras ha sido necesario el apoyo de documentos internacionales ya que en España no se llevan a cabo tantos estudios. Por ello, con este TFG quiero visibilizar en concreto, el síndrome de delección 22q11, pero también que no nos olvidemos de todas las enfermedades raras que existen y que, como futuros docentes de Audición y Lenguaje nos podemos encontrar en nuestras aulas.

En cuanto a propuestas de mejora, creo que es indispensable la participación de la familia. Por ello, sería recomendable una reunión con la familia de la alumna antes de desarrollar el plan de intervención para compartir opiniones acerca de la situación referida a las habilidades sociales y, además, trabajar de forma conjunta reforzando el plan de intervención en casa, mediante actividades como ir al parque, piscina o lugares donde la alumna pueda seguir relacionándose con iguales.

Además, también creo que debe de ser un plan en el que todos los docentes que intervengan en la educación de la alumna participen. Estos observarán los diferentes comportamientos. Por ello, se realizaría una reunión semanal en la que todos los docentes indiquen cómo es el comportamiento de la alumna en su sesión, si hay mejora o no y si es diferente dependiendo del profesor, el horario o la materia.

Por último, creo que la labor que desempeñan tanto los docentes como el centro educativo no genera solo un cambio en este ámbito, sino que también se trabaja para lograr un cambio social, en el entorno de los alumnos, logrando la implicación de los diferentes agentes sociales.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, A. L. et al. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(127), 673-704.
- Aguado, A. L. et al. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Aguado, A. L. et al. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- Aparicio, M. et al. (2019). Prevención en educación infantil: estudio de las actitudes hacia la discapacidad de docentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 465-472.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1522>.
- Arias, B. et al. (2013). Actitudes hacia la inclusión. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia* (pp. 61–88). Amarú.
- Arcangeli, L. et al. (2020) Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: The relevance of being teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 7325.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17197325>.
- Asociación 22q Madrid. S.F. Asociación 22q, Madrid <https://www.22q.es/contenido/35-que-es-el-sindrome-de-delecion-22-q-11.html>
- Echeita y Sandoval (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, p. 31-48.
- Gamelearn Team (2015). *Gamelearn. La teoría del game-based learning*.  
<https://www.game-learn.com/la-teoria-del-game-based-learning/>
- Hastings, R. P. y Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.  
<https://doi.org/10.1080/01443410303223>.
- Hernández, L (2015). *Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en Colombia, Guatemala y*

- España* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.  
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/34359/1/T36696.pdf>.
- Huang, H. H. y Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169–182. <https://doi.org/10.1080/10349120902868632>.
- Huizinga (1949). *Homo ludens*. Alianza Editorial.  
[https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod\\_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf](https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf)
- McCain, M y McCain W. (2018). *Aprendizaje basado en el juego: la alegría de aprender jugando*. Montreal.  
<http://www.encyclopediainfantes.com/sites/default/files/docs/coups-oeil/aprendizaje-basado-en-el-juegoinfo.pdf>
- Meneses y Monge (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista educación* 25(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*. Pearson Educación S.A.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BBJWBQATARAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=teorias+del+juego+en+educacion+infantil&ots=oGfcwR\\_cCK&sig=z6Sa3D0C7tkYyeu9xqQkhamMIAM#v=onepage&q=montessori&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BBJWBQATARAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=teorias+del+juego+en+educacion+infantil&ots=oGfcwR_cCK&sig=z6Sa3D0C7tkYyeu9xqQkhamMIAM#v=onepage&q=montessori&f=false)
- Ousley et al. (2017). *Examen de la superposición entre el trastorno del espectro autista y el síndrome de delección 22q11.2* 18, 1071. <https://www.mdpi.com/1422-0067/18/5/1071>
- Puliyakkadi, S. et al. (2021). Parental attitudes towards children with intellectual disability in special schools of South India. *Indian Journal of Mental Health*, 8(3).
- Pérez Juste (1986). Evaluación de programas educativos. *Revista de investigación educativa* 18 (2). <https://revistas.um.es/rie/issue/view/9951>
- Quicios, B. (2017). La importancia del juego en la escuela. *Guiainfantil*.  
<https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/juegos/la-importancia-del-juego-en-la-escuela/>

- Ruiz, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil* (tesis de pregrado). Universidad de Cantabria.
- Sisto, M. et al. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Tárraga, R. y Tarín, J. (2013). *Escuela inclusiva: controversias en torno a discursos, políticas y actitudes*. A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar, pp. 27-53. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- UNESCO. (7-10 de junio de 1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- Verdugo, M. Á. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(228), 5-25.

## 9. ANEXOS

### Anexo I. Calendario del desarrollo de las sesiones

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
1 Sesión 1	2 Sesión 2	3 Sesión 3	4 Sesión 4	5 Sesión 5	6	7
8 Sesión 6	9 Observación	10 Sesión 7	11 Observación	12 Sesión 8	13	14
15 Observación	16 Sesión 9	17 Observación	18 Sesión 10	19 Observación	20	21
22 Observación	23 Observación	24 Sesión 11	25 Observación	26 Observación	27	28
29 Observación	30 Observación	31 Observación	1	2	3	4

Fuente: creación propia

### Anexo II. Lista de control de la situación inicial del alumno con respecto al grupo

Alumno:				
Nivel educativo:				
Criterio de evaluación	Siempre	A menudo	Casi nunca	Nunca
Se muestra dispuesto y cooperativo a jugar o trabajar con sus compañeros.				
Comparte sus materiales y juguetes con sus compañeros.				
Escucha y respeta las ideas de sus compañeros.				
Participa de forma activa en las actividades grupales.				
Sigue instrucciones.				
Expresa opiniones y/o sentimientos.				
Resuelve conflictos generados entre iguales.				

Presenta empatía hacia sus compañeros				
Muestra apego hacia sus compañeros y/o sentimiento de pertenencia al grupo.				
Comprende la comunicación no verbal.				

Fuente: creación propia

### Anexo III. Situación inicial del grupo con respecto a su compañero

Grupo:				
Nivel educativo:				
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Siempre</b>	<b>A menudo</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
El grupo se muestran dispuestos a participar con su compañero.				
El grupo incluye al alumno en diferentes actividades.				
El grupo presenta comentarios dañinos hacia su compañero.				
El grupo presenta empatía hacia su compañero.				
El grupo presta ayuda si el compañero lo solicita.				
El grupo trabaja de forma cooperativa con todos sus participantes.				
El grupo resuelve de forma correcta los diferentes conflictos de manera autónoma.				

Fuente: creación propia

**Anexo IV.** Lista de control para el comportamiento de algún compañero en concreto hacia el alumnado con necesidades especiales.

Alumno:				
Nivel educativo:				
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Siempre</b>	<b>A menudo</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
El alumno ignora o margina al compañero con necesidades especiales.				
El alumno no muestra empatía hacia su compañero.				
El alumno presenta comentarios dañinos hacia su compañero.				
El alumno agrede de forma física a su compañero.				
El alumno agrede de forma verbal a su compañero.				
El alumno apela a los demás iguales a dejar de lado a su compañero con necesidades especiales.				
El alumno no respeta las ideas de su compañero.				

Fuente: creación propia

**Anexo V.** Lista de control para el desarrollo de las sesiones

<b>Sesión 1. ¡Hacemos un puzle entre todos!</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
El grupo trabaja de manera inclusiva y cooperativa para resolver el puzle			
El grupo incluye en la actividad a todos los alumnos			
El alumno participa de manera activa y cooperativa en la actividad			
El alumno presta ayuda a sus compañeros cuando es necesario			

El alumno forma parte de los diálogos del grupo para conseguir el objetivo			
--	--	--	--

Fuente: creación propia

<b>Sesión 2. Le robamos la cola al dragón.</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
El grupo trabaja de manera inclusiva y cooperativa para conseguir el objetivo.			
El grupo se unifica y se crea un sentimiento de pertenencia a este.			
El grupo presta apoyo a los alumnos que lo necesitan			
El alumno presta ayuda a sus compañeros cuando es necesario			
El alumno forma parte de los diálogos del grupo para conseguir el objetivo			
El alumno presenta diferentes habilidades sociales como la empatía o asertividad.			
El alumno participa de manera activa y cooperativa en la actividad			

Fuente: creación propia

<b>Sesión 3. Necesito tú ayuda.</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
Todos los alumnos son incluidos en la actividad.			
El grupo desarrolla la empatía			
El grupo comprende y aprecia la diversidad			
El alumno presta ayuda a sus compañeros			
El alumno participa de forma activa en la sesión			
El alumno trabaja la ayuda través de la empatía			

Fuente: creación propia

<b>Sesión 4. Adivina cómo me siento.</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
El grupo desarrolla la empatía.			
Se desarrolla apego entre los compañeros.			
El alumno desarrolla de la empatía.			
El alumno utiliza el lenguaje no verbal			
El alumno comprende el lenguaje no verbal			

Fuente: creación propia

<b>Sesión 5. Abrazos musicales.</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
El grupo desarrolla la empatía.			
El grupo se unifica y se crea un sentimiento de pertenencia a este.			

Todos los alumnos son incluidos en la actividad.			
El alumno forma parte de la actividad y desarrolla apego hacia sus compañeros.			
El alumno presenta iniciativa en el juego.			
El alumno desarrolla la empatía.			

Fuente: creación propia

<b>Sesión 6. La tortuga</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
El grupo trabaja de forma cooperativa.			
El grupo se unifica y se crea un sentimiento de pertenencia a este.			
El grupo es capaz de resolver conflictos de forma autónoma.			
El alumno participa de forma activa en la resolución de conflictos.			
El alumno participa a través de la comunicación y la asertividad.			
El alumno desarrolla su autocontrol.			

Fuente: creación propia

<b>Sesión 7. Taller de papiroflexia.</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
Todos los alumnos son incluidos en la actividad.			
El grupo trabaja la cooperación para obtener un fin común.			
El grupo trabaja la comunicación a través de la ayuda.			
El alumno trabaja la comunicación a través de la ayuda a sus compañeros.			
El alumno actúa a través de la empatía.			
El alumno trabaja la cooperación para obtener un fin común.			

Fuente: creación propia

<b>Sesión 8. Que no se caiga.</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
Todos los alumnos son incluidos en la actividad.			
El grupo trabaja la cooperación para conseguir el objetivo.			
El grupo se unifica y desarrolla el apego.			
El alumno trabaja de forma cooperativa para conseguir el objetivo.			
El alumno actúa a través de la empatía.			
El alumno forma parte de la actividad y desarrolla apego hacia sus compañeros.			
El alumno se comunica con sus compañeros de forma correcta para conseguir el objetivo de la actividad.			

Fuente: creación propia

<b>Sesión 9. Construimos la ciudad.</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
Todos los alumnos son incluidos en esta actividad.			
El grupo es capaz de resolver conflictos de forma autónoma.			
El grupo trabaja de forma controlada y poniendo en práctica su autocontrol			
El alumno participa con iniciativa en la actividad.			
El alumno participa de forma activa en los diálogos y debates con sus compañeros			
El alumno participa de forma activa en la resolución de conflictos.			
El alumno desarrolla su autocontrol.			

Fuente: creación propia

<b>Sesión 10. Nuestra obra de arte.</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
Todos los alumnos son incluidos en esta actividad.			
Los alumnos participan a través de la comunicación y la asertividad.			
El grupo trabaja de forma controlada y poniendo en practica su autocontrol.			
El grupo se unifica y desarrolla el apego entre ellos.			
El alumno participa a través de la comunicación y la asertividad.			
El alumno desarrolla su autocontrol.			
El alumno presenta iniciativa en el desarrollo de la actividad.			
El alumno forma parte de la actividad y desarrolla apego hacia sus compañeros.			

Fuente: creación propia

<b>Sesión 11. La búsqueda del tesoro.</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
Todos los alumnos son incluidos en la actividad.			
Los alumnos participan y resuelven conflictos a través de la comunicación y el respeto.			
El grupo actúa a través de la empatía.			
El alumno forma parte de la actividad y desarrolla apego hacia sus compañeros.			
El alumno participa a través de la comunicación y el respeto.			
El alumno actúa a través de la empatía.			
El alumno participa de forma activa en la resolución de conflictos.			

Fuente: creación propia

**Anexo IV.** Lista de control para los días que no se intervenga con el docente

<b>Participación del alumno en el grupo sin la figura de un docente</b>			
<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
El alumno participa en los juegos con sus compañeros.			
El alumno muestra iniciativa en la participación de los juegos con sus iguales.			
El alumno forma parte del grupo.			
El alumno presta ayuda a sus compañeros cuando es necesario			
El alumno forma parte de los diálogos del grupo.			
El alumno presenta diferentes habilidades sociales como la empatía o asertividad.			
El alumno participa de manera activa y cooperativa en la actividad			
<b>Observaciones reseñables del alumno que mejorar:</b>			
<b>Observaciones reseñables del alumno que han mejorado:</b>			

Fuente: creación propia