



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Aprendizaje Basado en Problemas, como
una metodología para mejorar el
aprendizaje de niños con Trastorno del
Espectro Autista

Problem-Based Learning, as a methodology to
improve the learning of children with Autism
Spectrum Disorder

Autora

Olivia Grau Hernández

Directora

Irene Bitrián González

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2018-2019

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
PALABRAS CLAVE.....	5
ABSTRACT.....	6
KEYWORDS	6
1. INTRODUCCIÓN	7
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	8
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
3.1 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	10
3.1.1 Evolución de la definición.....	10
3.1.2 Atención temprana: prevención, detección e intervención	14
3.1.3 Necesidades educativas especiales del alumnado con TEA	17
3.1.4 Mejoras en calidad de vida	18
3.1.5 Alumnado con TEA, integración como prevención de acoso.....	19
3.2 APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)	21
3.2.1 ¿Qué es el ABP? Origen y definición.....	21
3.2.2 Rol del profesor y del alumno	23
3.2.3 Beneficios del ABP	24
3.2 NEXO DE UNIÓN ENTRE ABP Y ALUMNOS CON TEA.	25
4. OBJETIVOS DEL TRABAJO	26
4. 1 OBJETIVOS GENERALES	26
5. PLAN DE INTERVENCIÓN.....	27
5.1 ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	27
5.2 CASOS	28
5.3 INTERVENCIÓN:.....	29
5.3.1 Temporalización.....	29

5.3.2 Modo de intervención: intervención en pequeño grupo en el aula TEA	30
5.3.3 Intervención complementaria en el aula ordinaria	39
6. EVALUACIÓN ACTIVIDADES	41
7. CONCLUSIONES	45
7.1 PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DEL TRABAJO	45
7.2 CONCLUSIONES GENERALES	46
7.3 EVALUACIÓN DE MI ACTUACIÓN.....	47
8. BIBLIOGRAFÍA	48
9. ANEXOS	51
9. 1 Anexo 1: Libro con pictogramas para denunciar el acoso escolar	51
9. 2 Anexo 2: Material creado para la actividad nº 1, identificación y clasificación de emociones.	52
9. 3 Anexo 3: Material creado para la actividad nº 2, memory de emociones	53
9.4 Anexo 4: Normas pictografiadas de la actividad nº 4, contar el fin de semana	54
9.5 Anexo 5: Cartulina de evaluación actividad nº 4, contar el fin de semana	54
9.6 Anexo 6: Guión para que puedan contra historias, actividad nº5 Story Cubes (intervención complementaria)	56
9.7 Anexo 7: Cartulina de normas de la actividad nº 7, Robacolas	58
9.8 Anexo 8: Cuadernos con la explicación de la actividad nº 7, Robacolas.....	59
9.9 Anexo 9: Cartulina de normas de la actividad nº 8, Pollo Frito	60
9.10 Anexo 10: Cuadernos con la explicación de la actividad nº 8, Pollo Frito	61
9.11 Anexo 11: Cartulina de normas de la actividad nº 9, El Pañuelo	62
9.12 Anexo 12: Cuadernos con la explicación de la actividad nº9, El Pañuelo.....	63
9.13 Anexo 13: Cartulina de normas de la actividad nº 10, 1, 2, 3, chocolate inglés.....	64
9.14 Anexo 14: Cuaderno con la explicación de la actividad nº 10, 1, 2, 3, chocolate inglés.	65
9.15 Anexo 15: Cartulina de normas de la actividad nº 11, Balón Prisionero.....	66
9.16 Anexo 16: Cuadernos con la explicación de la actividad nº 11, Balón Prisionero. ..	67

9.17 Anexo 17: Cartulina de evaluación resuelta de la actividad	68
9.18 Anexo 18: Rúbrica de evaluación	69
9.19 Anexo 19: Evaluación realizada por los alumnos sobre las actividades.	71

RESUMEN

En este trabajo pretendo crear una intervención desde la metodología Aprendizaje Basado en Problemas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista.

En primer lugar, encontramos una fundamentación teórica, sobre ABP y TEA que sirve como primera toma de contacto para acercarnos a ambos conceptos.

A continuación, se exponen los objetivos del trabajo, entre los que cabe destacar: hacer el patio un entorno más participativo para integrar al alumnado con TEA y de esta manera prevenir el acoso.

Posteriormente, se pasa a hablar del plan de intervención. En primer lugar, se realiza un análisis de necesidades basado en tres casos concretos, tras él, se puede observar que predominan las dificultades de tipo: gestión emocional, habilidades sociales y motricidad. La intervención se lleva a cabo tanto en el aula TEA como en el aula ordinaria.

Tras la evaluación de las actividades se puede observar que, en su mayoría, los objetivos planteados al comienzo del trabajo se han cumplido.

Finalmente, se exponen algunas conclusiones sobre los puntos fuertes y débiles del trabajo y sobre la propia actuación.

PALABRAS CLAVE

Metodologías activas, autismo, inclusión, necesidades, juego.

ABSTRACT

Through this work, I intend to create an intervention from the Problem-Based Learning methodology to work with children with Autism Spectrum Disorder.

In the first place, we find a theoretical foundation, about ABP and ASD that serves as the first contact to get closer to both concepts.

Next, the objectives of the work are exposed, among which it is worth highlighting: making the playground a more participative environment to integrate the students with ASD and in this way prevent harassment.

Afterwards, we talk about the intervention plan. First of all, a needs analysis is carried out based on three specific cases, after which it can be observed that the difficulties of type: emotional management, social skills and motor skills predominate. The intervention is carried out both in the TEA classroom and in the ordinary classroom.

After the evaluation of the activities it can be seen that, for the most part, the objectives set at the beginning of the work have been met.

Finally, some conclusions are exposed on the strengths and weaknesses of the work and on the performance itself.

KEYWORDS

Active methodologies, autism, inclusion, needs, game.

1. INTRODUCCIÓN

Como he explicado anteriormente en este trabajo voy a crear una intervención desde la metodología ABP para trabajar con niños con TEA, pero antes, me parece importante aclarar qué es la metodología ABP y qué es el TEA.

El Aprendizaje Basado en Problemas es un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres. (Barrell & Pérez Rivas, 2007)

El Trastorno del Espectro Autista es un trastorno neurobiológico del desarrollo que ya se manifiesta durante los tres primeros años de vida y que perdurará a lo largo de todo el ciclo vital. (Projet Autisme La Garriga, 2019)

Para trabajar desde esta metodología he realizado un análisis de necesidades con el objetivo de partir de ellas e intentar solventar los déficits observados.

Mediante este TFG quiero dar una visión general de los Trastornos del Espectro Autista, ya que en él se especifican las principales características y dificultades de los niños con TEA con los que he tenido la oportunidad de trabajar.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Durante este último curso he tenido la oportunidad de cursar asignaturas que me han hecho reflexionar, especialmente, atención temprana. Esta asignatura me ha permitido ver la importancia de actuar a nivel preventivo, las grandes posibilidades y avances que se pueden producir y los beneficios de la personalización de una intervención.

En un principio pensé en realizar mi Trabajo de Fin de Grado sobre atención temprana, pero no pude trabajar con ningún niño de 0 a 6 años, por lo que he aprovechado mis prácticas escolares para centrarme en los trastornos del espectro autista, ya que su prevalencia es creciente y considero que puede ser un proyecto de mejora tanto a nivel personal como laboral.

Me pareció interesante aprovechar el periodo de prácticas para realizar el trabajo de fin de grado. El centro en el que he realizado estas prácticas, Santa María del Pilar (Marianistas), es un centro de Atención Preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un trastorno del espectro autista (TEA).

Además, una de las maestras de pedagogía terapéutica del centro está especializada en trabajar con niños con TEA y desde el primer momento fomentó mi interés en este tema.

El Trastorno del Espectro Autista se encuentra en un creciente aumento de la incidencia, actualmente, la prevalencia del autismo es de 1 caso de TEA por cada 100 nacimientos. Considero importante de cara a mi futuro docente tener conocimiento sobre las características y necesidades de estos alumnos.

Este trabajo lo he realizado desde la metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), porque me pareció interesante trabajar desde las necesidades observadas en los niños con TEA, especialmente relacionadas con habilidades sociales, gestión emocional y motricidad.

Voy a trabajar a través de juegos que ayuden a mejorar estas necesidades y que además fomenten la integración y prevengan el acoso. Enseñando a los niños con TEA juegos a los que pueden jugar en horas de recreo estamos haciendo del patio un entorno

más participativo para ellos y estamos mejorando su relación con los compañeros.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Trabajar desde la metodología ABP en niños con TEA.

3.1 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

El TEA es un trastorno de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en dos áreas principalmente: la comunicación e interacción social y la flexibilidad del pensamiento y de la conducta. En la actualidad, no está determinada la causa que explique la aparición del TEA, pero sí la fuerte implicación genética en su origen. (Confederación Autismo España. *Sobre el TEA*. Recuperado marzo, 24, 2019, de <http://www.confederacionautismo.org.es>)

3.1.1 Evolución de la definición

Leo Kanner, psiquiatra austríaco publica en 1943 un artículo “*Autistic disturbances of affective contact*” en el que describe por primera vez se el autismo, para ello, identificó cuatro características:

- “Incapacidad del niño para relacionarse adecuadamente con las personas” (Martínez & Cuesta, 2013, pág. 26)
- “Serias dificultades en el desarrollo comunicativo del lenguaje, tanto en la expresión como en la comprensión” (Martínez & Cuesta, 2013, pág. 27)
- “Presencia de una persistente insistencia en la invariancia” (Martínez & Cuesta, 2013, pág. 27)
- “Aparición temprana del trastorno, se hace evidente en los 3 primeros años de vida” (Martínez & Cuesta, 2013, pág. 27)

Prácticamente al mismo tiempo, en 1944, Hans Asperger, pediatra, investigador y psiquiatra austríaco, describía la “psicopatía autística”, en base a la observación de 4 casos, tras esta observación Asperger evidenció rasgos comunes:

- Relaciones sociales pobres, falta de empatía.
- Falta de comunicación no verbal.
- Conductas estereotipadas.
- Falta de contacto visual.

- Dificultades motrices.
- Intereses específicos.

No está claro quién fue el primero en acuñar el término “autismo”, pero ambos muestran un núcleo común: dificultades en las relaciones sociales, inflexibilidad mental, intereses restringidos, aparición temprana del trastorno.

La predominancia de la vertiente psicoanalítica en Estados Unidos y Alemania hizo que el autismo se considerara como un trastorno psicogénico, originado en la relación patológica de los padres con su hijo. Durante los años 50 y 60 el autismo se considera una forma de esquizofrenia infantil, psicosis infantil. A finales de los 60 esto empieza a cambiar, “algunos autores comenzaron a cuestionar esta visión del autismo englobado como dentro de la esquizofrenia, estudios como los de Kolvin (1971) empezaron a mostrar que el autismo y la esquizofrenia diferían tanto en las características clínicas y su evolución como en la historia familiar” (Martínez & Cuesta, 2013, pág. 28).

Lorna Wing y Judith Gould en 1979 definieron la “triada de déficits característicos del autismo”:

- Déficit en su capacidad para la interacción social recíproca.
- Déficit en comunicación.
- Déficit en imaginación.

En 1981 Lorna Wing utilizó el término “Síndrome de Asperger”, como una categoría diagnóstica diferente, este término se utilizó para describir a aquellos pacientes que tenían similitud con lo que Hans Asperger describió en su artículo de 1944. Este síndrome se incluyó dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (DSM-IV).

Rivière, psicólogo y científico español especialista en niños con trastorno autista, estableció en 1998 las 12 dimensiones que se encuentran alteradas en todas las personas con espectro autista, estas dimensiones se agrupan en 4, según el área de desarrollo que se ve afectada.

SOCIAL	1. Trastornos cualitativos de la relación social.
	2. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas)
	3. Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	4. Trastorno de las funciones comunicativas.
	5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
	6. Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo.
ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD	7. Trastornos de las competencias de anticipación.
	8. Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental.
	9. Trastornos del sentido de la actividad propia.
SIMBOLIZACIÓN	10. Trastorno de la imaginación y de las capacidades de ficción.
	11. Trastornos de imitación.
	12. Trastornos de la suspensión (la capacidad de hacer significantes)

Tabla 1: *Aspectos del desarrollo que se alteran en los cuadros con espectro autista.* (Rivière & Martos, Capítulo 2: Tratamiento y deficiencia del Espectro Autista I: relaciones sociales y comunicación, 1998)

El DSM-V, es el manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos mentales creado por la Asociación Americana de Psiquiatría, define el autismo como:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, pudiendo manifestar:

1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional

2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social

3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos:

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés

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

C. Los síntomas han 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).

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

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo, sin embargo, la discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden.

En la actualidad, el diagnóstico de niños con TEA según el manual diagnóstico DSM-V establece que:

La categoría de los TGD pasa a denominarse Trastorno del Espectro del Autismo, esta categoría se encuentra dentro de los Trastornos del Desarrollo Neurológico, junto con: Discapacidades Intelectuales, Trastornos de la comunicación, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno específico del aprendizaje y Trastornos

Motores. En el DSM-V se reconoce la amplia heterogeneidad del trastorno y la necesidad de desarrollar intervenciones que se ajusten a las necesidades de cada persona, en la definición permanecen los déficits fundamentales.

3.1.2 Atención temprana: prevención, detección e intervención

Según el Libro Blanco de la Atención Temprana, se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2000)

La Atención temprana cuenta con tres niveles de prevención:

- Prevención primaria: encaminada a la prevención.
- Prevención secundaria: detección y diagnóstico precoz.
- Prevención terciaria: intervención como proceso para conseguir el máximo desarrollo físico, mental y social.

La importancia de la atención temprana se debe en buena parte al creciente aumento de la incidencia y prevalencia de estos problemas, principalmente de los trastornos generalizados del desarrollo (entre los cuales el más relevante es el autismo), trastornos de déficit de atención y comportamiento perturbador, retrasos madurativos, etc. (Sánchez-Raya, Martínez-Gual, Moriana, Luque, & Alós, 2015)

Dentro de la Atención Temprana voy a centrarme en cómo detectar e intervenir aquellas necesidades especiales derivadas de un trastorno del espectro autista. La detección precoz ayuda a mejorar el pronóstico de los niños con TEA, de ahí la importancia de tener claros cuáles pueden ser signos de alerta, la Asociación de Autismo Europa señala los siguientes síntomas de alerta entre los 18 y los 24 meses:

1. Área de la Comunicación

- Responder al nombre cuando es llamado
-

-
- Comprensión del lenguaje
 - Ausencia de respuesta a la comunicación no verbal
 - Limitación en el uso del contacto ocular
 - Ausencia del uso de gestos como señalar
-

2. Área Social

- Limitación en el interés por los otros y respuestas limitadas a otras personas
 - Ausencia de imitación
 - Alteración en la interacción social
 - Falta de interés por compartir sus intereses y alegría
 - Limitación en el desarrollo del juego simbólico
 - Limitación en la expresión y comprensión de emociones
-

3. Intereses repetitivos y estereotipados

- Respuesta inusual a la estimulación sensorial
 - Movimientos motores extraños y repetitivos
 - Juego repetitivo
 - Resistencia al cambio
-

Tabla 2: *Signos tempranos de alarma 18-24 meses*. (Barthélémy, Fuentes, Howlin, & Van der Gaag, 2009)

Ante la ausencia de protocolos estatales de vigilancia y detección de los TEA es importante intentar identificar cuáles podrían ser las Buenas Prácticas en la detección del TEA. Este proceso de detección tiene dos niveles:

Nivel 1, vigilancia del desarrollo, este nivel se debe aplicar a todos los niños.

1. Considerar aspectos prenatales y perinatales con mayor riesgo de autismo.
 2. Considerar los motivos de preocupación de los familiares.
-

-
3. Controlar el desarrollo
 4. Valorar los parámetros del desarrollo sociocomunicativo
 5. Valorar la presencia de señales de alerta
-

Tabla 3: Nivel 1, vigilancia del desarrollo. (Hernández, y otros, 2005)

Nivel 2, detección específica, cuando hay sospechas razonables de que el niño no sigue un desarrollo normal y se comprueba la presencia de señales de alerta.

1. Detección específica a los 12 meses
 2. Detección específica a los 18 meses (CHAT) y a los 24 meses (M-CHAT)
 3. Detección específica a partir de los 36 meses
 4. Detección específica a partir de los 5-6 años
-

Tabla 3: *Nivel 2, detección específica.* (Hernández, y otros, 2005)

Este proceso se completa con un tercer nivel: derivación a un servicio diagnóstico especializado y puesta en marcha del programa de atención temprana.

Por último, la intervención, debe comenzar lo antes posible y debe ser totalmente individualizada, basándose en la evaluación individual de las capacidades y dificultades del niño.

Principios de la intervención de niños con TEA en atención temprana

- Los programas de atención temprana deben ser flexibles y adaptados a la individualidad de cada niño y a la singularidad de su familia.
 - Los programas de intervención deben tener un enfoque cognitivo-conductual.
 - La intervención ha de dirigirse al niño con TEA, a la familia y a todos los entornos en los que se desenvuelve.
 - Se ha de promover el bienestar y la calidad de vida de los niños con TEA a lo largo de todo su proceso de desarrollo.
-

Tabla 4: *Principios de la intervención en el TEA en atención temprana.* (Millá & Mulas, 2009)

3.1.3 Necesidades educativas especiales del alumnado con TEA

A continuación, se muestran algunas de las Necesidades Educativas Especiales que presentan los niños con TEA, estas necesidades aparecen clasificadas siguiendo las 4 áreas de desarrollo que establece Riviére: área social, área de comunicación y lenguaje, área de anticipación y flexibilidad y área de simbolización.

- Interacción social:

Es importante enseñar a los niños con TEA a desarrollar el conocimiento social. Tienen dificultades a la hora de interactuar, escaso interés por relacionarse con el grupo de iguales y realizar actividades propias de la edad, ya que en general, tienen dificultad para seguir las reglas de los juegos. Además, suelen mostrar escasa comprensión de emociones, capacidad limitada de empatizar y entender a los demás.

- Comunicación y lenguaje:

La comunicación es una de las grandes dificultades para los niños con TEA, les puede costar pedir lo que quieren, pueden tener dificultades debido a su literalidad para entender bromas, dobles sentidos, comprender reglas sociales.

- Anticipación y flexibilidad:

Las personas con TEA, en general, necesitan un mundo sin cambios, esta inflexibilidad genera dificultades para anticipar y predecir, se puede observar en los rituales, las estereotipias o los intereses restringidos.

- Simbolización:

Los niños con TEA presentan dificultades en el desarrollo de las capacidades de imitación y juego simbólico. “Las deficiencias específicas de las capacidades imitativas de los niños con trastorno autista, expresan las dificultades con que se encuentran estas personas para reflejar un sentido de la “identidad” con otros, que en definitiva es una expresión fundamental de intersubjetividad. Por otra parte, estas deficiencias bloquean la adquisición de funciones superiores, para cuyo desarrollo es importante o necesaria la imitación” (Riviére, 2002, p. 91) citado en (Escobar, Caravaca, Herrero, & Verdejo).

Debido a la heterogeneidad de este trastorno, es importante adaptar la intervención a cada niño, a sus necesidades e intereses. Las propuestas deben ser flexibles y ajustadas a las características particulares de cada persona en cada momento concreto.

3.1.4 Mejoras en calidad de vida

La mejora continua de la calidad de vida constituye una condición esencial para el desarrollo pleno y satisfactorio de todas las personas, en cualquier etapa de su ciclo vital (OMS, 2015) citado en (Vidriales, Hernández, Plaza, Gutiérrez, & Cuesta, 2017).

Las personas con TEA se encuentran con barreras que hacen difícil esta mejora continua de la calidad de vida, por ejemplo, obstáculos en su educación, empleos, inclusión social, toma de decisiones autónoma...

Se debe garantizar que las personas con TEA disfrutan de una mejora continua de su bienestar, para ello, hay que establecer sistemas individualizados de apoyo, “Cuanto mayor es la calidad de los apoyos, mejores son las vidas que hay detrás” (Vidriales, Hernández, Plaza, Gutiérrez, & Cuesta, 2017)

Para conseguir esta mejora en la calidad de vida se deben tener en cuenta varios aspectos:

-
- Bienestar físico
 - Bienestar emocional
 - Bienestar material (se enfrentan a altas tasa de desempleo y es frecuente que dependan de sus familias cuando sean adultos).
 - Desarrollo personal (educación especializada y apoyo comunitario como únicos medios de intervención eficaces, por el momento).
 - Relaciones interpersonales e inclusión social (el apoyo social es fundamental para mejorar la calidad de vida).
 - Autodeterminación (las personas con TEA pueden presentar niveles bajos de autonomía, las intervenciones dirigidas a mejorar la autodeterminación tienen, en general, resultados positivos).
 - Derechos (no siempre pueden participar en la sociedad con igualdad, por lo que sus derechos se ven vulnerados).
-

Tabla 5: *La importancia de una buena calidad de vida.* (Vidriales, Hernández, Plaza, Gutiérrez, & Cuesta, 2017)

3.1.5 Alumnado con TEA, integración como prevención de acoso.

En la dinámica ordinaria de un centro se producen conflictos, pero debemos distinguir entre conflicto y acoso escolar, este se emplea en aquellos casos en los que se cumplen los siguientes tres criterios, esté o no una persona con TEA involucrada.

- “Abuso de poder”, se genera un desequilibrio, generalmente la persona que acosa es más fuerte físicamente o está apoyada por un grupo, la persona acosada se siente indefensa.
- “Intención de dañar”, las acciones se realizan de manera intencionada, se pretende hacer daño.
- “Repetición”, acto repetitivo de agresiones, se prolongan en el tiempo.

El acoso se da en grupos de iguales y conlleva una serie de consecuencias que afectan a distintos niveles: problemas de aprendizaje, dificultades sociales, malestar emocional. Debido a lo perjudicial que es el acoso es fundamental: intervenir ante la primera señal y prevenirlo fomentando relaciones de amistad e integración en el grupo.

Con el objetivo de prevenir e intervenir ante la primera señal es importante que los docentes conozcan las señales de alarma que se pueden observar en estos casos y conocer el protocolo de intervención para saber actuar en un caso como este. En casos de niños con TEA con dificultades comunicativas podemos utilizar el [Cuaderno Adaptado con pictogramas](#) (Anexo 1), para que nos expresen si sufren acoso escolar.

Tener una Necesidad Educativa Especial (NEE) supone un factor de riesgo para ser victimizado, es más útil hablar de factores de riesgo que de perfiles de víctimas. “Riesgo, vulnerabilidad, no significa que todo el alumnado con TEA esté predeterminado a ser acosado. No basta con las características personales. También un factor clave es el contexto, el centro y el aula, en el que está inmerso y con el que interactúa constantemente. Por tanto, cualquiera que muestre algún punto de vulnerabilidad y no tenga el apoyo de un grupo puede convertirse en víctima” (Hernández J. M., 2018)

“Solo asumiendo que las personas con discapacidad son objeto de acoso por parte

de sus iguales será posible adoptar medidas preventivas y hacer real la inclusión educativa de este alumnado” (Hernández J. M., 2018)

Estrategias para prevenir el acoso:

- Hacer del patio un entorno más seguro y participativo.
- Reforzar la actuación positiva del profesorado.
- Promover los valores, la sensibilización y la comprensión de las personas con TEA, entre estudiantes.
- Afrontar el conflicto entre iguales de forma constructiva.
- Abordar el acoso escolar en la clase.
- Cómo hablar del acoso escolar con la persona con TEA.
- La actitud y valores de la familia. Intervención específica sobre el patio.

3.2 APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

3.2.1 ¿Qué es el ABP? Origen y definición

Entre la década de los 60 y 70 un grupo de profesores de medicina en Canadá se dio cuenta de la necesidad de replantear los contenidos y la forma de enseñar medicina, con el objetivo de mejorar la preparación de los estudiantes.

El ABP es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión. Barrows define en 1986 el ABP como: “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.

El ABP ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades de cada área en la que se ha implantado, lo que implica modificaciones en relación con la propuesta original. Las características fundamentales son:

-
- Aprendizaje centrado en el alumno
 - Aprendizaje en pequeños grupos de estudiantes
 - Profesores son facilitadores o guías
 - Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje
 - El problema que se presenta es real o lo más cercano posible a una situación real
 - La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido (el alumno aprende a partir del conocimiento del mundo real)
-

Tabla 6: *Características fundamentales del ABP* (Morales & Landa, 2004)

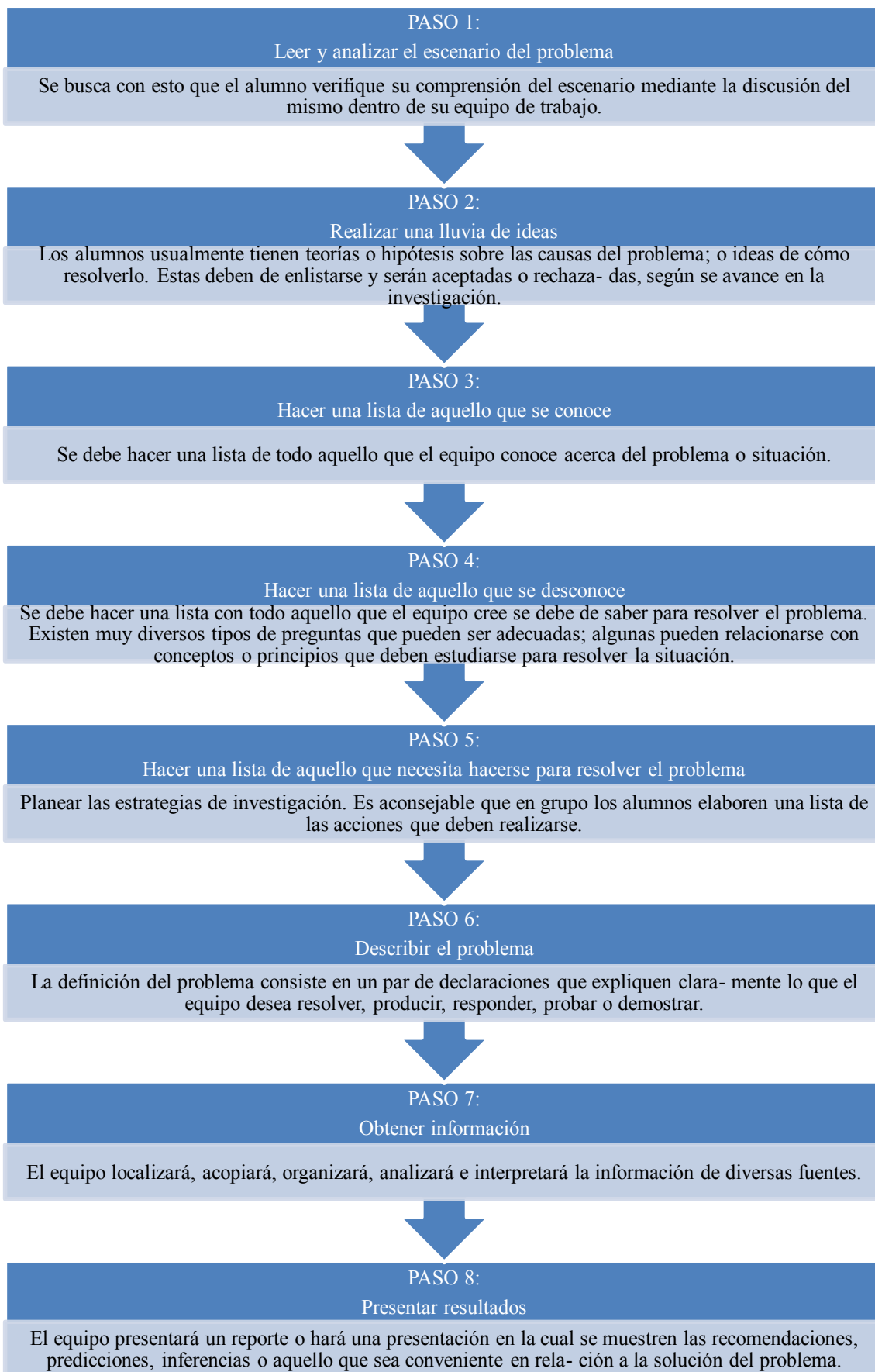


Tabla 7: *Desarrollo del proceso ABP* (Morales & Landa, 2004)

3.2.2 Rol del profesor y del alumno

En esta metodología centrada en el aprendizaje de los alumnos, cambian los roles tradicionales.

PROFESOR	ALUMNADO
1. Da un papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje.	1. Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje.
2. Tiene que ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos.	2. Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan.
3. Es un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje que acude a los alumnos cuando le necesitan y que les ofrece información cuando la necesitan.	3. Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros.
4. El papel principal es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje.	4. Compartir información y aprender de los demás
5. Ayuda a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes.	5. Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite.
6. Realizar sesiones de tutoría con los alumnos.	6. Disponer de las estrategias necesarias para planificar,

controlar y evaluar los pasos que
lleva a cabo en su aprendizaje.

Tabla 8: *Rol del profesor y papel del alumno* (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008)

3.2.3 Beneficios del ABP

El ABP ayuda a desarrollar diversas competencias:

-
- Resolución de problemas
 - Toma de decisiones
 - Trabajo en equipo
 - Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
 - Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia...
-

Tabla 9: *Beneficios del ABP* (De Miguel, 2006)

-
- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional
 - La conciencia del propio aprendizaje
 - La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender
 - El pensamiento crítico
 - El aprendizaje autodirigido
 - Las habilidades de evaluación y autoevaluación
 - El aprendizaje permanente
-

Tabla 10: *Beneficios del ABP* (Prieto, 2006)

3.2 NEXO DE UNIÓN ENTRE ABP Y ALUMNOS CON TEA.

La idea de trabajar desde el Aprendizaje Basado en Problemas para realizar una intervención con niños TEA surge pensando en la definición del ABP, en la que esta metodología responde a un problema. En este caso, el problema son las necesidades observadas en los alumnos con TEA, especialmente relacionados con gestión emocional, habilidades sociales y motricidad. Partiendo de esos déficits he creado una intervención para intentar solventarlos.

4. OBJETIVOS DEL TRABAJO

4.1 OBJETIVOS GENERALES

- Hacer el patio un entorno más participativo para integrar al alumnado con TEA y de esta manera prevenir el acoso.
- Mejorar las habilidades sociales, fomentando la intención comunicativa y desarrollando estrategias de comunicación.
- Desarrollar técnicas de gestión emocional y autocontrol.
- Estimular la coordinación motriz del niño.
- Favorecer el desarrollo del equilibrio.
- Fomentar una amplia gama de intereses que ayuden al desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y social.
- Desarrollar estrategias que favorezcan la atención.

5. PLAN DE INTERVENCIÓN

5.1 ANÁLISIS DE NECESIDADES

Área de Lenguaje y comunicación

1. Necesidad de aprender a gestionar verbalizaciones espontáneas, evitar comentarios que pueden molestar a los demás (ecolalias)
2. Necesidad de controlar gestos y movimientos que interfieren en la comunicación (estereotipias).
3. Uso de la 3º persona para referirse a sí mismo.

Área Social

1. Dificultades de socialización, evita relacionarse con el grupo de iguales.
2. Problemas de autorregulación, dificultad para verbalizar cómo se siente. Le cuesta tranquilizarse cuando está nervioso o tiene miedo, dificultades en la gestión emocional.
3. Dificultad para controlar esfínteres en momentos de enfado.
4. Desarrollo de miedos exagerados, contacto ocular limitado.

Área de Psicomotricidad

1. Dificultades en los Procesos de Bajo Nivel de la escritura, especialmente en la elaboración motora.
2. Dificultades en la motricidad gruesa, saltar, correr, coordinar varias acciones.
3. Necesidad de coordinar extremidades superiores e inferiores.
4. Dificultad para mantener el equilibrio.

Área Cognitiva

1. Dificultad en los cambios de rutina, necesidad de anticipación.
2. Desconexión de la realidad, dificultad para diferenciar la realidad y la ficción (e.j. películas).
3. Intereses restringidos (animales, internet)
4. Dificultad para mantener la atención, tiempo muy limitado.

5.2 CASOS

H, 2º de primaria.

En lo que más dificultades presenta es en la autorregulación y gestión emocional, en momentos de enfado le cuesta controlar esfínteres. Necesita ser anticipado de cualquier cambio en la rutina y sus intereses son restringidos, muestra gran interés por los animales, cuando quiere comenzar una conversación con un adulto o con un compañero lo hace explicándole curiosidades sobre algún animal, en ocasiones responde a cualquier pregunta hablando sobre animales. Respecto a la elaboración motora de la escritura por el momento escribe en mayúscula y su escritura se ve afectada cuando está nervioso, además, tiene hiperlexia.

L, 3º de primaria.

Evita relacionarse con el grupo de iguales y tiende a jugar con adultos o solo. Desarrolla miedos exagerados, por ejemplo, a los lloros y a otros niños que hacen ruidos. Cuando está nervioso o tiene miedo utiliza ecolalias para exteriorizar ese miedo “mamá está triste”, cuando se enfada verbaliza espontáneamente comentarios como “tachamos a ...”, “rompemos el cole” ... tras esto intenta calmarse mediante ecolalias como “mamá está contenta”, “voy a cenar croquetas”. Tiene dificultades para mantener la atención y para referirse a sí mismo utiliza la 3ª persona. Aunque no tiene ninguna intolerancia sigue una dieta libre de caseína, lactosa y gluten, esto se debe a que su madre se informa sobre aquellas cosas que pueden beneficiar a su hijo y ha leído que estas sustancias no son bien absorbidas por el intestino de las personas con TEA y que la eliminación de estas sustancias de la dieta puede ser beneficioso.

E, 5º de primaria.

En ocasiones presenta dificultad para diferenciar la realidad y la ficción, sus intereses están muy restringidos a las tecnologías, uso de internet y películas, memoriza los diálogos de las películas y en ocasiones se los repite. Es preferentemente visual, por ejemplo, si lees un cuento y le pides que te explique de qué va, él te cuenta las ilustraciones que aparecen en el cuento. Tiene dificultades en la motricidad gruesa (saltar, correr) y realiza estereotipias con las manos.

5.3 INTERVENCIÓN:

Tras el análisis de necesidades se observa que los 3 niveles en los que nos vamos a centrar son:

- Gestión emocional
- Habilidades sociales/Rutinas
- Motricidad

He llevado a cabo una intervención en pequeño grupo dentro del aula TEA y la he complementado con una intervención en el aula ordinaria.

Entre los fines con los que surge esta intervención se encuentra el de integrar los espacios de ocio, por ello, pienso que integrar al alumnado con TEA en su grupo-clase y sensibilizar al grupo para que comprendan a sus compañeros con TEA es importante para prevenir el acoso.

5.3.1 Temporalización

ACTIVIDADES CLASIFICADAS SEGÚN QUE SE TRABAJA		
GESTIÓN EMOCIONAL	ACTIVIDAD 1: IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES	VIERNES, 26 de abril
	ACTIVIDAD 2: MEMORY DE EMOCIONES	VIERNES, 26 de abril
	ACTIVIDAD 3: NOS RELAJAMOS	LUNES, 29 de abril
HABILIDADES SOCIALES	ACTIVIDAD 4: CONTAR EL FIN DE SEMANA	LUNES, 8 de abril
	<u>ACTIVIDAD 5: STORY CUBES*</u>	VIERNES, 3 de mayo
	ACTIVIDAD 6: ¿QUIÉN ES QUIÉN?	LUNES, 29 de abril
MOTRICIDAD	<u>ACTIVIDAD 7: ROBACOLAS*</u>	MIÉRCOLES, 10 de abril
	<u>ACTIVIDAD 8: POLLO FRITO*</u>	JUEVES, 11 de abril
	<u>ACTIVIDAD 9: EL PAÑUELO*</u>	MIÉRCOLES, 24 de abril

	<u>ACTIVIDAD 10: 1,2,3 CHOCOLATE</u> <u>INGLÉS*</u>	JUEVES, 25 de abril
	<u>ACTIVIDAD 11: BALÓN</u> <u>PRISIONERO*</u>	JUEVES, 2 de mayo

*Las actividades subrayadas son las que se llevarán a cabo en la intervención grupal.

5.3.2 Modo de intervención: intervención en pequeño grupo en el aula TEA

En esta intervención participan tres alumnos (H, L, E) cuyo historial he explicado con anterioridad

Las actividades que he pensado están adaptadas a los alumnos, con el objetivo de ayudarles a subsanar sus necesidades, estas actividades se clasifican en función del tipo de necesidad que pretenden cubrir.

Se creará una batería de juegos, basándonos en las motivaciones, intereses y necesidades de los alumnos

Antes de comenzar se explicará cada juego de manera clara y sencilla, para ello voy a preparar cartulinas plastificadas con las normas de cada juego, de manera que sea muy visual y que los alumnos tengan presentes las normas durante el juego.

De manera complementaria a las cartulinas, los niños realizan en sus cuadernos una ficha en la que aparece la explicación del juego, acompañada de un dibujo. El objetivo de estas fichas, es que cada niño se haga su propia carpeta y pueda consultarla posteriormente cuando lo necesite. Los juegos que se trasladarán al aula ordinaria son juegos de reglas en equipo, que conllevan una mayor dificultad cognitiva para los alumnos, por eso, antes de practicarlos se realizarán animaciones con una aplicación de móvil (Stop Motion). Así, los niños verán cómo jugar y comprobaré si han entendido las normas del juego. Después practicaremos saliendo al recreo en alguna de las horas de apoyo.

ACTIVIDADES CATEGORIZADAS EN:

- ACTIVIDADES DE GESTIÓN EMOCIONAL:

ACTIVIDAD nº 1, IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES

SECUENCIACIÓN	Viernes, 26 de abril de 2019.
RECURSOS	Cartulinas de emociones.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">- Aprender a reconocer y nombrar emociones- Reconocer diferentes emociones- Saber qué nos produce cada emoción- Adquirir vocabulario emocional

- *¿En qué consisten?*

Se da a los alumnos varias fotografías que representen diferentes emociones, en este caso las emociones van a ser: alegría, tristeza, sorpresa, enfado, vergüenza, miedo y asco. Los niños tendrán que identificar cada emoción y a continuación clasificarla.

Aprovecharé esta actividad para hablar de esas emociones, por ejemplo: ¿qué cosas os producen alegría/tristeza...?, ¿Qué haces cuando sientes enfado/sorpresa...?

En esta actividad se trabaja el reconocimiento de las emociones, vocabulario y consciencia emocional. (Anexo 2 → foto del material)

ACTIVIDAD nº 2, MEMORY DE EMOCIONES

SECUENCIACIÓN	Viernes, 26 de abril de 2019.
RECURSOS	Pictogramas de emociones.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">- Aprender a reconocer y nombrar emociones.

	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerar la frustración en caso de no ganar. - Favorecer la atención. - Mejorar la concentración y memoria.
--	--

- *¿En qué consisten?*

Con pictogramas de diferentes emociones vamos a crear nuestro propio memory.

Se ponen todas las fotos boca abajo y cada niño va levantándolas de dos en dos, si son iguales se queda la pareja, si son diferentes las deja y pasa el turno. Ganará el niño que consiga más parejas. (Anexo 3 → foto del material)

ACTIVIDAD nº 3, NOS RELAJAMOS

SECUENCIACIÓN	Lunes, 29 de abril de 2019
RECURSOS	Mándalas, cuentos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a gestionar las emociones. - Canalizar emociones como la ira, rabia, frustración. - Aprender técnicas de relajación.

- *¿En qué consisten?*

Es importante que los niños sepan cómo actuar cuando están nerviosos, que aprendan a relajarse, esta actividad consiste en enseñar a los niños qué hacer para relajarse.

Para poder regularse en momentos de nervios, rabia o frustración tienen que aprender y practicar cuando están calmados.

Una de las cosas que se pueden hacer es crear una lista de cosas que pueden hacer para gestionar las emociones. Por ejemplo, cuando me estoy enfadando puedo relajarme respirando, puedo pintar mándalas, puedo leer un libro de animales...

Para que aprendan a respirar de manera relajada vamos a enseñarles a acompañar esa respiración de otros movimientos, por ejemplo, utilizando las manos, extendemos la palma de la mano y con el dedo índice de la otra mano seguiremos el contorno de la palma, cuando inspiremos subiremos por la palma y cuando expiremos bajaremos por la palma.

Otra técnica de relajación que se puede trabajar es la técnica de la tortuga, <https://www.youtube.com/watch?v=riwGSIUkXR8> o el cuento de ¡Vaya rabieta! <https://www.youtube.com/watch?v=Xq-SuHdzuzI>

- ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES:

ACTIVIDAD nº4, CONTAR EL FIN DE SEMANA

SECUENCIACIÓN	Lunes, 8 de abril de 2019.
RECURSOS	Normas pictografiadas, cartulina de evaluación.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la escucha activa y la atención. - Fomentar la socialización entre iguales. - Desarrollar habilidades sociales (contacto ocular, interés por nuestros compañeros...)

- *¿En qué consisten?*

Los tres niños se sentarán alrededor de la mesa, se saludarán y les explicaré en qué consiste la actividad. Deberán preguntarle al niño de su izquierda qué ha hecho el fin de semana, ese niño lo contará y le preguntará al niño de su derecha. Estas normas se las

daré pictografiadas, para enseñárselas a la vez que les explico los pasos. (Anexo 4)

Antes de empezar a explicar el fin de semana les comentaré que después vamos a evaluar cómo lo han hecho entre todos, por eso será muy importante que estén bien sentados, pregunten a sus compañeros, los miren a los ojos mientras preguntan y escuchen lo que les cuenta porque después les haré preguntas. (Anexo 5)

ACTIVIDAD nº5, STORY CUBES (La adaptación de este juego se llevará a la intervención complementaria)

SECUENCIACIÓN	Viernes, 3 de mayo de 2019.
RECURSOS	Story cubes.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">- Potenciar la competencia lingüística- Fomentar la improvisación- Desarrollar el sentido del humor

- *¿En qué consisten?*

Esto se podría hacer con Story Cubes, además si quisiera trabajar las emociones pediría a los alumnos que eligieran una emoción y a partir de esa emoción y los dados que les salen crear una historia.

Para la intervención complementaria en vez de Story Cubes haremos una lluvia de ideas sobre los temas de los que puede tratar una historia inventada. Después elegirán uno de esos temas y haremos un “guión” de la historia. (Anexo 6)

ACTIVIDAD nº 6, ¿QUIÉN ES QUIÉN?

SECUENCIACIÓN	Lunes, 29 de abril de 2019.
RECURSOS	Juego quién es quién.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">- Aprender a guardar secretos- Fomentar la atención y memoria

	- Aprender a respetar los turnos
--	----------------------------------

- ¿En qué consisten?

Como son tres jugarán por turnos, se hará un sorteo para ver qué dos niños empiezan, después jugará el que gane con el que no haya jugado en el turno anterior.

Tienen que adivinar cuál es el personaje misterioso del adversario, antes de que él adivine el suyo. Para eso harán preguntas que se respondan con “sí” o “no”, por ejemplo: “¿Es chica?” Si la respuesta es “sí” descartarán a todos los chicos.

Este juego ayuda a los niños respetar los turnos, fomenta la atención y la memoria. Además, se pretende enseñar a los niños a guardar secretos, como parte del desarrollo de habilidades sociales.

- **ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA MOTRICIDAD:**

ACTIVIDAD n°7, ROBACOLAS (Este juego se llevará a la intervención complementaria)

SECUENCIACIÓN	Miércoles, 10 de abril de 2019.
RECURSOS	Pañuelos
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la socialización con sus iguales. - Favorecer la atención y la capacidad de reacción - Fomentar la competitividad positiva - Desarrollar velocidad y equilibrio

- *¿En qué consisten?*

Todos los niños se ponen un pañuelo en la parte de detrás del pantalón, como si fuera una colita. El juego consiste en intentar quitarle a los compañeros la colita e intentar que no te roben la tuya. Los pañuelos serán de colores llamativos para que todos los alumnos los vean bien.

Además de la explicación oral les daré una cartulina con las normas pictografiadas. (Anexo 7)

Como esta actividad se va a trasladar a la intervención complementaria la copiarán en su cuaderno para poder recordar las normas cuando lo necesiten. (Anexo 8)

ACTIVIDAD n°8, POLLO FRITO (Este juego se llevará a la intervención complementaria)

SECUENCIACIÓN		Jueves, 11 de abril de 2019.
RECURSOS		Pelota.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la socialización con sus iguales. - Favorecer la atención y la capacidad de reacción - Desarrollar el equilibrio

- *¿En qué consisten?*

Todos los niños excepto el que la paga se ponen en la pared. El que la paga se pone enfrente de sus compañeros y tiene que intentar dar a algún niño con la pelota. Si la pelota toca a algún niño ese niño pierde y le toca pagarla.

Además de la explicación oral les daré una cartulina con las normas pictografiadas. (Anexo 9)

Como esta actividad se va a trasladar a la intervención complementaria la copiarán

en su cuaderno para poder recordar las normas cuando lo necesiten. (Anexo 10)

ACTIVIDAD n°9, EL PAÑUELO (Este juego se llevará a la intervención complementaria)

SECUENCIACIÓN	
Miércoles, 24 de abril de 2019.	
RECURSOS	Pañuelo, petos de dos colores diferentes para cada equipo.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la socialización con sus iguales. - Favorecer la atención y la capacidad de reacción. - Mejorar la motricidad gruesa. - Desarrollar la velocidad y el equilibrio.

- *¿En qué consisten?*

Un niño sujeta un pañuelo en el centro del campo. Se forman dos equipos preferiblemente con el mismo número de jugadores y cada equipo se coloca en un extremo del campo. Cada equipo llevará petos de un color (equipo A, verde; equipo B, azul) y a cada jugador de cada equipo se le asigna un número en orden sucesivo empezando por el 1.

El niño colocado en el centro gritará un número, el niño de cada equipo que tenga asignado ese número deberá correr para coger el pañuelo, el que no lo coge intentará pillar al que lleva el pañuelo. Gana el que coge el pañuelo si consigue llegar al fondo sin que le pillen o el que pilla.

Además de la explicación oral les daré una cartulina con las normas pictografiadas. (Anexo 11)

Como esta actividad se va a trasladar a la intervención complementaria la copiarán en su cuaderno para poder recordar las normas cuando lo necesiten. (Anexo 12)

ACTIVIDAD n°10, 1,2,3 CHOCOLATE INGLÉS (Este juego se llevará a la intervención complementaria)

SECUENCIACIÓN	Jueves, 25 de abril de 2019.
RECURSOS	No es necesario ningún recurso.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la socialización con sus iguales. - Favorecer la atención y la capacidad de reacción - Mejorar la motricidad gruesa. - Desarrollar el equilibrio

- *¿En qué consisten?*

Uno de los niños la lleva, se coloca en una pared y el resto se sitúa enfrente de la pared a cierta distancia. El niño que la lleva mirando a la pared canta: 1, 2, 3 chocolate inglés a la pared, cuando termina se gira para ver a los compañeros, el resto andará rápido antes de que el que la lleva se gire, cuando se gire todos se quedarán quietos como estatuas. Si el que la paga ve que alguno se mueve le hará retroceder hasta el punto de partida inicial. Gana el niño que antes toca la pared.

Además de la explicación oral les daré una cartulina con las normas pictografiadas. (Anexo 13)

Como esta actividad se va a trasladar a la intervención complementaria la copiarán en su cuaderno para poder recordar las normas cuando lo necesiten. (Anexo 14)

ACTIVIDAD n°11, BALÓN PRISIONERO (Este juego se llevará a la intervención complementaria)

SECUENCIACIÓN	Jueves, 2 de mayo de 2019.
RECURSOS	Pelota.

<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la socialización con sus iguales. - Favorecer la atención y la capacidad de reacción - Desarrollar la velocidad y el equilibrio - Desarrollar el trabajo en equipo
-------------------------------------	--

- *¿En qué consisten?*

El campo se divide en dos, se hacen dos equipos y cada equipo se coloca en su parte del campo. Uno de cada equipo se pone en la parte trasera del campo contrario e intenta dar con la pelota a los del equipo contrario.

Además de la explicación oral les daré una cartulina con las normas pictografiadas. (Anexo 15)

Como esta actividad se va a trasladar a la intervención complementaria la copiarán en su cuaderno para poder recordar las normas cuando lo necesiten. (Anexo 16)

5.3.3 Intervención complementaria en el aula ordinaria

Esta intervención complementaria sólo la realizaré con L y con E, ya que es con los que más horas coincido en el aula TEA y vienen juntos a las sesiones.

En el centro hay un programa llamado “Maestros de recreo”, en las aulas en las que hay algún niño con TEA se asigna un grupo de niños para cada día de la semana y durante los recreos jugarán con ese alumno.

La idea de esta intervención complementaria es que estos niños puedan enseñar a sus compañeros juegos o integrarse en los que le proponen porque él ya conoce las reglas. Cada día jugarán a un juego diferente con el grupo de compañeros al que le toque ese día ser “Maestros de recreo”, por eso me parece interesante que en la intervención anterior copien la explicación del juego en el cuaderno.

El traspaso del aula de apoyo al aula ordinaria se llevará a cabo cuando los alumnos conozcan bien los juegos.

6. EVALUACIÓN ACTIVIDADES

- GESTIÓN EMOCIONAL:

ACTIVIDAD nº 1, IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES

ACTIVIDAD nº 2, MEMORY DE EMOCIONES

En la realización de estas dos actividades no tuvieron ninguna dificultad, identificaron y clasificaron sin ningún problema las emociones, quizás, porque es algo que están acostumbrados a hacer.

Después estuvimos comentando qué produce en ellos cada emoción y de esta manera trabajamos vocabulario relacionado con emociones. El alumno H es con el que más se trabaja este tipo de actividades, porque es el que más dificultades tiene para controlar sus emociones.

ACTIVIDAD nº 3, NOS RELAJAMOS

En mi opinión es muy importante que todos los niños, no solo los niños con TEA sean capaces de gestionar sus emociones y saber canalizarlas.

Antes de empezar con la actividad coloreamos un rato mándalas, porque es algo que les gusta y les relaja y uno de los requisitos para poder hacer esta actividad era que los niños estuvieran calmados.

Cada niño realizó una lista de las cosas que le gustaría hacer cuando siente que se está enfadando, por ejemplo, H, eligió tener un rincón en clase al que pueda ir a leer libros de animales que le gusten. Después practicamos respiraciones acompañadas de la palma de la mano.

Esta sesión fue muy bien, me gustaría saber si en lo que queda de curso ponen en práctica la lista de cosas que eligieron hacer. Me habría gustado continuar trabajando esto, porque me parece algo muy importante, habría preparado alguna sesión más para

practicar técnicas de relajación y me habría gustado dedicar una sesión de cuentacuentos a leer cuentos sobre rabietas y cómo pueden solucionarlas.

- HABILIDADES SOCIALES:

ACTIVIDAD nº4, CONTAR EL FIN DE SEMANA
--

La evaluación de esta actividad se va a hacer delante de los alumnos y en parte va a ser una autoevaluación. He creado una cartulina en la que se valorará si están bien sentados durante la actividad, si preguntan a su compañero qué ha hecho el fin de semana, si le mira a los ojos mientras se dirige a él y si son capaces de responder a las preguntas que se les hacen después, lo que significará que han estado atentos y han escuchado.

El resultado de la actividad fue bueno, tuve que recordarles en varias ocasiones que debían estar bien sentados, todos preguntaron al compañero sin problema. Lo que más les costó fue mirar a los ojos a su compañero. Respecto a las preguntas, demostraron que habían estado atentos, L fue el que más ayuda necesitó para recordar qué le había contado su compañero. (Anexo 17)

ACTIVIDAD nº5, STORY CUBES

En un principio les costó entender la actividad, pero una vez que lo entendieron fue muy divertido. Son niños con mucha imaginación, aunque les cueste expresarlo, una vez conseguí que entraran en la actividad crearon historias divertidas. Considero que se cumplen dos de los tres objetivos planteados: fomentar la improvisación y desarrollar el sentido del humor. El objetivo potenciar la competencia lingüística es el que menos se logra.

ACTIVIDAD nº 6, ¿QUIÉN ES QUIÉN?

Esta actividad me sorprendió, pensaba que iba a ser una de las más fáciles porque es un juego muy sencillo, pero les costó bastante seguir las normas del juego. Las dos primeras partidas se acabaron en seguida porque después de dos preguntas los niños no

guardaron el secreto y dijeron quién les había tocado.

Pienso que tienen que seguir trabajando actividades que favorezcan este tipo de habilidades sociales. Lo que si puedo decir que hicieron bien desde el principio es respetar los turnos.

- **MOTRICIDAD:**

ACTIVIDAD nº7, ROBACOLAS	ACTIVIDAD nº10, 1,2,3
ACTIVIDAD nº8, POLLO FRITO	CHOCOLATE INGLÉS
ACTIVIDAD nº9, EL PAÑUELO	ACTIVIDAD nº11, BALÓN PRISIONERO

La evaluación del desarrollo de la motricidad solo la puedo hacer de los alumnos L y E, ya que como expliqué en el punto 5.3.3 Intervención complementaria en el aula ordinaria, por motivos de organización estos juegos sólo los he practicado con ellos. Estas actividades persiguen objetivos muy parecidos: fomentar la socialización entre iguales, desarrollar el trabajo en equipo, favorecer la atención y la capacidad de reacción, desarrollar la velocidad y el equilibrio...

Por lo parecidas que son las actividades he decidido realizar una evaluación conjunta, lo que más he observado son beneficios en relación con la socialización. Los niños con los que he realizado el trabajo son niños a los que les costaba mucho relacionarse con sus compañeros de clase, evitaban hacerlo ya que preferían jugar solos o con un adulto. He tenido que animarlos mucho a jugar con los niños de su clase, pero veo avances. Al principio, en los recreos me acercaba y les preguntaba si les apetecía jugar a algún juego con los “maestros de recreo” de ese día, de primeras no hacían mucho caso, pero se iban sintiendo cómodos y aunque no terminaban de seguir las normas del juego permanecían en él.

He conseguido que sigan las normas de los juegos que hemos trabajado y que sean ellos quienes elijan el juego al que les apetece jugar, aunque en ocasiones el interés por el juego dura minutos y después prefieren ir a jugar solos.

Me gustaría continuar con esta intervención, porque creo que puede ser beneficiosa tanto para los alumnos con TEA como para sus compañeros de clase. No solo

acerca a estos niños a sus compañeros, también beneficia las relaciones entre compañeros, porque hace que todos jueguen con todos y no se centren solo en los niños con los que siempre juegan.

Adjunto en el anexo número 18, las rúbricas de evaluación de cada actividad.

En el anexo número 19, adjunto una evaluación realizada por los alumnos, en la que valoran las actividades que han realizado, para ello utilizamos material manipulativo. Los alumnos tienen una tabla en la que aparecen fotos que representan las actividades que hemos llevado a cabo, debajo de cada imagen colocarán un pictograma que simbolice cómo se han sentido en cada actividad y si les ha gustado o no.

7. CONCLUSIONES

7.1 PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DEL TRABAJO

Los puntos fuertes de este trabajo considero que son:

- La individualización de la intervención. Esta intervención esta creada específicamente para los tres alumnos de los que se habla en el trabajo, se parte de sus necesidades, ya que considero que esto, puede ser beneficioso. Siguiendo la metodología ABP.
- La ampliación de mis conocimientos sobre TEA y metodología ABP. Para realizar la fundamentación teórica del trabajo me he informado leyendo diferentes libros y artículos, esto ha sido beneficioso para mi, porque de esta manera he aprendido las principales características y dificultades de los niños con TEA, adquiriendo una visión general de los Trastornos del Espectro Autista. Además, no tenía suficiente información sobre la metodología ABP y este trabajo me ha dado la oportunidad de aprender qué es, en qué consiste, el rol del maestro y del alumno y los beneficios que esta metodología aporta.

Los puntos débiles del trabajo:

- Ha sido difícil unir los dos temas centrales del trabajo (ABP y TEA), me ha costado encontrar el equilibrio entre un tema y otro.
- A la hora de llevar a cabo la intervención me ha costado asumir la autoridad en el aula.

7.2 CONCLUSIONES GENERALES

A modo de mejora y para dar continuidad a la intervención, sería interesante introducir juegos que puedan fabricar ellos mismos con materiales reciclados (en caso de necesitar algún material, se proporcionará desde el centro o se pedirá a las familias con suficiente antelación). Además, como todo mi trabajo se centra en el ámbito educativo, sería interesante ampliar la intervención haciendo partícipe a la familia.

Considero que esta intervención podría ponerse en práctica con otros alumnos con TEA tanto si las necesidades son similares a las que en este trabajo se exponen, como si son diferentes, ya que esta intervención es flexible y permite hacer adaptaciones.

Para concluir, me gustaría destacar que durante la realización del trabajo he tenido la suerte de estar con una maestra de la que he podido aprender mucho, tanto a nivel personal como a nivel pedagógico.

He podido comprobar la importancia de mirar siempre por el interés de los alumnos para lograr su máximo rendimiento y los beneficios de crear intervenciones totalmente adaptadas a cada niño.

También he comprendido que no es buen profesor aquel que siempre da la razón a sus alumnos y nunca echa la bronca, sino aquel que les enseña lo qué está bien y qué está mal desde el respeto y el cariño, y, sabe felicitar los logros de los niños.

En resumen, crear y poder llevar a cabo la intervención de la que hablo en este trabajo ha sido una experiencia muy gratificante y que me anima a seguir aprendiendo y formándome. Además, la maestra del aula TEA ha sido un gran ejemplo, me ha transmitido los mejores valores y estrategias para mi futuro como docente, ver cómo trabaja ha sido motivador para mí y me ha dado herramientas que estoy segura de que podré utilizar en un futuro.

7.3 EVALUACIÓN DE MI ACTUACIÓN

Realizar este trabajo me ha ayudado a adquirir una visión nueva sobre el TEA, no quedarme simplemente en los mitos o las ideas generalizadas que se tienen sobre él y no siempre son correctas, gracias a la información y el estudio he podido ir más allá.

En relación con mi actuación, me parece importante destacar la principal dificultad con la que me he encontrado, me costaba asumir el control del aula. Creo que esto se debe a que no estaba sola, y, no sentía que yo fuera la figura de autoridad en ese momento.

Sin embargo, estoy satisfecha con la intervención, he visto que a los niños les gustaba y se sentían cómodos. Además, he podido ver algunos avances, los alumnos empiezan a cumplir las normas de los juegos y se animan a elegir un juego con el que jugar con los “maestros de recreo”.

A la hora de llevar a cabo la intervención me parecía importante tener en cuenta: la motivación de los alumnos, el clima del aula y las instrucciones claras. Considero que los alumnos han trabajado motivados, el clima del aula ha sido bueno ya que los alumnos se han sentido cómodos y las normas e instrucciones estaban claras.

Por estos motivos puedo concluir que con esta intervención he alcanzado los objetivos que me planteé al comenzar el trabajo.

8. BIBLIOGRAFÍA

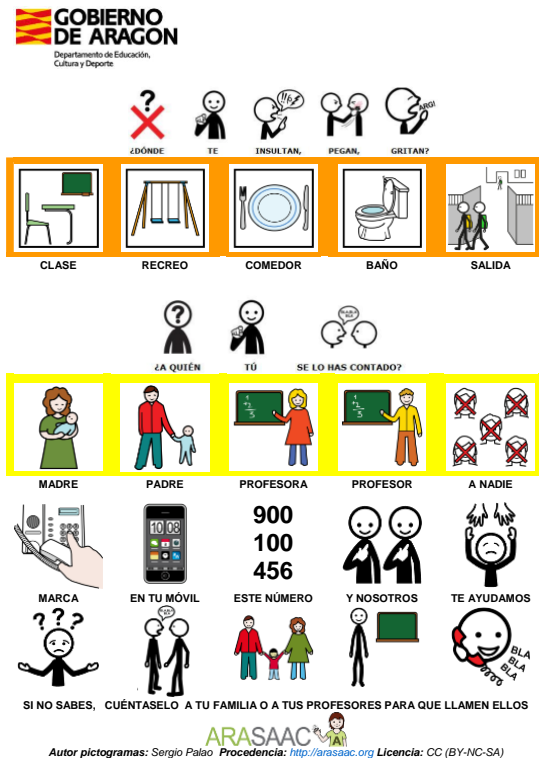
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2014). Trastorno del espectro del autismo. En A. E. Psiquiatría, *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 TM* (págs. 28-33). Arlington: Editorial Médica Panamericana.
- Barrell, J., & Pérez Rivas, M. (2007). *El aprendizaje basado en problemas un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., & Van der Gaag, R. (2009). Personas con trastorno del espectro del autismo. *Autismo Europa*.
- Confederación Autismo España. (24 de Marzo de 2019). *Sobre el TEA. Autismo España*. Obtenido de Sitio Web deAutismo España: <http://www.autismo.org.es>
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Escobar, M. A., Caravaca, M., Herrero, J., & Verdejo, M. (s.f.). *Necesidades Educativas Especiales del Alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Murcia: Conserjería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: ARTEGRAF.
- Güemes, I., Martín, M., Canal, R., & Posada de la Paz, M. (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista*. Madrid: Instituto de Investigación de Enfermedades Raras. Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Hernández, J. M. (2018). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo*. Madrid: Confederación Autismo España.

- Hernández, J., Artigas, J., Martos, J., Palacios, S., Fuentes, J., Belichón, M., . . . Posada-De la Paz, M. (2005). Guía de buenas prácticas para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 237-245.
- Martínez, M. Á., & Cuesta, J. L. (2013). *Todo sobre el autismo*. Tarragona: Altaria.
- Millá, M., & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 47-52.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas . *Theoria*, 145-157.
- Palomo Seldas, R. (2017). *Autismo: teorías explicativas Actuales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 173-196.
- Proyecto Autisme La Garriga. (14 de Junio de 2019). *Autismo La Garriga*. Obtenido de Sitio Web de Autismo La Garriga: <https://www.autismo.com.es/autismo/que-es-el-autismo.html>
- Rivière, Á. (2003). *Obras escogidas. Vol III: Metarrepresentación y semiosis*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rivière, A., & Martos, J. (1998). Capítulo 2: Tratamiento y deficiencia del Espectro Autista I: relaciones sociales y comunicación. En A. Rivière, & J. Martos, *Tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas* (págs. 61-106). Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Rivière, A., & Martos, J. (1998). Capítulo 3: Tratamiento y definición del Espectro Autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En A. Rivière, & J. Martos, *Tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas* (págs. 107-160). Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Rivière, A., & Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.

- Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Moriana, J. A., Luque, B., & Alós, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología Educativa- Educational Psychology*, 55-63.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. 4-14.
- Vidriales, R., Hernández, C., Plaza, M., Gutiérrez, C., & Cuesta, J. L. (2017). *Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo*. Madrid: Confederación Autismo España.

9. ANEXOS

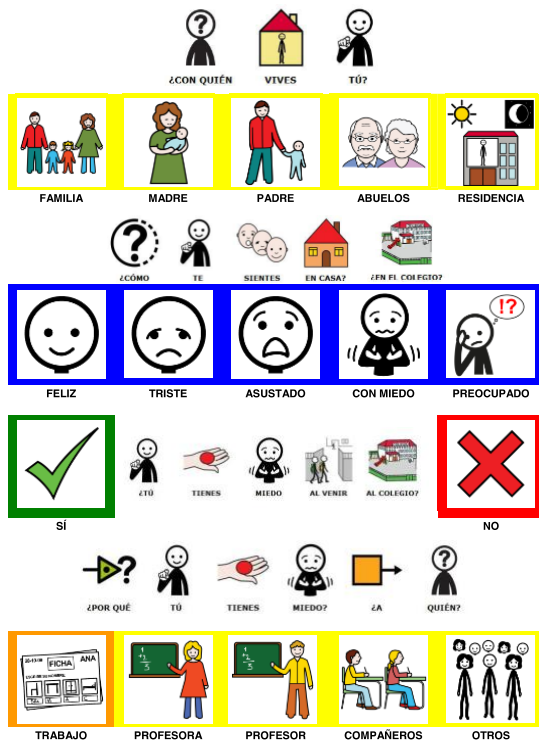
9.1 Anexo 1: Libro con pictogramas para denunciar el acoso escolar



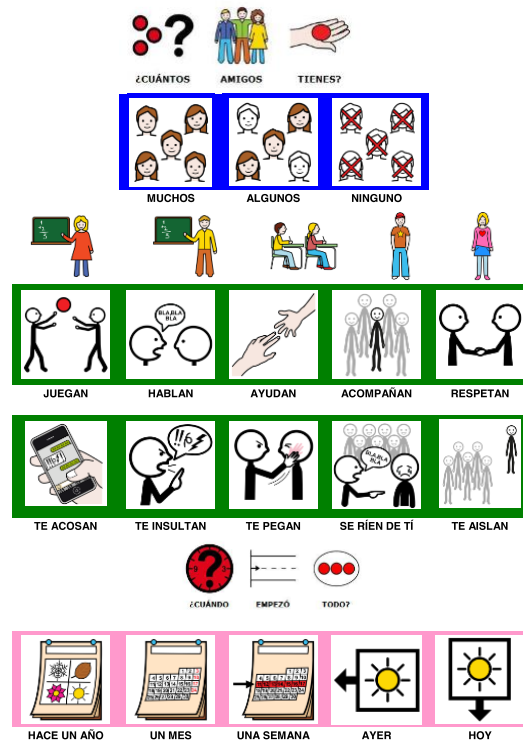
4



1

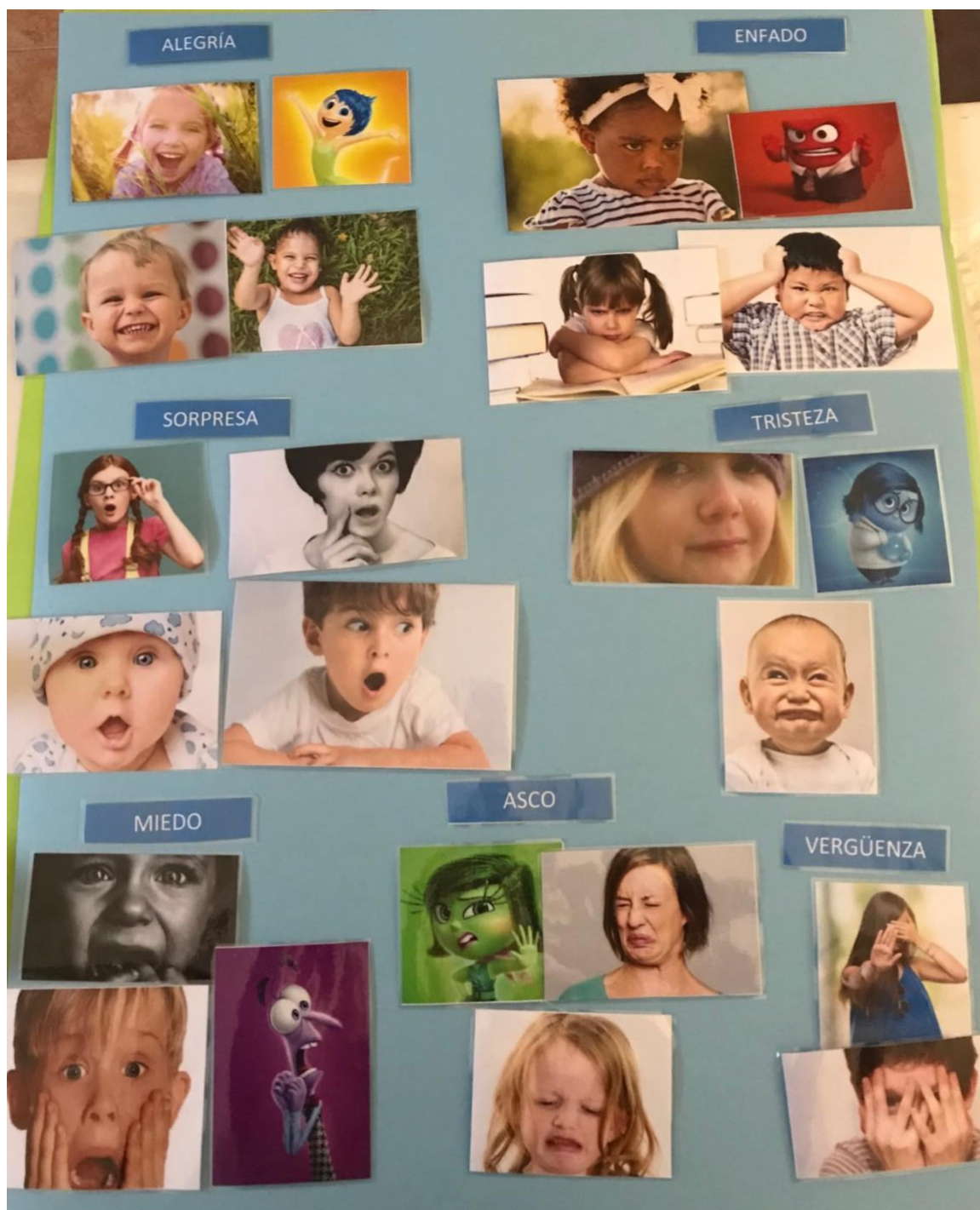


2

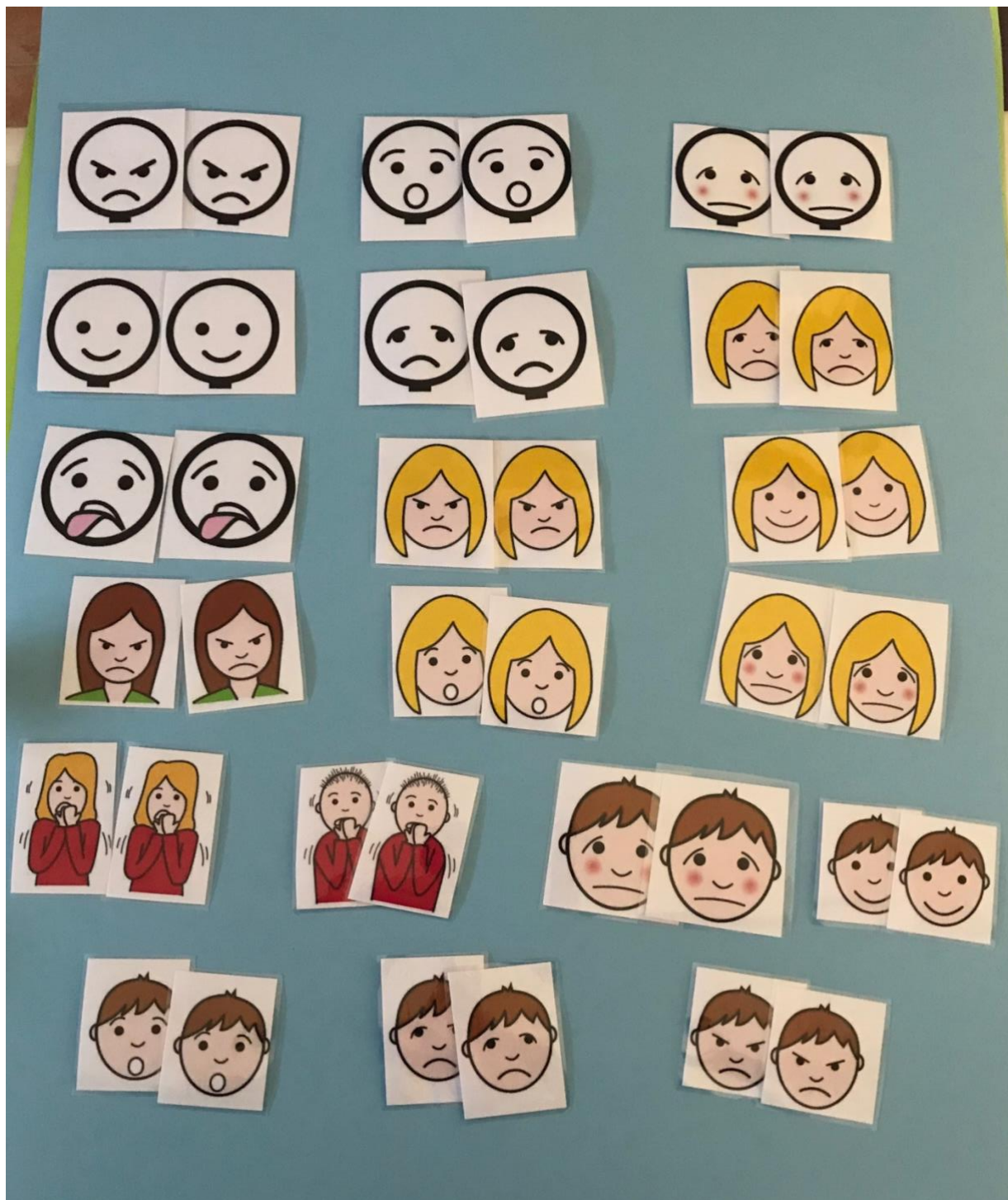


3

9. 2 Anexo 2: Material creado para la actividad nº 1, identificación y clasificación de emociones.



9. 3 Anexo 3: Material creado para la actividad nº 2, memory de emociones



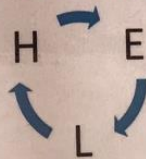
9.4 Anexo 4: Normas pictografiadas de la actividad nº 4, contar el fin de semana

NORMAS PARA CONTAR EL FIN DE SEMANA

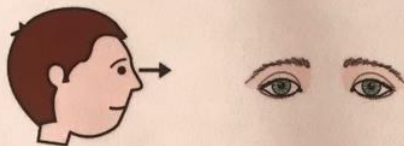
1. Nos sentamos bien



2. Preguntamos al compañero qué ha hecho el fin de semana



3. Miramos a los ojos cuando preguntamos








4. Escuchamos lo que el compañero nos cuenta



5. Olivia nos pregunta para ver si hemos escuchado

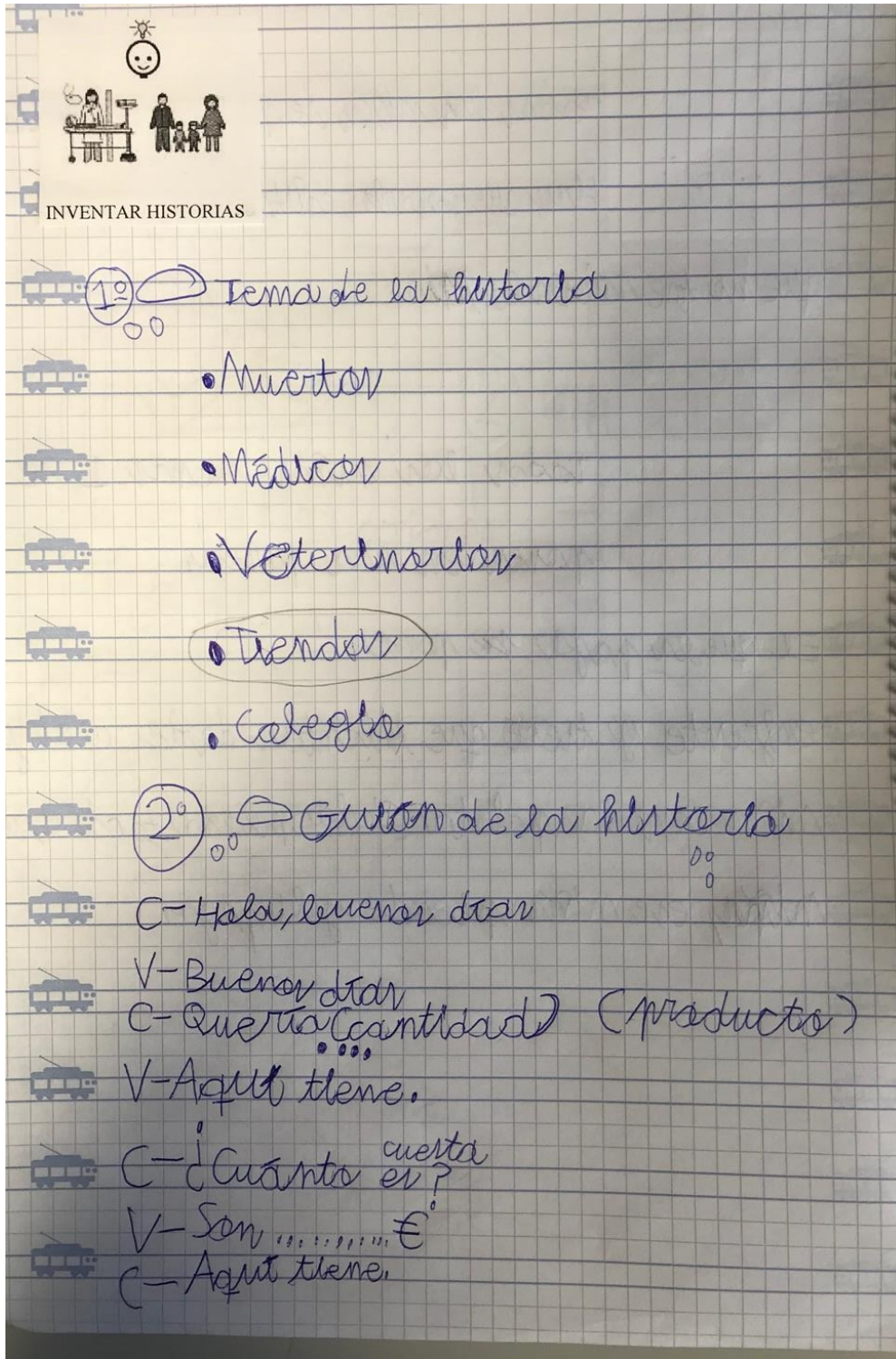


CONTAR EL FIN DE SEMANA

	 			
H				
E				
L				

9.6 Anexo 6: Guión para que puedan contra historias, actividad nº5 Story Cubes (intervención complementaria)

Cuaderno alumno E.



INVENTAR HISTORIAS

1º Tema de la historia

- Muertos
- Médicos
- Veterinarios
- Tiendas
- Colegios

2º Guión de la historia

C- Hola, buenos días

V- Buenos días

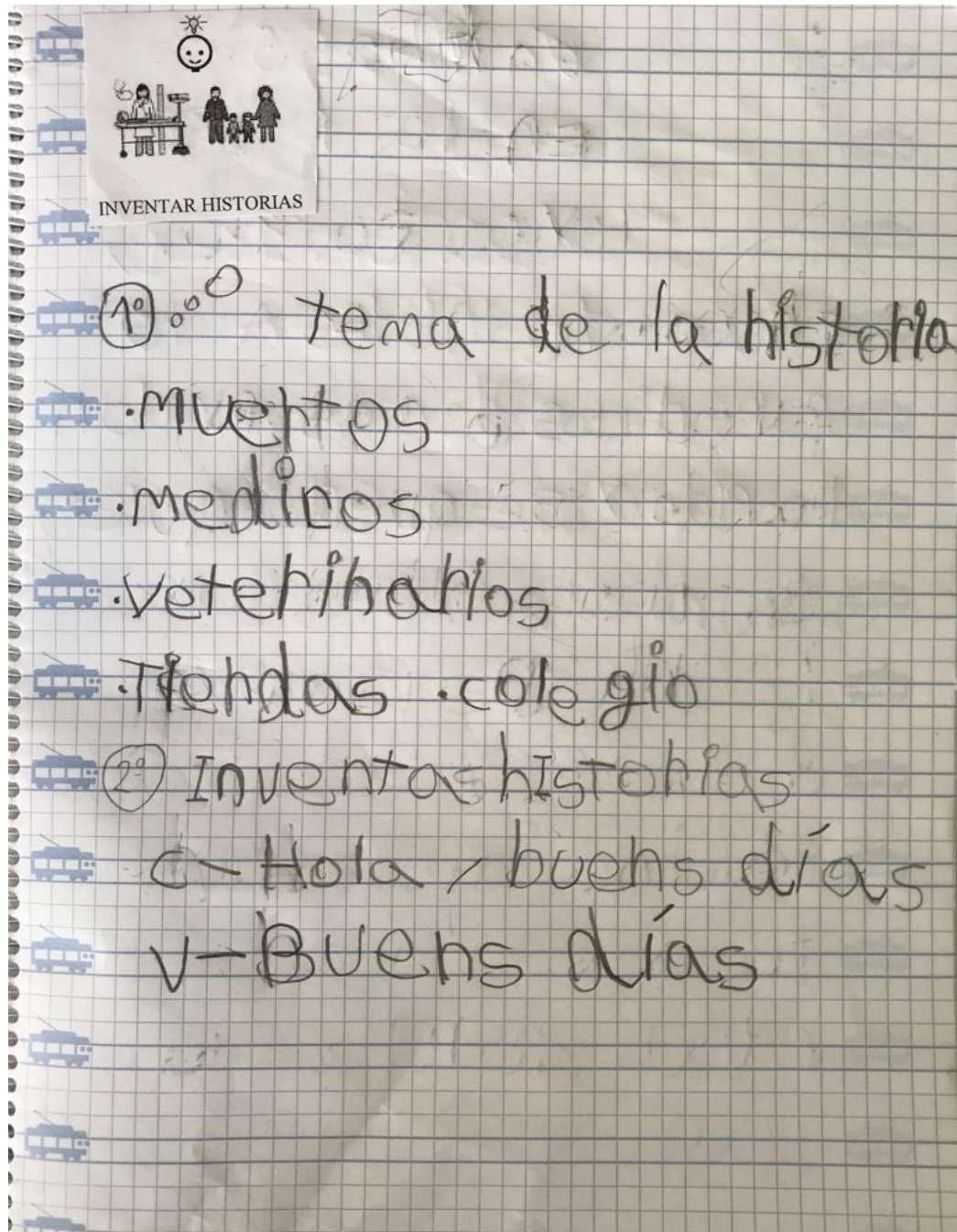
C- ¿Quería (cantidad) (producto)?

V- Aquí tiene.

C- ¿Cuánta cuesta?

V- Son €


C- Aquí tiene.




9.7 Anexo 7: Cartulina de normas de la actividad nº 7, Robacolas

NORMAS DEL JUEGO ROBACOLAS


1. Todos los niños se ponen un pañuelo detrás del pantalón



2. Intentaremos quitar el pañuelo de los compañeros

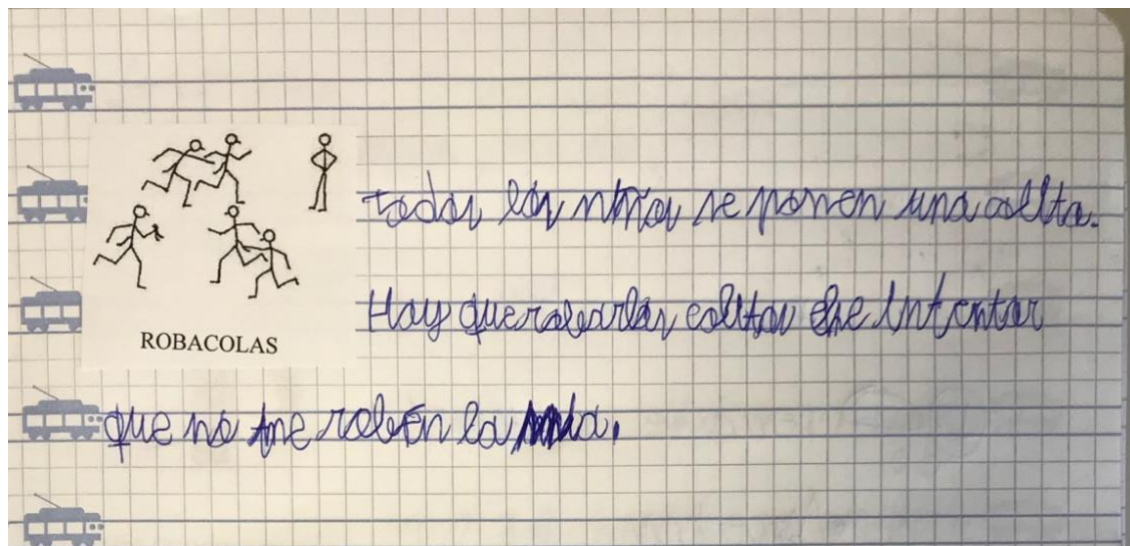


3. Intentaremos que nadie nos quite el pañuelo

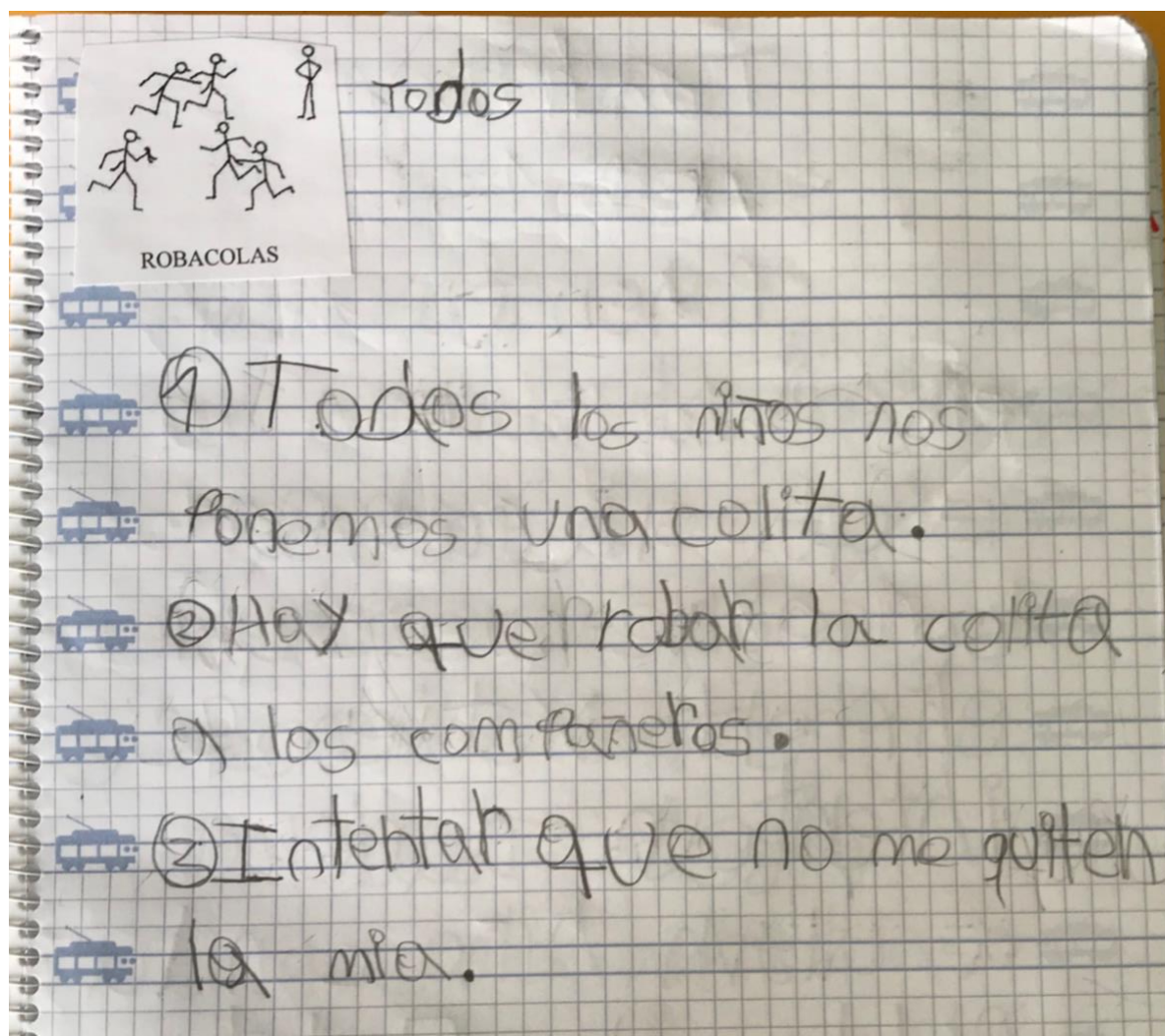


9.8 Anexo 8: Cuadernos con la explicación de la actividad nº 7, Robacolas

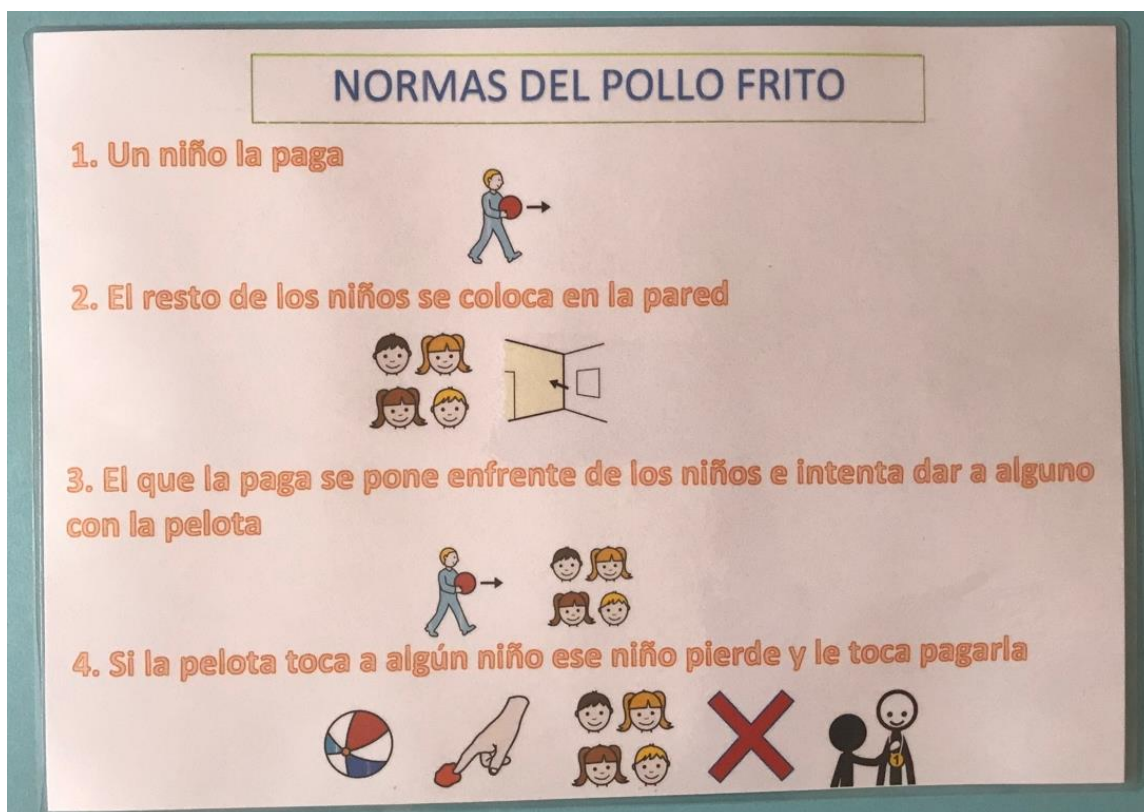
Cuaderno alumno E.



Cuaderno alumno L.

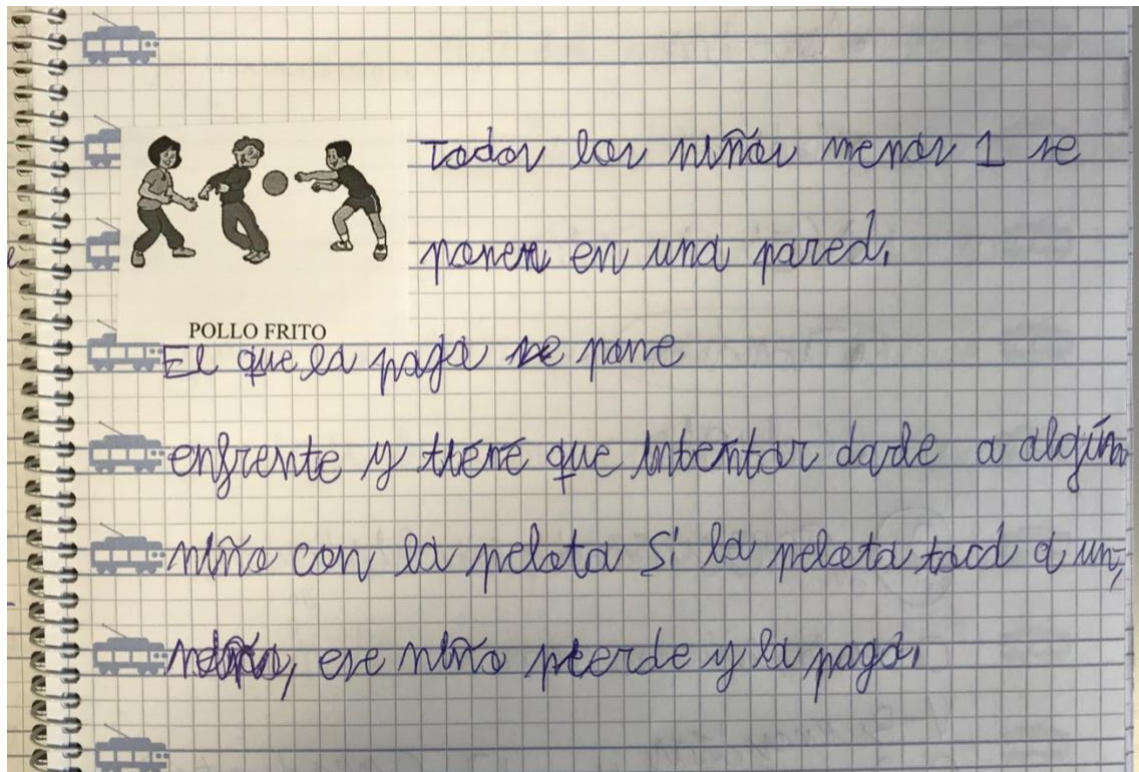


9.9 Anexo 9: Cartulina de normas de la actividad nº 8, Pollo Frito

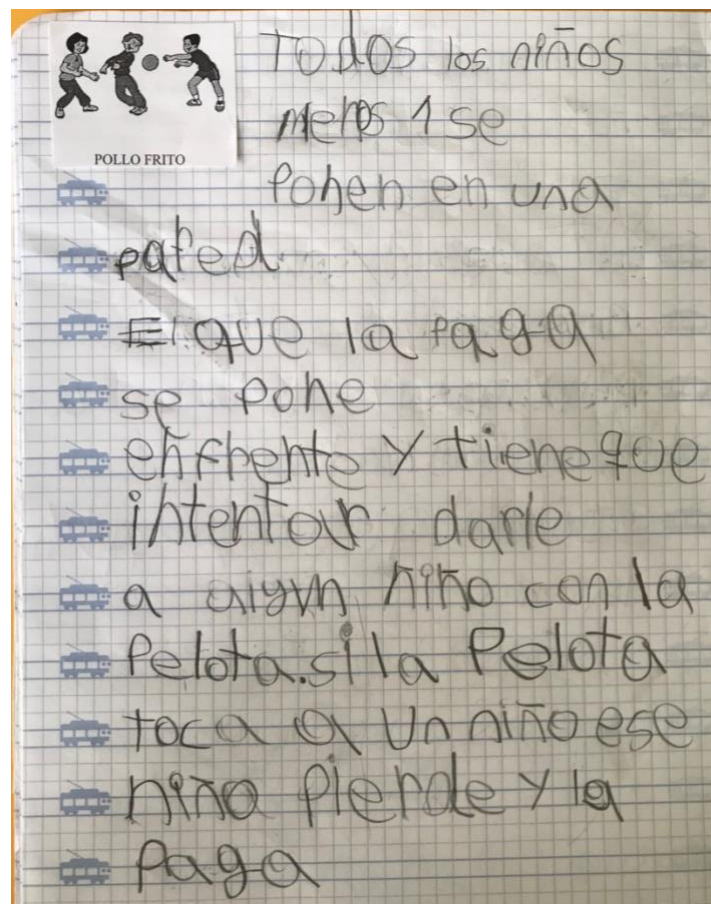


9.10 Anexo 10: Cuadernos con la explicación de la actividad nº 8, Pollo Frito

Cuaderno alumno E.



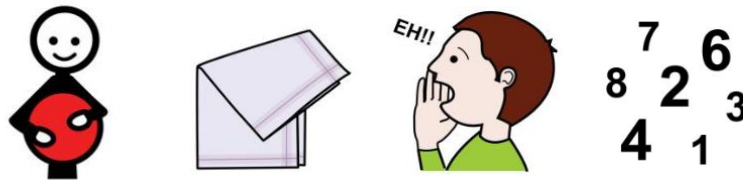
Cuaderno alumno L.



9.11 Anexo 11: Cartulina de normas de la actividad nº 9, El Pañuelo

NORMAS EL PAÑUELO

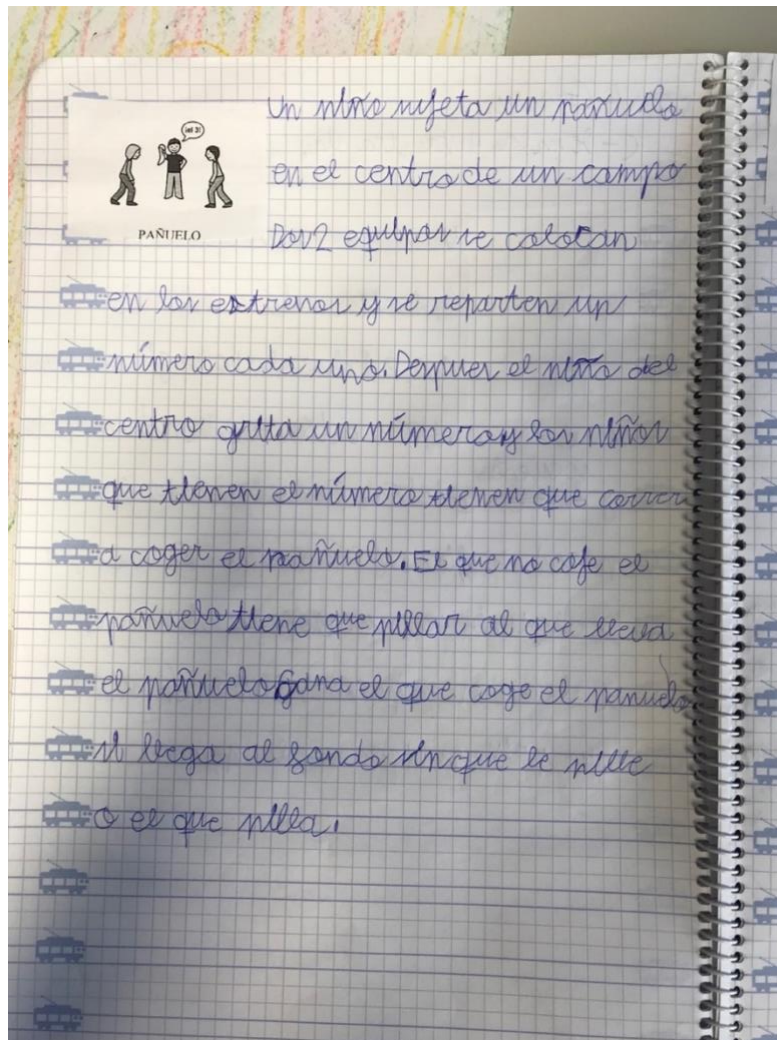
1. Se hacen dos equipos.
2. En el centro del campo un niño sujeta un pañuelo y grita un número.



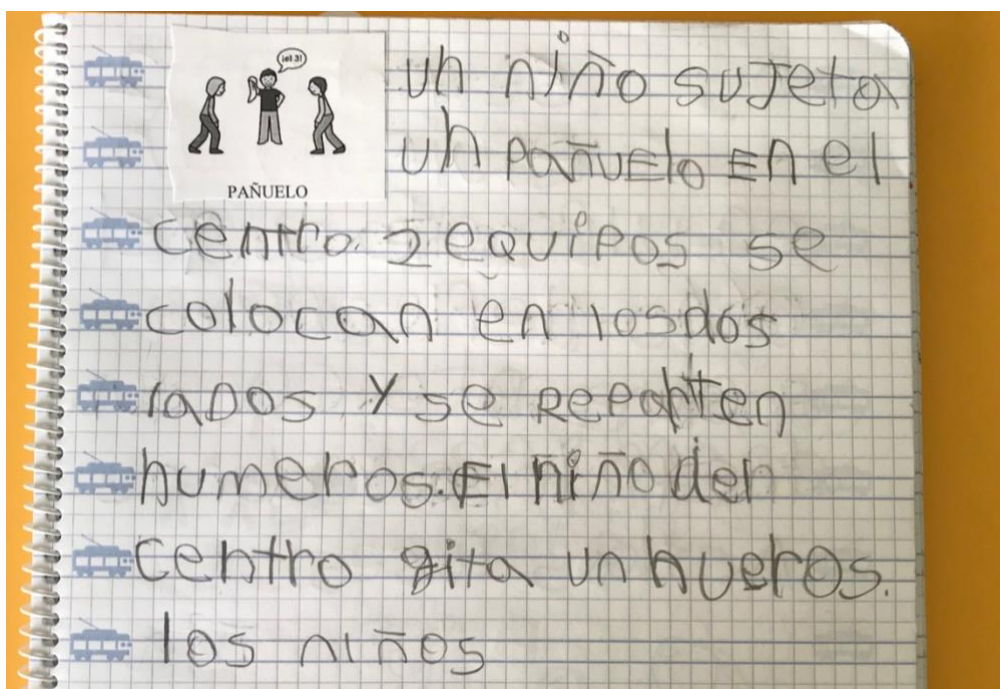
3. Los niños con ese número salen corriendo para intentar coger el pañuelo

9.12 Anexo 12: Cuadernos con la explicación de la actividad nº9, El Pañuelo.

Cuaderno alumno E.



Cuaderno alumno L.



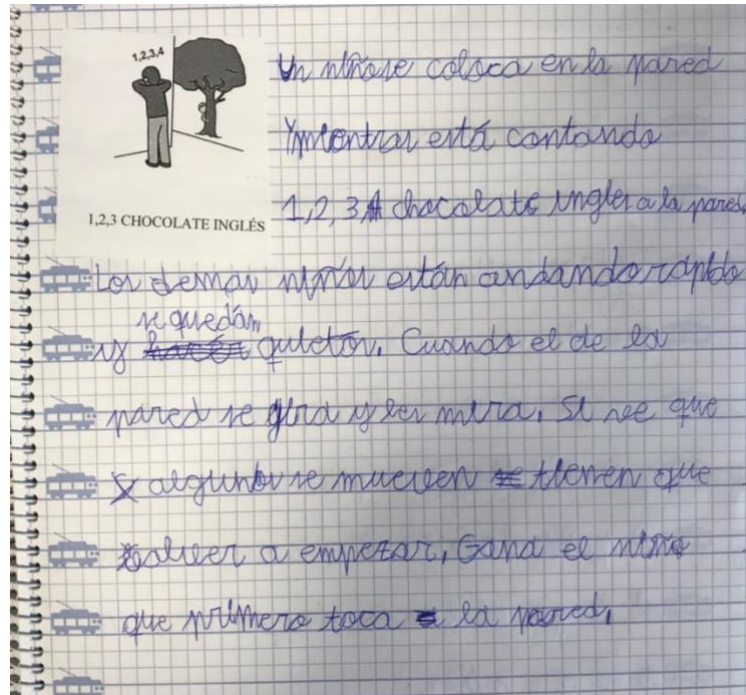
9.13 Anexo 13: Cartulina de normas de la actividad nº 10, 1, 2, 3, chocolate inglés.

NORMAS 1, 2,3 CHOCOLATE INGLÉS

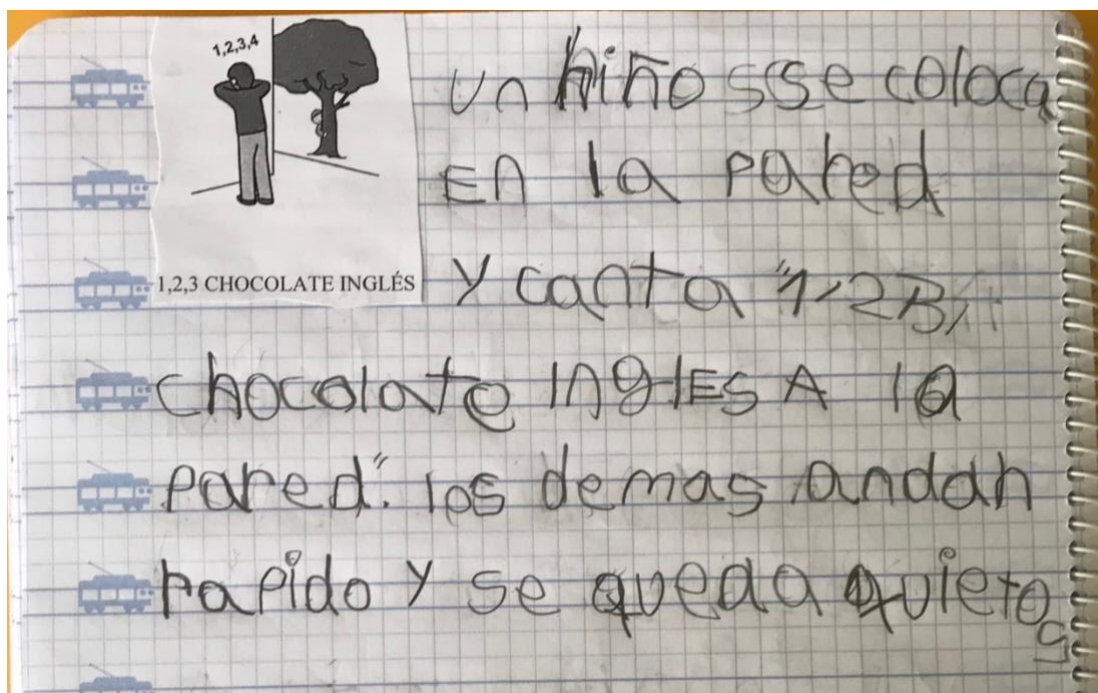
1. Un niño se coloca en la pared y canta:
“UN, DOS, TRES, CHOCOLATE INGLÉS A LA
PARED”
2. Mientras ese niño canta el resto irá
avanzando para tocar la pared
3. Cuando ese niño termine de cantar el resto
de los niños se quedarán quietos como
estaturas.

9.14 Anexo 14: Cuaderno con la explicación de la actividad nº 10, 1, 2, 3, chocolate inglés.

Cuaderno alumno E.



Cuaderno alumno L.

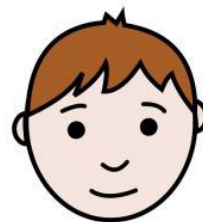


9.15 Anexo 15: Cartulina de normas de la actividad nº 11, Balón Prisionero.

NORMAS BALÓN PRISIONERO

1. Se hacen dos equipos.

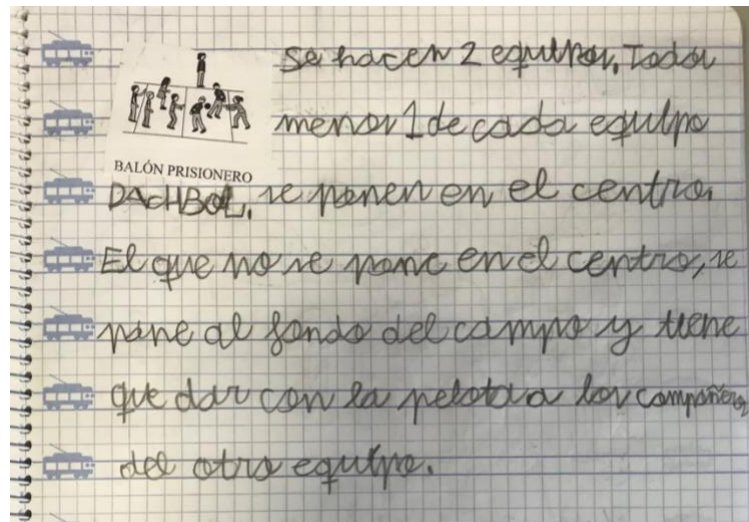
2. Con un balón intentaremos dar a los niños del otro equipo.



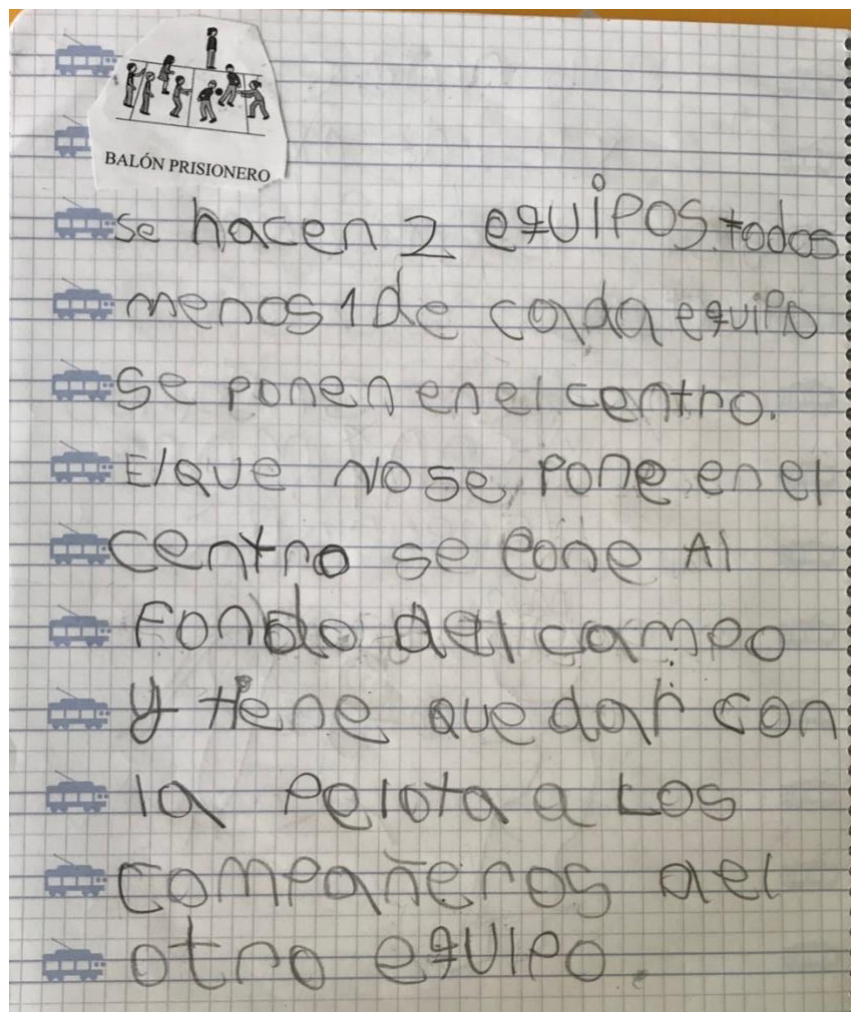
3. Intentaremos que no nos den con la pelota.

9.16 Anexo 16: Cuadernos con la explicación de la actividad nº 11, Balón Prisionero.

Cuaderno alumno E.



Cuaderno alumno L.



9.17 Anexo 17: Cartulina de evaluación resuelta de la actividad

CONTAR EL FIN DE SEMANA				
	 			
H	✓	✓	✓	✓✓
E	✓	✓	✓	✓✓
L	✓	✓	✓	✓

9.18 Anexo 18: Rúbrica de evaluación

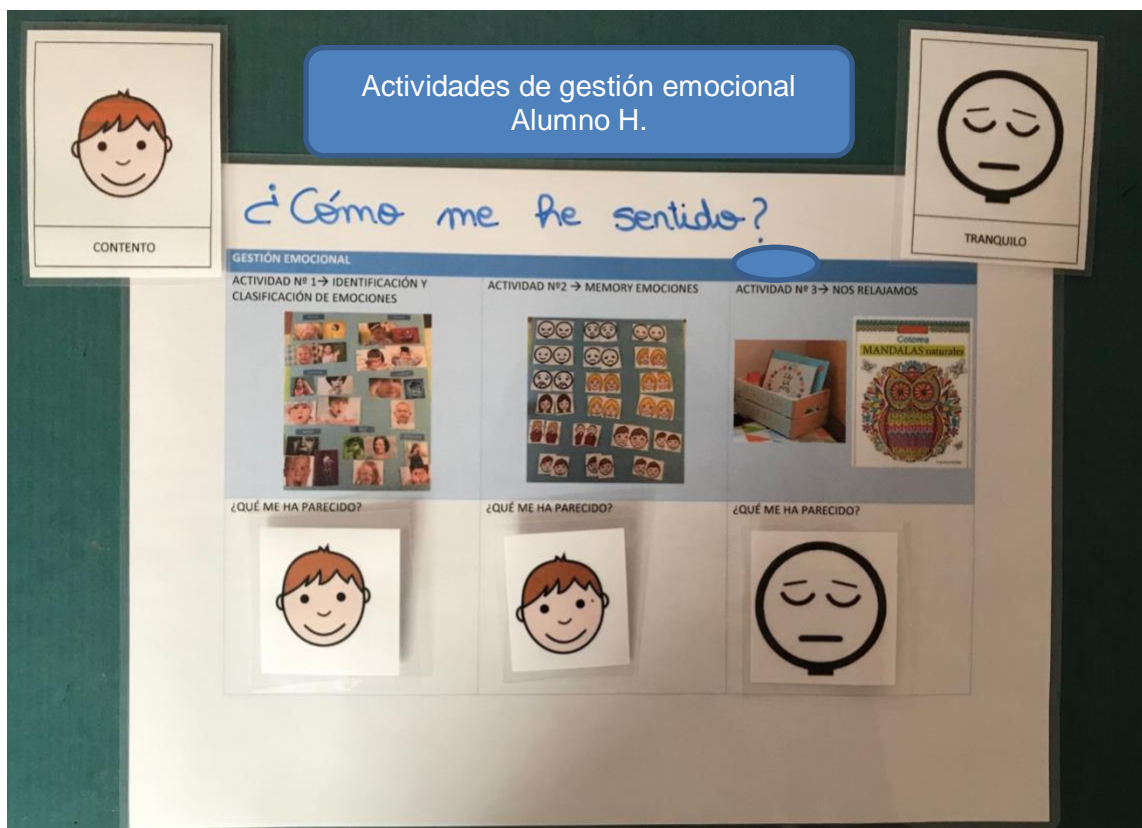
Escala:
1. No conseguido
2. Puede mejorar
3. Bien
4. Muy bien

ACTIVIDADES DE GESTIÓN EMOCIONAL	H	L	E
Aprender a reconocer y nombrar emociones	4	4	4
Reconocer diferentes emociones	4	4	4
Saber qué nos produce cada emoción	3	3	3
Adquirir vocabulario emocional	3	3	3
Tolerar la frustración en caso de no ganar.	2	3	3
Favorecer la atención.	2	2	3
Mejorar la concentración y memoria.	3	3	3
Aprender a gestionar las emociones.	2	2	3
Canalizar emociones como la ira, rabia, frustración.	2	3	4
Aprender técnicas de relajación	3	3	3

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES			
	H	L	E
Fomentar la escucha activa y la atención.	4	3	4
Fomentar la socialización entre iguales.	3	3	3
Desarrollar habilidades sociales (contacto ocular, interés por nuestros compañeros...)	3	3	3
Potenciar la competencia lingüística	2	2	3
Fomentar la improvisación	3	2	4
Desarrollar el sentido del humor	2	2	2
Aprender a guardar secretos	1	1	1
Fomentar la atención y memoria	3	2	3
Aprender a respetar los turnos	2	3	3

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA MOTRICIDAD		
	L	E
Favorecer la atención y la capacidad de reacción	2	2
Fomentar la competitividad positiva	1	1
Desarrollar velocidad y equilibrio	2	2
Mejorar la motricidad gruesa.	3	3
Desarrollar el trabajo en equipo	4	4

9.19 Anexo 19: Evaluación realizada por los alumnos sobre las actividades.



Actividades de gestión emocional
Alumno L.

¿Cómo me he sentido?

GESTIÓN EMOCIONAL

ACTIVIDAD Nº 1 → IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES



¿QUÉ ME HA PARECIDO?



ACTIVIDAD Nº2 → MEMORY EMOCIONES



¿QUÉ ME HA PARECIDO?



ACTIVIDAD Nº 3 → NOS RELAJAMOS



¿QUÉ ME HA PARECIDO?



Actividades de gestión emocional
Alumno E.

¿Cómo me he sentido?

GESTIÓN EMOCIONAL

ACTIVIDAD Nº 1 → IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES



¿QUÉ ME HA PARECIDO?



ACTIVIDAD Nº2 → MEMORY EMOCIONES



¿QUÉ ME HA PARECIDO?




ACTIVIDAD Nº 3 → NOS RELAJAMOS




¿QUÉ ME HA PARECIDO?





CONTENTO

Actividades de habilidades sociales
Alumno H.

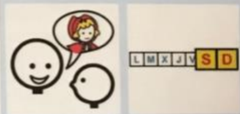


DIVERTIDO


¿Cómo me he sentido?

HABILIDADES SOCIALES


ACTIVIDAD Nº 4 → CONTAR EL FIN DE SEMANA




¿QUÉ ME HA PARECIDO?




ACTIVIDAD Nº 5 → STORY CUBES




¿QUÉ ME HA PARECIDO?




ACTIVIDAD Nº 6 → ¿QUIÉN ES QUIÉN?




¿QUÉ ME HA PARECIDO?






CONTENTO



DIVERTIDO



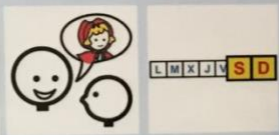
NO ME GUSTA

Actividades de habilidades sociales
Alumno L.


¿Cómo me he sentido?

HABILIDADES SOCIALES


ACTIVIDAD Nº 4 → CONTAR EL FIN DE SEMANA




¿QUÉ ME HA PARECIDO?




ACTIVIDAD Nº 5 → STORY CUBES




¿QUÉ ME HA PARECIDO?




ACTIVIDAD Nº 6 → ¿QUIÉN ES QUIÉN?




¿QUÉ ME HA PARECIDO?

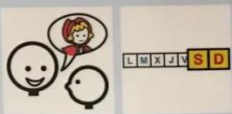







Actividades de habilidades sociales
 Alumno E.



 ME GUSTA



 DIVERTIDO

¿Cómo me he sentido?










HABILIDADES SOCIALES		
ACTIVIDAD Nº 4 → CONTAR EL FIN DE SEMANA 	ACTIVIDAD Nº 5 → STORY CUBES 	ACTIVIDAD Nº 6 → ¿QUIÉN ES QUIÉN? 
¿QUÉ ME HA PARECIDO? 	¿QUÉ ME HA PARECIDO? 	¿QUÉ ME HA PARECIDO? 

Actividades de motricidad
 Alumno L.


 DIVERTIDO


 ME GUSTA

¿Cómo me he sentido?

MOTRICIDAD				
ACTIVIDAD Nº 7 → ROBACOLAS 	ACTIVIDAD Nº 8 → POLLO FRITO 	ACTIVIDAD Nº 9 → EL PAÑUELO 	ACTIVIDAD Nº 10 → 1,2,3 CHOCOLATE INGLÉS 	ACTIVIDAD Nº 11 → BALÓN PRISIONERO 
¿QUÉ ME HA PARECIDO? 	¿QUÉ ME HA PARECIDO? 	¿QUÉ ME HA PARECIDO? 	¿QUÉ ME HA PARECIDO? 	¿QUÉ ME HA PARECIDO? 

Actividades de motricidad
Alumno E.

¿Cómo me he sentido?

MOTRICIDAD				
ACTIVIDAD Nº 7 → ROBACOLAS	ACTIVIDAD Nº 8 → POLLO FRITO	ACTIVIDAD Nº 9 → EL PAÑUELO	ACTIVIDAD Nº 10 → 1,2,3 CHOCOLATE INGLÉS	ACTIVIDAD Nº 11 → BALÓN PRISIONERO
¿QUÉ ME HA PARECIDO?	¿QUÉ ME HA PARECIDO?	¿QUÉ ME HA PARECIDO?	¿QUÉ ME HA PARECIDO?	¿QUÉ ME HA PARECIDO?

CANSADO
 ME GUSTA
 NO ME GUSTA
 NERVIOSO