



**COMILLAS**  
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

CIHS

## **TRABAJO DE FIN DE GRADO**

DOBLE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

### **PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA:**

*Dinámica de patios dirigidos inclusivos  
para alumnado con Trastorno del Espectro  
Autista en la Etapa de Ed. Infantil*

Autora: Carla Vicent Rodríguez

Directora: Laura Serrano Fernández

Madrid

Mayo 2022



# ÍNDICE

<b>1. Resumen/abstract</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Justificación del tema elegido</b> .....	<b>8</b>
<b>3. Marco teórico</b> .....	<b>10</b>
3.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) .....	10
3.1.1. <i>Evolución histórica</i> .....	10
3.1.2. <i>Etiología</i> .....	15
3.1.3. <i>Detección</i> .....	17
3.1.4. <i>Teorías explicativas</i> .....	19
3.1.5. <i>Niveles de gravedad</i> .....	20
3.1.6. <i>Características: fortalezas y debilidades</i> .....	21
3.1.7. <i>La interacción social</i> .....	22
3.2. LAS HABILIDADES SOCIALES .....	24
3.2.1. <i>Concepto y clasificación</i> .....	24
3.2.2. <i>Las habilidades sociales en el contexto escolar</i> .....	27
3.3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA .....	28
3.3.1. <i>Definición y evolución</i> .....	28
3.3.2. <i>La inclusión en educación infantil</i> .....	32
3.3.3. <i>Actitud de los docentes frente al tea</i> .....	34
3.3.4. <i>La inclusión en el recreo</i> .....	35
<b>4. Propuesta de innovación</b> .....	<b>38</b>
4.1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA .....	38
4.2. OBJETIVOS CONCRETOS QUE PERSIGUE LA PROPUESTA .....	38
4.3. CONTEXTO EN EL QUE PODRÍA APLICARSE LA PROPUESTA .....	39
4.3.1. <i>Contexto escolar</i> .....	39
4.3.2. <i>Descripción de aula</i> .....	41
4.3.3. <i>Descripción de los casos</i> .....	42
4.4. METODOLOGÍA, RECURSOS... .....	44
4.4.1. <i>Recursos tea</i> .....	45
4.4.2. <i>Propuesta de gamificación: pokémon</i> .....	46
4.5. ACTIVIDADES.....	48

4.5.1. <i>Espacio magearna</i> .....	48
4.5.2. <i>Espacio togepi</i> .....	53
4.5.3. <i>Espacio jigglypuff</i> .....	60
4.6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES .....	67
4.7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA .....	74
<b>5. Conclusiones</b> .....	<b>77</b>
<b>6. Bibliografía</b> .....	<b>80</b>
<b>7. Anexos</b> .....	<b>88</b>

# PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

## 1. RESUMEN/ABSTRACT

### RESUMEN

El trabajo que se presenta a continuación es un proyecto de innovación educativa destinado a alumnos de 3º de Educación Infantil del colegio Nuestra Señora del Pilar en Madrid. La propuesta presta especial énfasis en los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, incidiendo en la necesidad de fomentar la inclusión no solo en los tiempos y espacios didácticos del colegio, sino también en aquellos que no lo son, como es el momento del recreo.

El proyecto recibe el nombre de *“Dinámica de patios dirigidos inclusivos para alumnado con Trastorno del Espectro Autista en la Etapa de Ed. Infantil”*, cuyo cometido final es que en el tiempo de recreo estos alumnos disfruten, se diviertan sintiendo que forman parte del grupo y desarrollen y mejoren sus habilidades sociales. Los alumnos con Trastorno del Espectro Autista tienen grandes dificultades para relacionarse con sus iguales, por lo que se ha creído conveniente realizar patios dirigidos tres días por semana.

Asimismo, cabe destacar que la propuesta no va a beneficiar únicamente a este tipo de alumnado, sino también al normotípico, presentando muchos alumnos grandes dificultades para establecer relaciones sociales con los demás. Para ello, se ha hecho una propuesta de tres talleres (robótica, creatividad, musicoterapia) gamificados bajo la temática Pokémon.

Para concluir, el proyecto de innovación educativa que se ha desarrollado tiene como principal objetivo mejorar las habilidades sociales de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista a través de una propuesta de patios dirigidos.

**Palabras clave:** Educación Infantil, Trastorno del Espectro Autista, Inclusión, Patios, Habilidades Sociales.

## **ABSTRACT**

The project that follows is an educational innovation project aimed at students in the 3rd year of kindergarten at the Nuestra Señora del Pilar school in Madrid. The proposal places special emphasis on students with Autism Spectrum Disorder, stressing the need to promote inclusion not only in the didactic times and spaces of the school but also in those that are not, such as recess.

The project is called "Dynamics of inclusive playgrounds for students with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education.", whose goal is that during recess time these students enjoy themselves, have fun feeling that they are part of the group, and develop and improve their social skills. Students with Autism Spectrum Disorder have great difficulties in relating to their peers, so it has been thought appropriate to carry out directed playgrounds three days a week.

It should also be noted that the proposal will not only benefit this type of student but also normotypical students, many of whom have great difficulties in establishing social relationships with others. To this end, a proposal has been made for three workshops (robotics, creativity, music therapy) gamified under the Pokémon theme.

To conclude, the main objective of the educational innovation project that has been developed is to improve the social skills of students with Autism Spectrum Disorder through a proposal of directed playgrounds.

**Key words:** Early Childhood Education, Autism Spectrum Disorder, Inclusion, Playgrounds, Social Skills.

## 2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El recreo es probablemente, el momento más esperado del día por gran parte de los niños que forman parte de un colegio. Como estudiante que he sido, el recreo era el momento de reunión con los amigos, el momento de jugar, de hablar con los compañeros... Además, durante estos años de prácticas también he podido sentir esa ilusión que tienen los niños cuando suena el timbre para salir al recreo.

Probablemente, desde fuera esto sea lo que se percibe, que todos los niños están deseando salir al recreo a pasárselo bien. Pero si se ahonda un poco más, nos daremos cuenta de que no todos los niños tienen el mismo entusiasmo por esos 30 minutos de juego y diversión. El recreo es para muchos niños sinónimo de malestar y de soledad.

Se debe tener en cuenta que no todos los alumnos se adaptan bien al entorno en el que se encuentran, que la gran mayoría de los niños están empezando a relacionarse con sus iguales y que tienen sus habilidades sociales por desarrollar.

Por lo que, si un niño normotípico puede llegar a experimentar estos sentimientos durante el recreo, ¿qué queda de los niños que tienen TEA?

La capacidad que tienen para relacionarse con los demás es todavía inferiormente menor que la del resto de sus compañeros, por lo que tiene más posibilidades de sentirse solo y aislado durante un momento en el que se supone que debería estar disfrutando y jugando con sus compañeros.

Por ello, se ha decidido realizar un programa de patios dirigidos e inclusivos, cuyo objetivo es garantizar que los patios y recreos sean sitio y un momento seguro para todos los niños. Además de proporcionar a los alumnos diferentes actividades lúdicas que no solo les permitirán divertirse sino también promover el desarrollo de otras habilidades como pueden ser la autodeterminación o la comunicación.

Cabe destacar que es un programa dirigido a todos los alumnos, aunque se ha puesto especial atención a los alumnos con TEA, ya que son los que más probabilidades tienen de quedarse aislados durante sus momentos de ocio. El principal objetivo es ayudarles a desarrollar sus habilidades sociales y a saber interactuar con su entorno más próximo.

Siempre he pensado, que muchas veces, de quien menos lo esperamos, aprendemos las cosas más valiosas, y nos sorprendemos. Tan solo hay que abrir la mente y el corazón para dejarnos llenar de las cosas buenas que tienen los demás.

Pero, esto, no se aprende de un día para otro, sino que toma tiempo, y qué mejor forma que empezar a formar a los alumnos cuanto antes. Por eso, los patios dirigidos, quieren introducir a los más pequeños a hacer de esta sociedad una sociedad mejor, en la que todos se sientan valorados y aprendan los unos de los otros. Que sean capaces de ver más allá, que sean capaces de abrir sus ojos y corazón. Ellos son el futuro, y, por tanto, el motor de cambio.

Resaltar que esta propuesta ha sido motivada porque me he dado cuenta de la necesidad que hay de trabajar la inclusión en los colegios. Además, decidí crear esta propuesta, porque durante todos estos años de prácticas, cuando me tocaba hacer patio, observaba a los niños y pensaba: “qué bien le harían a este niño unos patios dirigidos”. Te das cuenta, que aquellos niños con síndromes, problemas genéticos o trastornos son los que más sufren la soledad y el rechazo.

Por ello, el proyecto está destinado a que los alumnos disfruten de un buen momento de juego y favorecer la inclusión de todos y cada uno de los alumnos, sin importar nada más que su bienestar y disfrute más allá de las particularidades de cada uno.

### 3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este trabajo se ha dividido en tres apartados diferentes, que son los que sustentan el proyecto: el Trastorno del Espectro Autista, las habilidades sociales y la inclusión educativa. Además, cada gran apartado se ha descompuesto en otros más pequeños que favorecerán el entendimiento y la lectura de esta justificación teórica y que permitirán profundizar en todas y cada una de las diferentes secciones.

#### 3.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

##### 3.1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

A lo largo de la historia, han sido muchos los investigadores que han focalizado sus estudios en el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Gracias a ellos y todos sus esfuerzos, hoy podemos entender y saber cómo ha ido evolucionando este trastorno que tantas dificultades y confusiones ha presentado, desde sus inicios hasta la actualidad.

El primer testimonio de autismo se data en el siglo XVI, momento en el que Johannes Mathesius, cronista de Lutero, describió la historia de un niño de 12 años que presentaba un cuadro severo de autismo. Esto llevó a Lutero a pensar que “el muchacho no era más que una masa de carne implantada en un espíritu sin alma, poseído por el diablo, respecto al cual sugirió que debería morir asfixiado” (Artigas-Pallarès y Paula, 2011, p. 568).

Otro caso histórico y de mayor polémica y divulgación fue el de Víctor, el niño salvaje que fue encontrado en Aveyron, quien fue estudiado por Gaspard Itard y por Uta Frith de forma paralela. Fue ella quien afirma que el caso fue tratado desde un punto de vista pragmático por algunos médicos del momento, quienes concluyeron que “Víctor padecía de una deficiencia severa desde el nacimiento (imbecilidad constitucional) y que, precisamente por este motivo, sus padres lo habían abandonado” (Quiroz, de La Cuba, Ticona, Mamani y Prado, 2018, p.128).

Por su parte, la escritora Harlan Lane (1984), fue la primera en plantear por primera vez en su libro *El niño salvaje de Aveyron* la posibilidad de que Víctor fuese autista.

De esta manera, el término autismo aparece por primera vez en la monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenie* de Eugen Bleuler publicado en Viena en 1911 (Bleuler & Bleuler, 1986). Su significado proviene etimológicamente del griego, concretamente de dos palabras: Auto, de Autós, que significa uno mismo, e Ismos, que se refiere al modo de estar.

Durante la Segunda Guerra Mundial, se desarrollaron dos grandes aportes sobre la patología del autismo. A continuación, se aborda el detalle de estos:

El primer aporte fue por parte de Leo Kanner (1943). El psiquiatra fue el precursor del autismo y el primero en realizar investigaciones sobre ello. Kanner decidió hacer estudios con 11 niños, y, de forma previa al diagnóstico, realizó un informe detallado sobre el entorno social y familiar en el que vivía el niño. Una vez realizado, decidió profundizar en los aspectos psicológicos del niño, como la personalidad o la relación que tenían los padres e hijos. Esto le llevó a concluir que el autismo era un desorden de carácter personal.

En 1943 Kanner (Citado por Wing, L., 1982, p.32) intentó definir el concepto de autismo llevando a cabo una clasificación sistemática del comportamiento de estos niños. Para ello, extrajo características que clasificó en cinco áreas distintas:

1. *“Una profunda falta de contacto afectivo con otras personas”*. Los niños muestran poco o ningún interés por otras personas, tendiendo a no mirarlos y a no mostrar ningún tipo de respuesta emocional hacia ellos. Están socialmente aislados.
2. *“Un deseo obsesivo por mantener todo igual”*. Esta característica también se observa en diferentes rituales que realizan y que repetirán una y otra vez sin variación.

3. “Una afición extraordinaria por los objetos”.
4. “Dificultades comunicativas”.
5. “Un potencial cognoscitivo muy alto”. Tienen un aspecto inteligente y reflexivo.

Cabe destacar que cuando Kanner decidió llevar a cabo los estudios con niños, de forma previa al diagnóstico, realizó un informe detallado sobre el entorno social y familiar en el que vivía el niño. Una vez hecho, decidió profundizar en los aspectos psicológicos del niño, como la personalidad o la relación que tenían los padres e hijos. Esto le llevó a concluir que el autismo era un desorden de carácter personal.

Analizando la clasificación de características que había realizado junto con sus estudios, Kanner fue el primero en describir el autismo como “un síndrome del comportamiento cuyas características eran alteraciones del lenguaje, de las relaciones sociales y de los procesos cognitivos” (Kanner, 1943, pp. 217-250).

El segundo gran aporte fue el de Hans Asperger. En 1944 publicó *Die Autistische Psychopathen in Kinder-salter* (Asperger, 1944), publicación que poseía un estudio realizado a cuatro jóvenes y en el que Asperger utilizaba el término de autismo de una forma muy similar a la de Kanner. Asperger detectó en sus pacientes ingenuidad, falta de empatía, lenguaje repetitivo, poca habilidad para hacer amigos, comunicación verbal escasa y una mala coordinación y torpeza motora.

Las descripciones de ambos investigadores daban como resultado una gran similitud entre ambos síndromes, pero coincidieron en decir que se trataban de entidades totalmente distintas pese a que tenían una referencia común a la psicopatología autística.

Un poco más tarde, apareció la figura de Bruno, quien en su libro *La fortaleza vacía: el autismo infantil y el nacimiento de sí mismo* (1967), acuñó el término “Madre refrigerador”, aludiendo a la falta de apego por parte de los padres y madres y bajo la premisa de que era un factor que podía influir en el autismo.

En 1966, el pediatra Andrea Rett describió el “autismo de la niña” lo que hoy se conoce como el síndrome de Rett, pero fue publicado más tarde, en 1983, por Hagber et al. en *A progressive syndrome of autism, dementia, ataxia, and loss of purposeful hand use in girls: Rett's syndrome: report of 35 cases*.

Rett afirmaba que este síndrome aparecía tras el segundo año de vida y que afectaba de forma única al sexo femenino, aunque su sintomatología y evolución era muy distinta a la de otros trastornos “autísticos”.

Hoy en día el síndrome de Rett está considerado un trastorno del desarrollo con bases en la genética (Fernández, Puente, Barahona y Palafox, 2010).

Todo lo anteriormente destacado, llevó a plantear un concepto de autismo que ha variado mucho desde sus orígenes hasta la actualidad, ya que por ahora nos referimos con el término “trastorno del espectro autista” (TEA).

En 1952 y 1968 se publicaron las dos primeras ediciones del DSM (Manual diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales) de la Asociación Americana de Psiquiatría. En el DSM-I y el DSM-II el autismo era considerado como un síntoma de la esquizofrenia.

Un poco más tarde se dieron cuenta de que el autismo era difícil de diagnosticar, ya que los síntomas primarios también corresponden a otros trastornos. Tanto es así que en 1979 Lorna Wing, en su estudio con Gould, estableció una primera configuración diagnóstica, una triada de dificultades que serían la base para la detección del autismo.

Tal y como afirma Reaño (2014):

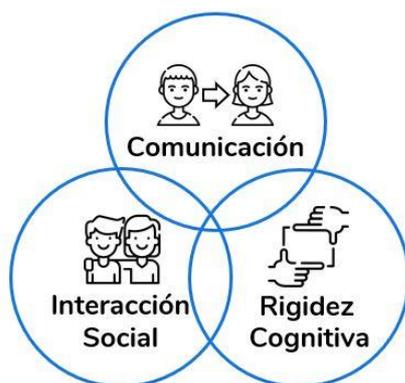
Estos conjuntos se agrupaban de la siguiente manera y su intersección daría eje al diagnóstico:

1. Comunicación: dificultades en la comunicación verbal y no verbal.
2. Relaciones sociales: dificultades en la reciprocidad social.

3. Intereses: patrones repetitivos en las actividades elegidas y en los temas de interés. (p. 1)

### Figura 1

*Triada de Wing, 1979. Las tres áreas que se ven afectadas en el autismo.*



*Nota.* Adaptado de *Triada de Wing* [Fotografía], por Espacio Autismo, 2020 (<https://n9.cl/j3c12>).

En 1980 el DSM-III empezó a hablar de autismo infantil, mientras que, en su cuarta edición, el DSM-IV se encuadraron dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno de Asperger y el trastorno desintegrativo infantil.

Finalmente, nuevas investigaciones han permitido fundamentar el cambio de denominación de autismo por el de Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que no se han encontrado datos genéticos, neurobiológicos o cognitivos que permitan distinguir de forma cualitativa el autismo, el trastorno de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno autista no especificado.

De este modo, en la actualidad, el DSM-V, publicado en 2014, ha eliminado las discrepancias entre los trastornos para unificarlos en un solo criterio. Así pues, el DSM-V (APA, 2014) define el Trastorno del Espectro Autista como “las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en

diversos contextos y la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades” (p. 28).

---

### 3.1.2. ETIOLOGÍA

El Trastorno del Espectro Autista, tal y como afirman Hodges et al. (2020) es un trastorno de origen neurobiológico en el que influyen factores genéticos y ambientales que afectan al cerebro en desarrollo.

Aunque la genética desempeña un claro papel en el desarrollo del TEA, la expresión fenotípica genética es todavía hoy en día muy variable. El riesgo genético puede estar articulado por factores ambientales prenatales, perinatales o postnatales.

Hace un tiempo atrás, se creía que las vacunas podían causar autismo (Wakefield et al., 1998). Sin embargo, prestigiosas investigaciones científicas han confirmado la ausencia de relación entre las vacunas y el autismo.

Por su parte, Segura (2012) aseveró que:

La publicación del artículo de Wakefield et al. en The Lancet desencadenó una reacción de rechazo a la vacuna triple vírica, a pesar de que se trataba solo de una serie de casos y la asociación entre la vacunación y el autismo hubiera podido muy bien ser anecdótica. Sin embargo, más tarde se comprobó que tal asociación era espuria, debido no solo a sesgos ocultados, sino también a alteraciones interesadas de los datos y a otros comportamientos impropios de dos de los autores que por ello fueron expulsados del colegio de médicos. (p. 366)

La OMS (2021) avala que los datos epidemiológicos disponibles en la actualidad demuestran claramente que no existe una relación causal entre la vacuna contra la parotiditis, la rubéola y el sarampión y el desarrollo de Trastorno del Espectro

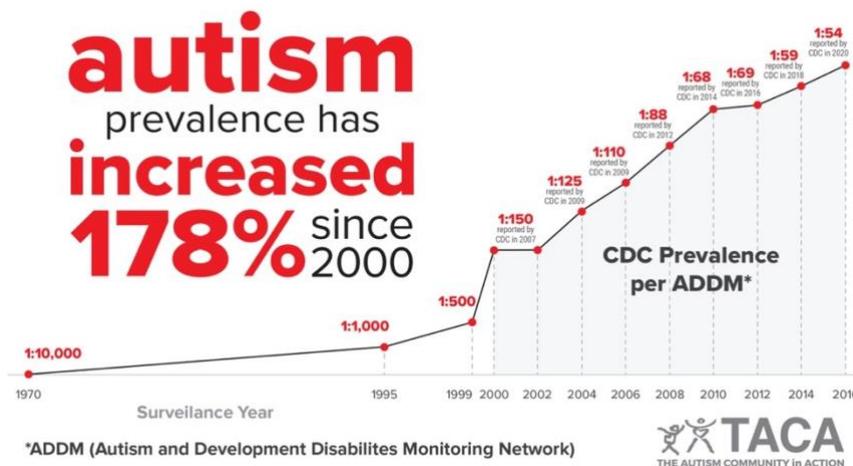
Autista. En los estudios anteriores en los que se afirmaban esta relación, abundaban los errores metodológicos.

De esta forma se invalida el mito de que las vacunas podían provocar autismo, y se mantiene firmemente que el origen del autismo se debe únicamente a factores genéticos y ambientales.

Por otro lado, el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista es cada vez mayor, ya que como se puede observar en el gráfico, la prevalencia ha crecido mucho durante las últimas décadas. En el año 1970 solo había 1 caso por cada 10.000 personas, un dato bastante bajo. Sin embargo, en 1999, se puede apreciar ya una mayor presencia de este trastorno entre la sociedad, registrando 1 caso por cada 500. A partir del año 2000 y hasta el 2020, año en el que se registra 1 caso cada 54, se puede notar una creciente detección y, por tanto, un mayor predominio de este trastorno (Véase Figura 2).

**Figura 2**

*Evolución de la prevalencia del autismo desde el 1970 hasta 2020.*



*Nota.* Adaptado de Autism Statistics & Costs [Fotografía], por The Autism Community in Action, (<https://tacanow.org/autism-statistics/>).

Cabe destacar que la prevalencia no es igual en hombres y mujeres, sino que es muy inferior el autismo femenino. Durante los últimos años, la investigación ha empezado a centrarse en estas diferencias de género para encontrar una explicación. Bishop et al., (2015) hablan de “el efecto camuflaje”, es decir, las mujeres no muestran algunos de los signos más frecuentes en el TEA, lo que puede llevar a un infradiagnóstico del grupo.

Pero ¿a qué se debe el aumento de la prevalencia de forma tan significativa?

Fombbone (2003) explica que la crecida de casos se debe principalmente a tres aspectos fundamentales que podrían ser la amplitud diagnóstica, las mejoras en el proceso de detección y diagnóstico y la consideración de factores ambientales influyentes en los trastornos del desarrollo.

---

### 3.1.3. DETECCIÓN

La **detección temprana** es fundamental para llevar a cabo programas de intervención que desarrollen las áreas de intervención propias de las personas que presentan TEA y prevenir o disminuir problemas secundarios que puedan surgir. Por otro lado, es importante también realizar un **diagnóstico diferencial**, que es el que permite determinar la existencia de una enfermedad o trastorno concreto a través de la exclusión de otras posibles causas que presentan un caso clínico semejante. (Serrano, 2021)

Antes de los 12 meses ya se pueden observar algunos signos de alerta, sin embargo, es posible que no se reciba el diagnóstico hasta los 4 años o más tarde.

De este modo, Carrascón (2016) realizó una clasificación de indicadores de alerta agrupándolos por rango de edad (Tabla 1).

**Tabla 1***Señales de alerta en TEA.*

<b>Antes de los 12 meses</b>	<b>Después de los 12 meses</b>	<b>Entre los 18-24 meses</b>
Poca frecuencia del uso de la mirada dirigida a personas No muestra anticipación cuando va a ser cogido.	Ausencia de balbuceo social/comunicativo como si conversara con el adulto.	Retraso en el desarrollo del lenguaje comprensivo y/o expresivo.
Falta de interés en juegos interactivos simples como el “cucú-tras”.	No responde a su nombre.	Falta de juego funcional con juguetes o presencia de formas repetitivas de juego con objetos.
Falta de sonrisa social.	No señala para pedir algo (protoimperativo).	Ausencia de juego simbólico.
Falta de ansiedad ante los extraños sobre los 9 meses.	Respuesta inusual ante estímulos auditivos.	Falta de interés en otros niños o hermanos.
	Menor contacto ocular.	No suele mostrar objetos.
	No mira hacia donde otros señalan.	No responde cuando se le llama

*Nota.* Adaptado de Señales de alerta de los trastornos del espectro autista [Tabla], por Carrascón, 2016. ([https://www.aepap.org/sites/default/files/2em.2\\_senales\\_de\\_alerta\\_de\\_los\\_trastornos\\_del\\_espectro\\_autista.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/2em.2_senales_de_alerta_de_los_trastornos_del_espectro_autista.pdf))

Además, cabe destacar que los principales agentes de detección temprana son las familias, en un 60%, tal y como afirma Serrano (2021). Luego les seguirían los profesionales de la salud y los profesionales educativos.

### 3.1.4. TEORÍAS EXPLICATIVAS

En los años 80 surgieron diversas teorías socio-cognitivas y cognitivas que quedarían relacionadas con el TEA y, por tanto, en cierto grado afectadas.

Sigman et al., (2006) realizaron una clasificación de estas agrupando la Teoría de la Mente, de la Intersubjetividad y la Motivación Social dentro del grupo de teorías socio-cognitivas, mientras que la Teoría de la Función Ejecutiva y la de la Coherencia Central Débil quedan dentro de las teorías cognitivas.

Es importante que todos los grupos sociales, especialmente los docentes, que se relacionen con personas TEA, conozcan estas teorías que en ellos quedan afectadas, ya que de esta forma podrán comprender mucho mejor sus necesidades y carencias.

En primer lugar, se van a tratar las teorías socio-cognitivas.

Matthews y Goldberg (2018) definen la **Teoría de la Mente** como la capacidad para interpretar e inferir los estados mentales de los demás y de uno mismo.

Las personas con autismo padecen un déficit en dicha habilidad para representar los estados mentales propios y ajenos y, por tanto, también para predecir y entender las conductas en función de estos estados.

La **Teoría de la Intersubjetividad** es, según indican Heasman y Gillespie (2019) un proceso que permite comunicarse con los demás.

En las personas con autismo se han detectado dificultades en la reciprocidad de las señales no verbales y la intencionalidad compartida. Además, Milton (2012) destaca que su comportamiento neurodivergente puede derivar en una brecha en la comprensión mutua, lo que dificulta la empatía y la percepción social.

La **Teoría de la Motivación Social** es la que analiza las deficiencias que presentan las personas con autismo en la discriminación y alteración de las caras y que utilizan estrategias atípicas para el reconocimiento de estas. Dawson,

Webb y McPartland (2005) afirman que las alteraciones en el reconocimiento facial están presentes de forma temprana, a los 3 años.

A continuación, se van a explicar las teorías cognitivas.

La **Teoría de la Función Ejecutiva** hace referencia a las funciones ejecutivas que Jurado y Rosselli (2007) definen como “los procesos de control de orden superior necesarios para guiar el comportamiento en un entorno en constante cambio” (p. 213). Además, Roberts et al., 1998, Stuss and Knight, 2002 (citados en Robinson, Goddard, Dritschel, Wisley y Howlin, 2009) añaden que el concepto incluye capacidades como la planificación, la flexibilidad mental, la memoria de trabajo, la iniciación e inhibición de la respuesta, el control de los impulsos y la supervisión de la acción. En las personas que presentan TEA las funciones ejecutivas quedan alteradas.

Por último, la **Teoría de la Coherencia Central Débil** alude al proceso mental que permite conectar toda la información recibida para construir un significado de más alto nivel dentro de un contexto (Frith, 1989).

En los niños con autismo existen debilidades a la hora de activar este proceso, ya que al realizar un enfoque muy concreto en los detalles se generan dificultades en la extracción de significados y el procesamiento del contexto.

---

### 3.1.5. NIVELES DE GRAVEDAD

Como ya se ha mencionado anteriormente, en el DSM-V todos los trastornos fueron unificados en un solo criterio y bajo el nombre de Trastorno del Espectro Autista. Pero este no fue el único cambio, sino que esta unificación supuso la división en distintos grados de TEA, en función del nivel de gravedad.

Así pues, actualmente el DSM-V (APA, 2014) reconoce tres niveles de gravedad distintos y que clasifica en:

Nivel 1: Necesita ayuda. Se caracteriza por presentar dificultades para la conversación, problemas para tomar decisiones e inflexibilidad para adaptarse a los cambios.

Nivel 2: Necesita ayuda notablemente. Se determina principalmente por manifestar una comunicación verbal desajustada, intereses intensos, falta de comprensión de las normas sociales e inteligencia espacial en determinados ámbitos.

Nivel 3: Necesita ayuda muy notable. Se identifica por la ausencia de lenguaje, limitación de intereses y de autonomía y por presentar discapacidad intelectual asociada entre otras.

---

### 3.1.6. CARACTERÍSTICAS: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Tras lo expuesto anteriormente, ya se pueden anticipar algunas de las características o dificultades que presentan las personas que tienen TEA, pero también es importante destacar y conocer las fortalezas que presentan.

Conocer tanto sus fortalezas y debilidades facilitará mucho el trabajo a los docentes, ya que les permitirá saber en qué aspectos tienen carencias y reforzarlos en la medida de lo posible y en qué otros ámbitos son excelentes para seguir estimulando sus puntos fuertes.

A continuación, se presenta una tabla comparativa de las fortalezas y debilidades de los niños autistas.

**Tabla 2**

*Fortalezas y debilidades de los niños autistas.*

---

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<b>Perfeccionismo y tenacidad</b> en las tareas que realizan.	<b>Intereses absorbentes.</b>

---

<b>Sinceridad</b> hacia las relaciones sociales.	<b>Inflexibilidad cognitiva.</b>
<b>Creatividad.</b> Pueden manifestar creaciones artísticas que ofrecen una visión distinta del mundo.	<b>Funciones ejecutivas</b> alteradas.
<b>Observación.</b> Manifiestan una gran capacidad de observación lo que les permite obtener información detallada del entorno.	Dificultades para <b>comprender y atribuir emociones y estados mentales</b> en ellos mismos y los demás.
<b>Planificación.</b> Tienden a tener una planificación diaria de sus tareas.	<b>Procesos comunicativos</b> alterados.
Excelentes en el manejo de las <b>TIC.</b>	<b>Juego repetitivo.</b>

*Nota.* Adaptado de Serrano, L. (2020) *Módulo 1. Tema 5. Descubriendo el Trastorno del Espectro Autista* [Diapositiva de PowerPoint] Campus Virtual Comillas (<https://sifo.comillas.edu/course/view.php?id=36498#section-4>)

### 3.1.7. LA INTERACCIÓN SOCIAL

Wing (1998) afirmó en su libro *El autismo en niños y adultos* que las deficiencias en la interacción social se muestran de diferentes formas y para describirlas las agrupó en cuatro grupos.

En primer lugar, el **grupo aislado**. Wing (1998) avala que este grupo es el tipo más común en lo que a deficiencia social en niños pequeños se refiere y el que más se observa en esa etapa.

Los que están socialmente aislados se comportan como si los que están a su alrededor no existieran, no responden cuando se les habla y tampoco acuden cuando se les está llamando. En la infancia, la deficiencia social que presentan es todavía más notable en contraste con otros niños que tienen la misma edad. Los niños con un desarrollo normal muestran un evidente interés por los otros niños, mientras que los niños autistas del grupo aislado muestran indiferencia hacia sus compañeros de juego y del colegio.

El segundo es el **grupo pasivo**, el menos frecuente. Los niños de este grupo no están completamente apartados de los demás, ya que aceptan las interacciones sociales, pero no las inician. Además, son los que menos problemas de conducta presentan de todos los grupos. Durante la niñez están predispuestos a hacer lo que se les dice por lo que a los otros niños les gusta jugar con ellos.

Según dice Wing (1998) un niño del grupo pasivo sería el bebé perfecto en el juego de papás y mamás o también el paciente ideal si jugasen a los enfermeros. El problema vendría cuando se cambia de tipo de juego, ya que el niño pasivo se puede quedar de lado por no tener un papel adecuado para él.

El tercer grupo que se propone dentro de esta clasificación es el **grupo “activo pero extraño”**. Los niños de este grupo realizan aproximaciones activas a otras personas, sobre todo a sus cuidadores, pero lo hacen de manera unidireccional, para continuar con las cosas que son de su interés o para pedir algo. Sin embargo, tienen un contacto ocular pobre, aunque el mayor problema que presentan es el momento de establecer y romper el contacto ocular. Sus aproximaciones pueden implicar el agarrar o abrazar a la otra persona, con demasiada fuerza.

Wing (1998, p.47) asegura que los que forman parte de este grupo se pueden volver agresivos y difíciles si no se les presta atención cuando ellos la exigen. Además, en la infancia pueden llegar a ignorar o comportarse de una forma agresiva con los niños de su edad.

Por último, el **grupo hiperformal**. Este patrón de conducta no se contempla hasta la adolescencia o vida adulta. Lo desarrollan aquellas personas que son más capaces y tienen un nivel de lenguaje alto. Se caracterizan por ser excesivamente educados y formales, ya que tratan con todas sus fuerzas comportarse bien y se ciñen a las normas de interacción social. Pero la realidad es que no comprenden las normas sociales y por ello tienen problemas para adaptar su comportamiento en función de la situación.

## 3.2. LAS HABILIDADES SOCIALES

### 3.2.1. CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN

Roca (2014, p. 11) define las habilidades sociales como:

Una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos. Son pautas de funcionamiento que nos permiten relacionarnos con otras personas, en forma tal, que consigamos un máximo beneficio y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo.

Por otra parte, Caballo (1992, p. 407) da una definición sobre lo que es una conducta socialmente habilidosa y que se entiende por:

Ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

De esta forma, se entiende que, aunque no existe un patrón exacto y universal de cómo comportarse de manera correcta, sí deben tenerse en cuenta las conductas que la persona emite y cómo influyen en los demás.

A través de las distintas definiciones que se encuentran sobre habilidades sociales, se concluye que estas incluyen los siguientes elementos y características:

1. Las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptadas y que, a su vez, posibilitan la interacción con los demás.
2. Son conductas instrumentales necesarias para alcanzar una meta.
3. En ellas se unen aspectos observables y aspectos de naturaleza cognitiva y afectiva no directamente observables.
4. La evaluación, interpretación y entrenamiento de las habilidades sociales debe estar en consonancia con el contexto social. (Santos y Lorenzo, 1999, como se citó en Ortego et al., 2011, p.3)

Cabe destacar que las habilidades sociales se desarrollan fundamentalmente en la infancia y que estas no vienen de forma innata, sino que son aprendidas, por lo que es fundamental fomentar el buen desarrollo de estas durante los primeros años de vida.

En lo que se refiere a la clasificación de las habilidades sociales, en 1978, Goldstein realizó una, agrupándolas en seis grupos distintos:

- Las habilidades sociales básicas.
- Las habilidades sociales avanzadas.
- Las habilidades relacionadas con los sentimientos.
- Las habilidades alternativas a la agresión.
- Las habilidades para hacer frente al estrés.
- Las habilidades de planificación.

En la tabla que se encuentra en la parte inferior, se puede observar de manera más amplia cómo se clasificaron y qué habilidades se incluyen en cada grupo.

**Tabla 3***Clasificación de las habilidades sociales según Goldstein.*

<b>HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS</b>	<b>HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS</b>	<b>HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS</b>
Escuchar.	Pedir ayuda.	Conocer los propios sentimientos.
Iniciar una conversación.	Participar.	Expresar los sentimientos.
Mantener una conversación.	Dar instrucciones.	Comprender los sentimientos de los demás.
Formular una pregunta.	Seguir instrucciones.	Enfrentarse con el enfado de otro.
Dar las gracias.	Disculparse.	Expresar afecto.
Presentarse.	Convencer a los demás.	Resolver el miedo.
Presentarse a otras personas.		Auto-recompensarse.
Hacer un elogio.		
<b>HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN</b>	<b>HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS</b>	<b>HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN</b>
Pedir permiso.	Formular una queja.	Tomar decisiones realistas.
Compartir algo.	Responder a una queja.	Discernir la causa de un problema.
Ayudar a los demás.	Demostrar deportividad después de un juego.	Establecer un objetivo.
Negociar.	Resolver la vergüenza.	Determinar las propias habilidades.
Empezar el autocontrol.	Arreglárselas cuando le dejan de lado.	Recoger información.
Defender los propios derechos.	Defender a un amigo.	Resolver los problemas según su importancia.
Responder a las bromas.	Responder a la persuasión.	Tomar una decisión eficaz.
Evitar los problemas con los demás.	Responder al fracaso.	Concentrarse en una tarea.
No entrar en peleas.	Enfrentarse a los mensajes contradictorios.	

---

Responder a una  
acusación.

Prepararse para una  
conversación difícil.

Hacer frente a las  
presiones del grupo.

---

*Nota.* Adaptado de Goldstein, A. (1978) *Escala de evaluación de habilidades sociales.*

([https://www.academia.edu/37172809/ESCALA\\_DE\\_EVALUACION\\_DE\\_HABILIDADES\\_SOCIALES\\_BIBLIOTECA\\_DE\\_PSICOMETRIA](https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADES_SOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA))

---

### **3.2.2. LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

La escuela es el lugar en el que los niños establecen los primeros lazos afectivos y crean las primeras relaciones afectivas, creando un grupo de amigos. La escuela infantil supone para la gran parte de los niños el primer contacto con el mundo real y exterior, más allá de su pequeño círculo afectivo y familiar.

Sin embargo, para todos los niños no es igual de fácil relacionarse con sus iguales. Ya no se habla únicamente de niños que presentan TEA, que tal y como se ha podido leer anteriormente, presentan dificultades en sus habilidades sociales y en la forma de relacionarse con los demás, sino también hace referencia a aquellos niños tímidos y que no hablan, a los que se muestran temerosos ante el momento de entablar una pequeña conversación con un igual y que pasan inadvertidos, no solo para los compañeros, sino también en muchas ocasiones para el docente. Llegar a estas situaciones, puede empeorar la situación del alumno, provocándole una baja autoestima y un sentimiento de inferioridad, agrandando su déficit en relacionarse con los demás.

Por ello, se considera necesario que desde la escuela se tenga en cuenta y se le brinde la importancia necesaria a este ámbito. Tal y como afirma Monjas, (1992) esta enseñanza tiene que hacerse del mismo modo que se hace la enseñanza de otros aspectos:

Es necesario que en la escuela se enseñe directa y sistemáticamente las Habilidades Sociales lo que implica asumir en los proyectos educativos y curriculares de centro el área interpersonal tanto a nivel conceptual como metodológico y organizativo, incluyendo la promoción de la competencia social como uno de los objetivos generales del centro, ciclo y curso para todos los alumnos y alumnas, e integrando la enseñanza de las habilidades sociales en el currículo escolar ordinario lo que supone entre otros, delimitar y señalar un tiempo en el horario, establecer objetivos y contenidos, planificar las actividades a realizar para la consecución de los objetivos, delimitar estrategias de evaluación y establecer sistemas de coordinación colegio-familia. (p.41)

Una actuación preventiva y eficaz desde la escuela, en la que se conozcan y practiquen las habilidades sociales, no solo beneficiará a los niños con TEA, sino también ayudará de manera muy significativa a todos aquellos niños que presentan problemas y dificultades en las habilidades sociales.

### **3.3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

#### **3.3.1. DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN**

La UNESCO (2009) define el término inclusión como:

El proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de esta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y

modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. (p.9)

Además, la UNESCO (2009) insiste en que hay tres razones para impulsar la escuela inclusiva: la razón educativa, la social y la económica.

Aquí se va a hablar de las dos primeras, que son las que atañen de forma directa al campo de la educación.

En primer lugar, la razón educativa hace referencia a que las escuelas inclusivas tengan que educar a todos los niños juntos, conlleva que tengan un amplio sistema metodológico que respondan a las diferencias individuales de los niños y que, por tanto, sean beneficiosas para todos ellos.

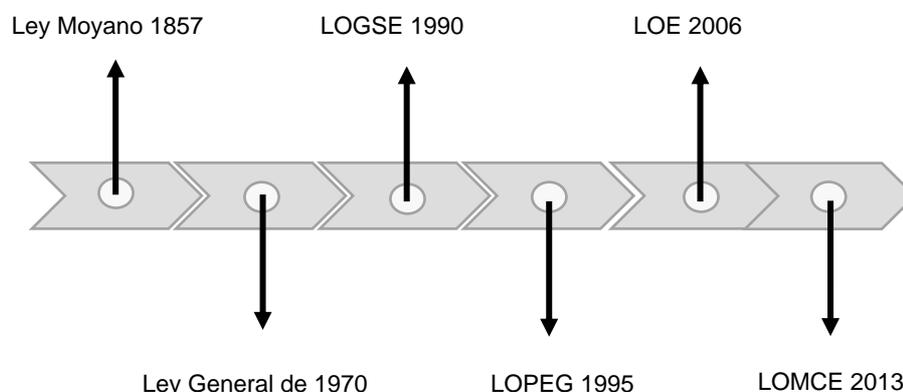
En segundo lugar, la razón social, que implica a la educativa, ya que las escuelas inclusivas tienen el poder de cambiar el pensamiento en lo que a la diversidad respecta, al educar a todos los alumnos juntos, lo que permitiría sentar las bases de una sociedad más justa y no discriminatoria.

En cuanto a la evolución de la inclusión educativa, es una historia que se remonta al año 1857 y hasta la actualidad, que sigue evolucionando.

A continuación, se presenta una línea del tiempo en la que se puede observar la trayectoria legislativa de la educación inclusiva en España.

### Figura 3

*Trayectoria legislativa de la educación inclusiva en España.*



*Nota.* Elaboración propia.

La Ley Moyano de 1857 fue la primera ley educativa que reguló el sistema educativo español. En ella, se reconocen algunos avances en lo que refiere a inclusión, ya que se crea la primera escuela pública para sordomudos y se autoriza la enseñanza de ciegos en un colegio para sordomudos. Además, se recogen las primeras regulaciones legislativas para la educación obligatoria, que iba de los 6 a los 9 años, para los alumnos con algún tipo de discapacidad. De esta manera, en el artículo 6 de la ley se prescribe:

La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta ley. (Ley Moyano citada en García, 2017, p. 255)

En 1970 se aprobó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que establece por primera vez la educación especial en España, refiriéndose no solo a los niños con discapacidad, sino que también introdujo a los niños con altas capacidades, denominados en ese momento superdotados.

Esta ley organiza la educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario, ya que se dedicaron muchos esfuerzos en crear centros de régimen especial.

Unos años más tarde, se aprobó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Esta ley no introduce únicamente la educación especial dentro del sistema ordinario de educación, lo que conlleva a que todos los niños se engloben dentro de un mismo sistema educativo, sino también introduce por primera vez el término de alumno con necesidades educativas especiales.

En 1995 se aprueba la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) en la que se definen a los alumnos con necesidades educativas especiales:

A estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. (LOPEG citada en García, 2017, p. 258)

Con la LOPEG se avanza un poco más, ya que no solo habla de discapacidades, sino también de desigualdades derivadas del entorno social o cultural del niño.

En 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), en la que se introducen nuevas categorizaciones entre el alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo y se apuesta por la inclusión de todos los alumnos, independientemente de sus condiciones personales y sociales, incidiendo en que:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. (LOE citada por García, 2017, p. 259)

Como se puede observar, la LOE supone el paso definitivo hacia la educación inclusiva, cambiando la integración por una verdadera inclusión escolar, ya que se equipara a las personas con alguna discapacidad o necesidad con las personas que presentan un desarrollo normotípico.

Por último, en 2013 se aprueba la LOMCE. Esta ley no introduce muchos cambios en lo que a inclusión se refiere, pero sí realiza algunas modificaciones, como la introducción de un tratamiento más amplio en cuanto a las dificultades específicas de aprendizaje.

Tras este repaso, se ha podido comprobar que ha sido mucho tiempo el que ha pasado para poder observar algunos avances en la inclusión del alumnado con necesidades, y que ha sido un largo camino el que se ha recorrido, el cual ha ido desde la exclusión a una inclusión cada vez más fuerte y con más presencia.

### **3.3.2. LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL**

“La diversidad es un rasgo constitutivo del ser humano” (Salvador, 2001, p.25) y, por lo tanto, se va a encontrar de forma directa en todas las aulas, mostrando una realidad múltiple, dejando ver que es necesario implantar un sistema que dé respuesta a las necesidades de todos los alumnos y, que por tanto, se reconozca

como inclusiva, preventiva y optimizadora de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos.

Y esta necesidad de atención a la diversidad se hace más evidente en la etapa de Educación Infantil. Tal y como explican González y Grande (2015) la Educación Infantil se trata de una etapa que atiende a los niños de entre 0 y 6 años y que, por tanto, están en pleno desarrollo, siendo un periodo en el que se ven claras diferencias entre unos niños y otros en lo que a la adquisición de los principales hitos respecta.

Además, esta etapa, tal y como afirma el Grupo de Atención Temprana (2005) es de gran importancia, ya que los primeros años de vida del niño son determinantes para el desarrollo psicológico y físico de este, así como para la formación del desarrollo de la personalidad y la formación de las facultades intelectuales. También, destaca que, a estas edades, la educación tiene un carácter preventivo y compensador muy marcado, debido a la relevancia que tiene la intervención temprana para evitar problemas en el desarrollo, no solo en la población en general, sino especialmente en aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales.

Por todo esto, resulta muy difícil imaginar una etapa educativa tan trascendental en la vida de los niños sin un enfoque inclusivo. En palabras de Booth et al. (2007) la inclusión en Educación Infantil:

Tiene que ver tanto con la participación de los profesionales, como con la implicación de los niños. Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros. Implica hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo". (p.3)

### 3.3.3. ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE AL TEA

La educación inclusiva es un enfoque que debe trabajarse y potenciarse, y una parte fundamental de este proceso de transformación educativa son los docentes y su actitud frente a la inclusión. Refiriéndose específicamente al TEA, es el docente el que se convierte en mediador para ofrecerle al niño con autismo las herramientas necesarias para hacer frente día a día a las situaciones que tiene que enfrentarse.

De esta forma, Jordan (2007) define la figura del docente como “el agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia” (como se citó en Orellana y Zambrano, 2018, p.41).

Orellana & Zambrano (2018) afirman que la revisión de la literatura establece que la gran parte de los docentes apoyan la inclusión y están a favor de esta, pero que, sin embargo, cuando están frente a un caso de autismo, el entusiasmo es notablemente menor.

Pero, ¿por qué sucede esto? Mientras que la formación especializada del profesorado influye de manera positiva en la actitud hacia la inclusión de los niños TEA (Rose, 2001; Idol, 2006; Horne y Timmons, 2009); la ausencia de esta puede provocar frustración, desinterés, rechazo e incluso sensación de incompetencia (Sales, Moliner, y Sanchiz, 2001; Sánchez, Díaz, Sanhueza, y Fritz, 2008; Monereo, 2010).

Por otro lado, un estudio realizado a 8 docentes en bases a preguntas para evaluar su actitud frente a la inclusión de los alumnos TEA, demostró que los años de experiencia influyen en su actitud, siendo más positiva en aquellos que presentan una trayectoria profesional más corta. Además, De Boer, Pijl, & Minnaert, (2011) plantean que los docentes que han tenido experiencias previas en el ámbito de la educación inclusiva tienen una actitud más favorable frente a aquellos que no la han tenido o la han tenido en un grado menor.

De este modo, se concluye que la experiencia de los docentes se enfoca en dos caminos distintos. Por un lado, el tener más experiencia como docente no implica

favorecer la inclusión; y, por otro lado, la experiencia en contextos inclusivos tiene un impacto positivo en la actitud del docente.

Tras lo recapitulado anteriormente, se puede observar como la formación docente especializada en trastornos, síndromes o dificultades específicas de aprendizaje es necesaria para poder ofrecer a todo el alumnado las herramientas necesarias para prosperar no solo en el ámbito educativo, sino también en el personal. De esta manera, también destaca la necesidad de la formación permanente del profesorado, para mantenerse actualizado frente a los nuevos retos que se presentan en las escuelas y adaptar su formación a las necesidades reales de los alumnos.

---

#### 3.3.4. LA INCLUSIÓN EN EL RECREO

Cuando se habla de un centro escolar inclusivo, se tiende a pensar en un centro que acoge a todo tipo de estudiantes, independientemente de sus necesidades o características, pero, sin embargo, seguramente, no se piensa en el recreo como un espacio inclusivo, ya que se suele tener la concepción de que el recreo es un espacio libre en el que los alumnos rompen la rutina de estudio y se distraen por un corto periodo de tiempo.

Los recreos puede que sean los gran olvidados en el contexto escolar, y posiblemente por ellos tampoco se piense en ellos como un espacio de inclusión.

Tanto es así, que son muchos los autores que enfatizan que el recreo es un espacio de libertad y descanso. Vallejo (2010) afirma que el recreo es un descanso y un factor imprescindible en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que garantiza superar la fatiga mental y evita que el rendimiento baje por el trabajo intelectual duradero. Por su parte, Chaves (2013) incide en que el recreo es un periodo de tiempo limitado en el que las niñas y los niños tienen oportunidad para jugar y descansar de las clases.

Aunque esta concepción del recreo es la más común en la literatura, naturalmente, también hay otros autores que destacan la importancia de este momento como un elemento socializador del alumnado. Zamir & Leguizamón

(2015) afirman que el momento de recreo también ayuda a desarrollar valores y habilidades sociales que permiten una mayor y mejor integración en la escuela.

En el mismo sentido, Arias (2013) sostiene que el recreo es el momento idóneo para la práctica de la interacción social, para comprender las respuestas emocionales, así como también los sentimientos individuales y colectivo, además de ser un momento que estimula fuertemente la convivencia social y las virtudes entre los miembros de la comunidad educativa.

Pese a que cada vez los patios dirigidos tienen más relevancia en los colegios, todavía no existen muchos estudios significativos sobre la mejora de la socialización. Esta ausencia es mayor si se trata de patios para alumnos con necesidades educativas especiales, excepto en el ámbito del alumnado TEA.

Aunque no son muchos, sí existen algunos casos de estudio sobre los patios dirigidos para alumnos con TEA.

García (2022) asegura que:

Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios, demostrando que la introducción de juegos en el recreo aumenta los tiempos de juego y de interacción positiva en el alumnado con TEA, así como en el resto de alumnado que presenta dificultades de relación y/o conductas disruptivas, al mismo tiempo que aumenta de manera gradual los tiempos de interacción positiva de los mismos. (p.1)

Por otra parte, existe evidencia científica que demuestra cómo este tipo de intervenciones que tienen como finalidad capacitar a los iguales y al entorno escolar de un niño TEA tienen un mayor impacto en lo que al desarrollo de las habilidades sociales se refiere que cuando las intervenciones son individuales con un profesional especializado, en forma 1:1 (Anderson et al., 2004).

En el estudio realizado por Kasari et al. (2011) a más de la mitad de los niños con TEA que participaban en el estudio se les fue asignado un ayudante. Se

pudo observar como los niños con ayudantes eran menos propensos a relacionarse con sus compañeros.

Como se puede observar, las intervenciones en los patios para alumnos con Trastorno del Espectro Autista sí dan resultados positivos y son altamente beneficiosas para el desarrollo de sus habilidades sociales y mejorar su interacción con los iguales, quedando demostrado que la intervención será mucho más próspera cuando se le dota al alumno de libertad y no se le asigna un profesional que le acompañe.

## 4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

### 4.1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta que se presenta a continuación trata sobre patios dirigidos para niños con Trastorno del Espectro Autista, para 3º de Educación Infantil.

Como bien se ha detallado en puntos anteriores, los alumnos con TEA tienen grandes impedimentos para desarrollar sus habilidades sociales, lo que les dificulta mucho el relacionarse con sus iguales. En momentos de juego, como pueden ser los recreos, estos alumnos tienen tendencia a estar solos y aislados, y, por tanto, pueden no estar disfrutando de ese momento en el que sí deberían.

Es por ello por lo que se ha realizado esta propuesta de patios dirigidos durante algunos días de la semana, para intentar mejorar las habilidades sociales de este alumnado y contribuir a su bienestar, respetando siempre sus características y tiempos.

Cabe destacar, que, aunque la propuesta va dirigida a niños TEA escolarizados en un colegio ordinario, esta no solo tiene intención de beneficiar a estos alumnos, sino también a aquel alumnado normotípico con carencias en sus habilidades sociales.

### 4.2. OBJETIVOS CONCRETOS QUE PERSIGUE LA PROPUESTA

A continuación, se enumeran los objetivos que persigue la propuesta:

#### **Objetivo general:**

- Diseñar una propuesta de intervención educativa de patios dirigidos para alumnado con TEA, con el propósito de fomentar su inclusión escolar y dotarles de herramientas de ocio saludable.

### **Objetivos específicos:**

- Diseñar una propuesta de ocio inclusivo en base a los principios de la gamificación.
- Generar una alternativa de ocio inclusiva y saludable para alumnado con TEA.  
Promover las habilidades sociales y comunicativas en alumnado con TEA.
- Potenciar la socialización y autonomía de los alumnos.
- Mejorar las destrezas comunicativas.
- Favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo.
- Promover la inclusión educativa en todos los espacios.

## **4.3. CONTEXTO EN EL QUE PODRÍA APLICARSE LA PROPUESTA**

### **4.3.1. CONTEXTO ESCOLAR**

El colegio en el que podría aplicarse la propuesta es el colegio Nuestra Señora del Pilar (Castelló). Es un centro educativo de titularidad concertada y privada (la etapa de Bachillerato), católico y bilingüe, fundado bajo la figura de José Guillermo Chaminade y la virgen del Pilar. Actualmente, pertenece a la red de colegios marianistas de España que agrupa a veinte colegios repartidos por diferentes comunidades autónomas del país.

Está situado en el centro de Madrid, en el barrio Salamanca, por lo que el alumnado proviene en su gran mayoría de familias jóvenes, con un nivel cultural y de estudios alto y un nivel socioeconómico medio-alto. Respecto al origen de los alumnos, casi todos los alumnos que acuden al centro son de nacionalidad española, pero también encontramos algún alumno de otra nacionalidad como puede ser la china.

## Figura 4

*Ubicación del colegio en el mapa.*



*Nota.* Adaptado de [Colegio Nuestra Señora del Pilar. Marianistas], de Google, s.f., <https://goo.gl/maps/ErbzxgMqXZzz98aN8>. Todos los derechos reservados 2022 por Google. Adaptado con permiso del autor.

La ubicación del centro hace que sea muy accesible en todo lo que se refiere a los recursos sociales y culturales que pueden favorecer el aprendizaje de los alumnos.

El colegio ofrece todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Específicamente, en la etapa de Educación Infantil, cuenta con cuatro líneas en 1º y 2º, pero solo con tres en 3º, aunque el curso que viene se ampliará, y toda la etapa ofrecerá cuatro líneas.

Cabe destacar que el centro cuenta con escolarización combinada, compartiendo patios y también algunas clases con los alumnos de escolarización ordinaria desde infantil.

El equipo docente está compuesto por 15 profesores en Educación Infantil, 44 en Primaria, 32 en Secundaria, 22 en Bachillerato y 6 en el Departamento de orientación, contando con una orientadora escolar por cada etapa, dos pedagogas terapéuticas y una fisioterapeuta.

Por otro lado, el equipo directivo está compuesto por un Director General, los Directores de Etapa, el Coordinador General de Etapa y el Responsable de Pastoral.

El colegio cuenta con amplios recursos para el desarrollo de la labor educativa, así como un nivel de informatización muy elevado.

En lo que se refiere a las instalaciones, es un centro grande, no solo por la gran cantidad de alumnos que recibe, sino también sus espacios. Las aulas son muy amplias y espaciosas, al igual que los espacios de patio. Cuenta con tres zonas de patios exteriores y un parque de juego infantil, además de un pequeño huerto de uso para los alumnos de Educación Infantil, un gran polideportivo, piscina climatizada, gimnasio y sala de psicomotricidad de Educación Infantil.

#### 4.3.2. DESCRIPCIÓN DE AULA

El aula a la que va destinada la propuesta es de 3º de Educación Infantil y cuenta con 26 alumnos.

En lo que se refiere a la distribución espacial del aula, está organizada en rincones y los alumnos en equipos, de forma que cada uno está en un rincón. Además, cuentan con una gran biblioteca de aula, proyector y pizarra blanca de vidrio.

**Figura 5**

*Distribución espacial del aula.*



*Nota.* Elaboración propia.

En lo que a los alumnos se refiere, se trata de un grupo con alumnos de distinta índole. En primer lugar, hay una alumna con TDA, que no presenta más dificultades que aquellas propias del trastorno. Además, el grupo cuenta con una alumna con espina bífida, que no presenta dificultades intelectuales ni tampoco sociales, únicamente dificultades motrices, sobre todo en la parte de escritura.

Por otro lado, hay un niño adoptado ruso, el cual presenta grandes dificultades en todos los ámbitos. Tiene la motricidad fina gravemente afectada, respecto al habla, no está al mismo nivel que sus compañeros, pero, sobre todo, tiene grandes dificultades en el ámbito social. Se trata de un alumno al que le cuesta relacionarse y que no es aceptado fácilmente por sus compañeros. No entiende el juego que están llevando a cabo sus compañeros, él quiere jugar de otra forma y acaba siendo excluido. No juega con, sino al lado de sus compañeros. Por lo tanto, la propuesta no solo va a ser conveniente para los alumnos que presentan TEA, sino también para este alumno con problemas en las habilidades sociales.

Por último, dos alumnos con Trastorno del Espectro Autista, los cuales van a ser descritos de forma detallada en el siguiente apartado.

---

#### 4.3.3. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

A continuación, se van a detallar los dos casos de Trastorno del Espectro Autista que encontramos en el aula, a quienes va dirigida de forma directa la propuesta. Velando por la protección de los menores y sus derechos, se ha procedido a cambiar los nombres de los alumnos.

##### - **CHLOE (5 años)**

A Chloe le detectaron el Trastorno del Espectro Autista con 4 años, y se encuentra dentro del grado 1 en la clasificación de niveles.

En general su comportamiento es bueno, y cuando tiene una conducta disruptiva esta tiene una finalidad comunicativa. Está bien adaptada al grupo, pero en los

momentos de juego, tiene tendencia a quedarse sola o con uno o dos compañeros.

Sus mayores dificultades residen en las habilidades sociales y comunicativas, siendo estas muy restringidas. Le cuesta iniciar conversaciones y tratar de conocer a otros compañeros, siempre se suele relacionar con un círculo muy reducido, y tiene dificultades para trabajar con otros compañeros.

- **MATEO (5 años)**

Mateo presentaba un desarrollo normotípico. Con 1 año y medio ingresó en el hospital por una gastroenteritis y perdió todos los aprendizajes que había adquirido durante ese periodo de tiempo.

A partir de ese momento, el niño comenzó a realizar conductas que previamente a su ingreso no hacía, como colocar los juguetes completamente alienados, aletear... Entonces, los padres decidieron llevarlo a un centro de Atención Temprana y con dos años, le diagnosticaron Trastorno del Espectro Autista.

Desde que está escolarizado recibe apoyo de la Pedagoga Terapéutica dentro del aula.

Sus mayores dificultades son la falta de contacto visual, la obsesión por el orden y, además, presenta carencias en el lenguaje oral. En lo que respecta a la parte social, es un niño que se relaciona con bastantes compañeros de la clase, pero le cuesta iniciar conversaciones y a veces no sabe relacionarse de la forma más adecuada, ya que no atiende a muchas normas sociales.

#### 4.4. METODOLOGÍA, RECURSOS...

Las metodologías que predominarán y guiarán el proyecto son fundamentalmente tres: el trabajo cooperativo, la gamificación y la estructuración de rutinas.

En primer lugar, la propuesta se basa en el **aprendizaje significativo** de los alumnos. A través de los talleres planteados para que los alumnos mejoren sus habilidades sociales, también se pretende que los alumnos aprendan y adquieran distintos conocimientos de forma involuntaria.

El proceso de construcción del conocimiento es muy importante para un buen desarrollo del aprendizaje. El impulsor de esta conocida teoría fue Ausubel (1963), quien afirma que “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” (p. 58).

El principal objetivo del aprendizaje significativo es que los alumnos relacionen los contenidos nuevos con sus conocimientos previos, ya que solo de esta forma se puede lograr un aprendizaje que perdure en el tiempo.

Por otro lado, se ha optado por **gamificar** la propuesta. Kapp (2012) define en su obra *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education* que la gamificación es “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p.9).

La gamificación en educación supone utilizar elementos característicos de los videojuegos para hacer las actividades más atractivas y motivadoras para los alumnos. Proponer un reto, plantear un sistema de puntos y recompensas o crear un personaje son algunas de las estrategias básicas para gamificar una actividad y que, sin duda, logran aumentar el interés y la motivación de los alumnos por la tarea que se está llevando a cabo.

Es por ello por lo que se ha gamificado la propuesta, ya que de esta forma adquiere un carácter lúdico y que acompaña al momento en el que se está desarrollando, el recreo. Así pues, la temática sobre la que se desarrollará es: Pokémon.

Además, se van a emplear **estrategias de planificación y estructuración de rutinas** pensadas específicamente para los alumnos TEA, utilizando para ello pictogramas. Los pictogramas no solo les sirven como sistema de comunicación aumentativa, sino que también les permite trabajar las rutinas, la anticipación y la orientación espacial y temporal.

Además, cabe destacar que los patios dirigidos se realizarán tres días a la semana durante todo el curso: lunes, miércoles y viernes. Los talleres que se han seleccionado son: Robótica, Manualidades y Musicoterapia. Estos se mantendrán durante todo el curso escolar y serán impartidos por las tutoras de las clases en los recreos de media mañana, que tienen una duración de 30 minutos.

---

#### 4.4.1. RECURSOS TEA

Como bien se ha mencionado anteriormente, para los alumnos TEA se van a utilizar estrategias de planificación y estructuración de rutinas a través de pictogramas.

Para permitir a los alumnos organizarse y anticipar los sucesos que se van a llevar a cabo durante el recreo, se han planteado distintos recursos.

- **Agenda visual**

La agenda visual es un cuaderno en el que se colocan de forma ordenada pictogramas, y su finalidad es anticipar las actividades que se van a realizar en un momento concreto, en este caso el recreo.

Así pues, se creará una agenda visual con pictogramas para los recreos de toda la semana, especificando los días de recreo libre y los dirigidos (Anexo 1.1).

#### - **Materiales con pictogramas**

Todos aquellos materiales con contenido como pueden ser los carteles informativos, el pasaporte Pokémon o el panel de recompensas, estarán acompañados de pictogramas (Anexo 1.2).

#### - **Hoja de instrucciones**

Para todas y cada una de las actividades que se van a realizar en los talleres de creatividad y robótica, los alumnos TEA recibirán una hoja de instrucciones con pictogramas que servirán de apoyo a las instrucciones verbales del docente (Anexo 1.3).

### **4.4.2. PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN: POKÉMON**

Como ya se ha mencionado, se ha elegido el tema Pokémon porque se ha observado en el colegio de referencia que a los alumnos les encantan e incluso coleccionan cartas y las cambian. Debido a esto, se ha considerado que, al ser tan popular entre los niños de cinco años, es una buena forma para que los alumnos estén motivados y su experiencia sea más positiva.

La vivencia comenzará con la lectura de una carta (Anexo 1.4) que los alumnos encuentran en el aula, y en la que se pide la ayuda de todos los alumnos y de la profesora para encontrar la carta de metal Pikachu Ilustrador, la más valiosa de todas.

La profesora es la entrenadora Pokémon y los alumnos son los aprendices. De esta forma, cada alumno escogerá qué Pokémon quiere ser, y se le realizará un pasaporte Pokémon (Anexo 1.5), en el que quedará registrado todos los logros que se vayan consiguiendo. Por cada taller superado, ganarán una insignia Pokémon que tendrán que pegar en su pasaporte.

Además, se han seleccionado tres pokémon protagonistas, que darán nombre a los tres talleres propuestos. Cada uno de estos Pókemon tiene unas habilidades y características distintas, que se describen a continuación.

**Tabla 4**

*Características de los Pokémon elegidos.*

<b>POKÉMON</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Magearna	Magearna es el resultado de unir la maquinaria artificial y la vida gracias a la labor del ser humano. Por sus características, es el Pokémon que mejor representa el taller de <b>Robótica</b> .
Togepi	Togepi es un Pokémon caracterizado por estar lleno de alegría y optimismo, y por ello representará al taller de <b>Creatividad</b> .
Jigglypuff	Jigglypuff tiene como principal característica el canto, por ello se ha elegido representante del taller de <b>Musicoterapia</b> .

*Nota.* Elaboración propia.

Por otra parte, se ha creado un sistema de puntos (Anexo 1.6) que permitirá a los alumnos obtener distintas recompensas, así como acumular puntos, cuantos más puntos, más fácil será llegar al objetivo.

Cada 80 puntos los alumnos podrán escoger una recompensa y la podrán disfrutar durante dos días. Cada patio, los alumnos podrán obtener un máximo de 12 puntos, en función de su implicación, buen hacer y logros en la actividad. Todos sus logros y puntos se registrarán en el pasaporte.

Cabe destacar que los grupos y las parejas de trabajo para los patios los realizará el docente, ya que de esta forma los alumnos quedarán organizados de forma planificada y consciente, y con el fin de mejorar sus habilidades comunicativas y sociales con todos los niños.

## 4.5. ACTIVIDADES

Como se ha mencionado en el punto anterior, la propuesta se desarrollará sobre tres grandes talleres: robótica, manualidades y musicoterapia. Para cada taller, se han programado las sesiones que se van a desarrollar a lo largo del curso y que a continuación se detallan.

### 4.5.1. ESPACIO MAGEARNA

El espacio Magearna es donde se llevarán a cabo las actividades de robótica. Se ha efectuado una propuesta de ocho actividades que se desarrollarán a lo largo del curso en el día propuesto. Las actividades se han dividido en sesiones, entre cuatro y cinco, por lo que una actividad se desarrolla generalmente a lo largo de un mes.

#### Tabla 5

*Explicación actividad 1 de robótica.*

<b>Actividad 1: Misión Pokémon</b>	
En esta primera actividad se dará comienzo a la propuesta. Se utilizará para adentrar a los alumnos en la dinámica y realizar los materiales necesarios para llevarla a cabo (pasaporte, presentar el listado de puntos...)	
<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se recibirá a los alumnos y se leerá la carta.
<b>Sesión 2</b>	Se presentará a los alumnos el sistema de puntos y elegirán el Pokémon en el que se quieren convertir.
<b>Sesión 3 y 4</b>	Se les otorgará el pasaporte, colorearán y pegarán su foto Pokémon y se les explicarán los talleres (espacios Pokémon, Anexo 1.4) que se van a llevar a cabo.

*Nota.* Elaboración propia.

## Tabla 6

*Explicación actividad 2 de robótica.*

---

### Actividad 2: ToboLego para canicas.

---

#### Objetivos:

1. Potenciar el trabajo en equipo.
2. Fomentar la conversación para consensuar.
3. Construir un circuito para canicas.

---

#### Materiales:

- Folios.
- Lápiz y goma.
- Piezas Lego.
- Canicas.
- Piezas cóncavas de goma espuma.

---

**Sesión 1 y 2** Esta actividad se desarrollará en grupos de cuatro. En primer lugar, se les mostrará a los alumnos modelos de la construcción. Luego, los grupos crearán un boceto del circuito que quieren llevar a cabo.

---

**Sesión 3 y 4** En estas dos sesiones los alumnos construirán su circuito con piezas Lego y piezas cóncavas de goma espuma para que se pueda deslizar la canica.

---

**Sesión 5** Por último, los alumnos enseñarán qué circuito han hecho y cómo rueda su canica.

---

Nota. Elaboración propia.

## Tabla 7

*Explicación actividad 3 de robótica.*

---

### Actividad 3: El nacimiento de Jesús.

---

#### Objetivos:

- Crear un portal de Belén con sus figuras.
-

- 
- Fomentar las habilidades sociales con el fin de mejorar sus relaciones con sus iguales, su sociabilización y autonomía.
  - Trabajar de forma conjunta y cooperativa.
- 

**Materiales:**

- Fichas LEGO.
- 

**Sesión 1** En la primera sesión se les presentará a los alumnos la actividad, así como todos aquellos elementos que tienen que aparecer en sus creaciones. La actividad se desarrollará en grupos de 3.

---

**Sesión 2, 3, 4** En las sesiones siguientes, los alumnos trabajarán en grupos para poder desempeñar la actividad.

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 8**

*Explicación actividad 4 de robótica.*

---

**Actividad 4: Bee bot: Misión Pokémon.**

---

**Objetivos:**

- Fomentar el compañerismo.
  - Aprender a programar un Bee bot.
- 

**Materiales:**

- Bee bot.
  - Alfombras personalizadas.
- 

**Sesión 1 y 2** En las primeras sesiones se presentará a los alumnos el Bee bot y se les enseñará a programarlo para que realice los movimientos deseados.

---

**Sesión 3 y 4** En las sesiones restantes se trabajará con los alumnos la programación del Bee bot sobre distintas alfombras personalizadas. Realizarán las actividades en parejas, uno desempeñará el rol de programador mientras que el otro observará y ayudará a su compañero cuando sea preciso.

---

Nota. Elaboración propia.

## Tabla 9

*Explicación actividad 5 de robótica.*

---

<b>Actividad 5: Futurcoche</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fomentar la imaginación.</li><li>2. Construir un coche del futuro.</li><li>3. Trabajar en equipo y fomentar la toma de decisiones.</li></ol>	
<b>Materiales:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Folios.</li><li>- Lápiz y goma.</li><li>- Piezas Lego.</li></ul>	
<b>Sesión 1 y 2</b>	En estas primeras sesiones los alumnos planificarán en parejas cómo va a ser su coche del futuro. Para ello, deberán dibujar en un papel modelos y elegir el que más les guste, o fusionar dos ideas en una.
<b>Sesión 3 y 4</b>	Una vez los alumnos ya tienen su modelo, es el momento de llevarlo a cabo. Dispondrán de fichas lego de todos los colores y tamaños para crearlo.
<b>Sesión 5</b>	En la última sesión las parejas presentarán su creación al resto de los compañeros.

---

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 10**

*Explicación actividad 6 de robótica.*

---

<b>Actividad 6: Central eólica.</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Fomentar las habilidades sociales con el fin de mejorar sus relaciones con sus iguales, su sociabilización y autonomía.</li><li>- Desarrollar la motricidad fina.</li></ul>	
<b>Materiales:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Piezas LEGO Classic Windmill.</li><li>- Piezas LEGO Education ROBOTIX.</li></ul>	
<b>Sesión 1</b>	En marzo se celebra el día de las energías renovables, por ello los alumnos realizarán aerogeneradores para entre todos crear una central eólica. En la primera sesión se comentará por qué se va a hacer una central eólica y se les mostrarán los modelos que van a realizar. La actividad se llevará a cabo en parejas.
<b>Sesión 2 y 3</b>	En las dos sesiones siguientes los alumnos realizarán los dos modelos de aerogeneradores, uno nuevo y otro más antiguo, un molino de viento.
<b>Sesión 4</b>	En la última sesión se juntarán todos los aerogeneradores y se formará la central eólica, que será expuesta en la entrada del colegio.

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 11**

*Explicación actividad 7 de robótica.*

---

<b>Actividad 7: KIBO</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollar el pensamiento computacional.</li><li>- Potenciar la creatividad.</li></ul>	

---

- 
- Fomentar las habilidades sociales con el fin de mejorar sus relaciones con sus iguales, su sociabilización y autonomía.

- 
- Materiales:**
- KIBO
  - Folios de colores.
  - Rotuladores.
  - Goma eva.
  - Pegamento.
  - Tijeras.

---

**Sesión 1** En esta primera sesión se presentará a los alumnos a KIBO, un robot personalizable y programable. La actividad se desarrollará en parejas.

---

**Sesión 2 y 3** En la segunda sesión, se les propondrá a los alumnos cómo personalizar a KIBO: Pokémon, personaje Disney... Y cuando lo hayan decidido, comenzarán a decorarlo durante la segunda y tercera sesión.

---

**Sesión 4** En la cuarta sesión los alumnos probarán los movimientos y lo programarán.

---

**Sesión 5** En la última sesión se mostrará qué movimientos realiza cada KIBO personalizado.

---

*Nota.* Elaboración propia.

---

#### 4.5.2. ESPACIO TOGEPI

#### Tabla 12

*Explicación actividad 1 de creatividad.*

---

#### Actividad 1: Alas de macarrón.

---

**Objetivos:**

- Mejorar los niveles de comunicación.
  - Promover la autonomía y el respeto.
-

---

**Materiales:**

- Cola.
- Pinturas.
- Pinceles.
- Macarrones.
- Folio.

---

**Sesión 1** En la primera sesión se les explicará a los alumnos qué tienen que hacer. El objetivo es realizar un muestrario de mariposas entre toda la clase, pero las alas de las mariposas serán de macarrones. La actividad se llevará a cabo en parejas, hechas por la profesora.

---

**Sesión 2 y 3** En las dos siguientes sesiones los alumnos pintarán los macarrones y los pegarán para crear su mariposa.

---

**Sesión 4** En la última sesión se llevará a cabo la exposición y se colgará el muestrario de mariposas realizadas por los alumnos.

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 13**

*Explicación actividad 2 de creatividad.*

---

**Actividad 2: Imán Pokémon.**

---

**Objetivos:**

- Desarrollar habilidades para la interacción y comunicación.
- Promover la autonomía y el respeto.

---

**Materiales:**

- Arcilla.
  - Agua.
  - Cortadores con forma Pokémon.
  - Pinturas.
  - Pinceles.
  - Imán.
  - Cola.
-

<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les explicará a los alumnos qué tienen que hacer. En este caso, será trabajo individual, pero se realizará una dinámica colaborativa para conseguir los materiales necesarios. Unos alumnos tendrán materiales y otros no, deberán pedirse los unos a los otros los materiales y repartirlo entre todos.
<b>Sesión 2 y 3</b>	En las dos siguientes sesiones los alumnos darán forma a su imán, primero amasando la arcilla y luego recortándola con un molde con forma Pokémon. En la sesión tres, pintarán el imán.
<b>Sesión 4</b>	Una vez ya seca la pintura se les pegarán los imanes y se los llevarán a casa.

*Nota.* Elaboración propia.

#### **Tabla 14**

*Explicación actividad 3 de creatividad.*

<b>Actividad 3: Colores de otoño.</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el trabajo en equipo.</li> <li>- Desarrollar la creatividad activa.</li> </ul>	
<b>Materiales:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas.</li> <li>- Cola.</li> <li>- Rotuladores.</li> </ul>	
<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se saldrá con los alumnos al recreo a recoger hojas, en equipos de 4. Cada equipo tendrá que coger hojas de un color distinto. Luego se volverá a clase, y se clasificarán por tamaños y colores.
<b>Sesión 2</b>	En esta sesión se les explicará a los alumnos qué van a hacer con las hojas. Realizarán una composición con ellas para hacer un dibujo. Se les enseñarán muchos modelos y se los dejaremos para que puedan mirarlos si lo necesitan o también podrán crear algo nuevo que ellos quieran.
<b>Sesión 3 y 4</b>	Las dos últimas sesiones serán de trabajo para realizar la composición.

*Nota.* Elaboración propia.

## **Tabla 15**

*Explicación actividad 4 de creatividad.*

---

<b>Actividad 4: Tie-dye.</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Trabajar el diálogo y el consenso.</li><li>- Fortalecer el sentimiento de pertenencia al grupo.</li><li>- Potenciar la creatividad.</li></ul>	
<b>Materiales:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Diadema/banda blanca.</li><li>- Pañuelo blanco.</li><li>- Camiseta blanca.</li><li>- Polvos tie-dye.</li><li>- Agua.</li></ul>	
<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les explicará a los alumnos en qué consiste la actividad. En este caso, tendrán que costumizar diferentes prendas: camiseta, diadema/banda para la cabeza, pañuelo. Para ello, la profesora realizará grupos de 3. Cada equipo deberá elegir dos colores que los distinguirá del resto, para así tener sus prendas de equipo.
<b>Sesión 2</b>	En la sesión dos, se les mostrarán a los alumnos modelos sencillos que pueden realizar en sus prendas y decidirán en grupos qué colores quieren para su equipo.
<b>Sesión 3</b>	En la sesión tres, customizarán las prendas en equipos y las dejarán secar.
<b>Sesión 4</b>	En la última sesión se observará el resultado final de las prendas y realizarán un pase de modelos en equipos.

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 16**

*Explicación actividad 5 de creatividad.*

---

**Actividad 5: ¡Barco pirata a la vista!**

---

**Objetivos:**

- Trabajar la toma de decisiones en pareja.
- Fomentar la creatividad.
- Promover la autonomía y el respeto.

---

<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les explicará a los alumnos qué tienen que hacer. En este caso se va a crear una flota de barcos piratas, en parejas, de forma que entre toda la clase se creará un puerto pirata. Se les mostrarán a los alumnos algunos modelos de barcos que pueden hacer, se asignarán las parejas y se le otorgará a cada pareja el material necesario.
<b>Sesión 2 y 3</b>	En las dos siguientes sesiones los alumnos harán sus barcos piratas.
<b>Sesión 4</b>	En la última sesión se ultimarán los detalles de los barcos y se realizará una exposición con los mismos. Para finalizar bailaremos la canción del Pirata Barbarroja.

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 17**

*Explicación actividad 6 de creatividad.*

---

**Actividad 6: Marionetas.**

---

**Objetivos:**

- Mejorar los niveles de comunicación.
- Fortalecer el trabajo en equipo.

---

<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les explicará a los alumnos en qué va a consistir la actividad, y además tendrán tiempo de organizar sus ideas con sus compañeros. En parejas o tríos, se les pedirá que elijan cada uno un personaje del ámbito navideño para realizar su marioneta y luego hacer un pequeño teatro de marionetas con sus compañeros de equipo.
-----------------	--

---

<b>Sesión 2 y 3</b>	En la segunda y tercera sesión se les dará a los alumnos la hoja con el dibujo de la marioneta que han pedido y la pintarán y recortarán. Cuando terminen, practicarán su pequeña escenificación.
<b>Sesión 4</b>	En la última sesión los alumnos presentarán a sus marionetas y llevarán a cabo el teatro.

*Nota.* Elaboración propia.

## Tabla 18

*Explicación actividad 7 de creatividad.*

<b>Actividad 7: Sal de colores.</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades para la interacción y comunicación.</li> <li>- Trabajar la motricidad fina.</li> </ul>	
<b>Materiales:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folios.</li> <li>- Sal.</li> <li>- Tizas de colores.</li> <li>- Recipientes de vidrio.</li> <li>- Tela.</li> <li>- Lana.</li> </ul>	
<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les explicará a los alumnos en qué consiste la actividad y se realizarán los equipos de tres. Se empezará a colorear la sal.
<b>Sesión 2</b>	En la sesión dos los equipos colorearán la sal con los diferentes colores, acumulándola en cuencos y dejándola preparada así para la siguiente sesión.
<b>Sesión 3 y 4</b>	En las dos últimas sesiones los alumnos rellenarán los recipientes de cristal con la sal y por último recortarán un trozo de tela y la anudarán con lana para cerrar el tarro.

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 19**

*Explicación actividad 8 de creatividad.*

---

**Actividad 8: Paisajes.**

---

**Objetivos:**

- Potenciar el trabajo en equipo.
- Desarrollar habilidades de comunicación e interacción.
- Fomentar el pensamiento creativo.

---

<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les explicará a los alumnos la actividad y se realizarán los equipos para llevarla a cabo, en este caso serán grupos de tres alumnos. Tendrán que crear un paisaje dentro de una caja de zapatos. Para ello, deberán decidir qué quieren hacer (fondo marino, selva...) y luego se les otorgarán los materiales necesarios para llevarlo a cabo, así como plantillas para realizar figuras complejas.
<b>Sesión 2, 3 y 4</b>	Las siguientes sesiones se emplearán para que los alumnos realicen su paisaje en equipo. Una vez terminados, se mostrarán al resto de la clase.

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 20**

*Explicación actividad 9 de creatividad.*

---

**Actividad 9: Un regalo para ti.**

---

**Objetivos:**

- Fomentar el desarrollo de la creatividad activa.
- Potenciar el sentimiento de pertenencia al grupo.

---

**Materiales:**

- Arcilla.
- Pinturas.
- Pinceles.
- Cuerda.

---

<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les explicará a los alumnos en qué consiste la actividad, que es realizar un collar con cuentas de arcillas elaboradas por los alumnos. En este caso se llevará a cabo de forma individual, pero los collares que harán se los van a regalar a un compañero de clase. Para que todos los niños reciban, se les sentará en círculo y se lo tendrán que dar al compañero sentado a la derecha, por ello se insistirá en que se esfuercen porque va a ser un regalo para alguien.
<b>Sesión 2</b>	En esta sesión los alumnos crearán las cuentas y las pondrán a secar.
<b>Sesión 3</b>	En la tercera sesión se pintarán las cuentas y se pondrán a secar.
<b>Sesión 4</b>	Por último, se colocarán las cuentas ya pintadas en la cuerda y se realizará la dinámica de grupo de la entrega de collares.

*Nota.* Elaboración propia.

#### 4.5.3. ESPACIO JIGGLYPUFF

El espacio Jigglypuff será en el que se lleven a cabo las actividades de musicoterapia. En total se llevarán a cabo 9 actividades que comprenden entre tres y cinco sesiones cada una.

Cabe destacar que todas las sesiones comenzarán con un breve calentamiento y finalizarán con una relajación.

#### Tabla 21

*Explicación actividad 1 de musicoterapia.*

<b>Actividad 1: Mi cuerpo.</b>	
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar en equipo.</li> <li>- Desarrollar la concentración y la atención.</li> <li>- Seguir el ritmo de la música.</li> </ul>
<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les explicará a los alumnos en qué consiste la primera actividad y se les contará una historia,

---

	siempre con música de fondo. Luego, dialogaremos con ellos sobre qué tipo de música les gusta más.
<b>Sesión 2</b>	Se comenzará la sesión dialogando con los alumnos sobre qué instrumentos musicales conocen, sus sonidos... Luego comenzará la música, y sonarán distintos instrumentos. Mientras escuchan la música y van reconociendo los instrumentos, realizarán los movimientos del cuerpo necesarios para simular que los están tocando.
<b>Sesión 3</b>	Se realizará un repaso de sus gustos musicales, cómo se hizo en la sesión uno, y se elegirán dos o tres temas distintos para que los alumnos bailen al ritmo de la música en parejas, y en otros momentos de forma individual. Tendrán que cambiar de pareja cuando se les indique.
<b>Sesión 4</b>	En la última sesión se trabajará la relajación musical. Los alumnos se tumbarán en colchonetas y con los ojos cerrados, escucharán la historia que se les cuenta con música de fondo.

---

*Nota.* Elaboración propia.

## **Tabla 22**

*Explicación actividad 2 de musicoterapia.*

---

<b>Actividad 2: Me expreso.</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer el conocimiento de los integrantes del grupo.</li> <li>- Desarrollar la expresión corporal.</li> <li>- Trabajar la memoria.</li> </ul>	
<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les contará a los alumnos un cuento motor.
<b>Sesión 2</b>	En la segunda sesión, los alumnos sentados en círculo deberán decir su nombre y asociarlo a un ritmo, pueden dar palmadas, pitos, zapateo... Luego, el resto tendrán que repetir el nombre y el ritmo con el que se ha identificado el alumno.
<b>Sesión 3</b>	En la tercera sesión se trabajará la expresión corporal. En parejas los alumnos tendrán que recrear pequeñas y sencillas situaciones que el profesor va a indicar.

---

---

<b>Sesión 4</b>	En la última sesión los alumnos bailarán al ritmo de la música, pero deberán hacerlo con todos los miembros del grupo, por lo que cambiarán frecuentemente de pareja. Por último, se llevará a cabo una pequeña relajación.
-----------------	---

---

*Nota.* Elaboración propia.

### **Tabla 23**

*Explicación actividad 3 de musicoterapia.*

---

<b>Actividad 3: Imito.</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo.</li> <li>- Desarrollar la escucha sostenida.</li> </ul>	
<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se jugará al juego de las estatuas. El profesor hará sonar la música e irá indicando a los alumnos qué movimientos tienen que hacer y cuando se congelan. Luego se cambiará y tendrán que imitar a animales, cada vez que se queden congelados cambiarán de animal.
<b>Sesión 2</b>	En esta sesión se trabajarán los ecos. El profesor realizará un ritmo y los alumnos deberán imitarlo. Se repetirá varias veces hasta que se consiga un buen eco. Luego, se irá complicando la estructura de forma paulatina.
<b>Sesión 3</b>	En grupo se recordarán los ritmos que se hicieron con los nombres en la actividad anterior. Luego, los alumnos se irán moviendo por la clase y cuando se encuentren a un compañero deberán realizarse el “saludo del ritmo”, es decir, realizar primero uno el ritmo y el otro le imita y viceversa.
<b>Sesión 4</b>	En la última sesión los alumnos bailarán al ritmo de la música y, por último, se hará una relajación.

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 24**

*Explicación actividad 4 de musicoterapia.*

---

**Actividad 4: Música en el cuerpo.**

---

**Objetivos:**

- Conocer las posibilidades sonoras del cuerpo.
- Favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo.

---

<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión los alumnos aprenderán a hacer música con su cuerpo. Se dividirá al grupo en dos, y a cada uno de ellos se les asignará una frase musical con percusión corporal (palmas, chasquidos, pisadas, palmadas en el pecho...). Primero lo realizará un grupo y cuando acabe el otro. Por último, se añadirá música para acompañar su percusión corporal.
<b>Sesión 2</b>	En esta sesión se trabajarán estructuras sencillas con palmas. Es decir, se empezará con una palmada, luego dos, y así sucesivamente, y los alumnos tienen que imitar al instructor. Luego, se realizará lo mismo, pero con los pies.
<b>Sesión 3</b>	En la tercera sesión se formará una orquesta. A cada alumno se le dará un instrumento y deberán tocar de forma libre, sin ningún tipo de consigna. Luego, se irán cambiando los instrumentos para que toquen con diferentes tipos.

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 25**

*Explicación actividad 5 de musicoterapia.*

---

**Actividad 5: Los instrumentos.**

---

**Objetivos:**

- Trabajar en equipo.
- Desarrollar la expresión corporal.

---

<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión los alumnos realizarán aeróbic. El profesor realizará movimientos y los alumnos los tendrán que ir imitando, de menos intensidad a más, hasta que finalmente acaben con la relajación.
-----------------	---

---

<b>Sesión 2</b>	En esta segunda sesión se presentarán distintos instrumentos a los alumnos (caja china, castañuelas, pandero...) y se tratará de marcar el pulso de la canción en reproducción.
<b>Sesión 3</b>	En esta sesión los alumnos bailarán al ritmo de la música, primero marcados por el profesor y luego de forma libre, pero deberán hacerlo con todos los miembros del grupo, por lo que cambiarán frecuentemente de pareja
<b>Sesión 4</b>	En la última sesión se llevará a cabo relajación musical. Los alumnos se tumbarán en colchonetas y con los ojos cerrados, escucharán la historia que se les cuenta con música de fondo.

*Nota.* Elaboración propia.

## Tabla 26

*Explicación actividad 6 de musicoterapia.*

<b>Actividad 6: Canto.</b>	
<b>Objetivo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad memorística.</li> <li>- Fomentar la socialización mediante el canto.</li> </ul>
<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les contará a los alumnos un cuento motor.
<b>Sesión 2 y 3</b>	En las dos siguientes sesiones aprenderemos la canción: "Soy una taza".
<b>Sesión 4</b>	En la última sesión se hará relajación musical. Los alumnos se tumbarán en colchonetas y con los ojos cerrados, escucharán la historia que se les cuenta con música de fondo.

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 27**

*Explicación actividad 7 de musicoterapia.*

---

<b>Actividad 7: Bailo.</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Explorar las posibilidades de movimiento.</li><li>- Fortalecer el sentimiento de pertenencia al grupo.</li></ul>	
<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se repasará la canción: "Soy una taza". Luego, se dividirá la clase en dos grupos y a cada uno de ellos se les asignará un trozo de canción.
<b>Sesión 2, 3 y 4</b>	Ahora que los alumnos ya se saben la letra de la canción, aprenderán los pasos de baile para acompañarla. En las tres siguientes sesiones se trabajará con los alumnos el baile.
<b>Sesión 5</b>	En la última sesión se hará relajación musical. Los alumnos se tumbarán en colchonetas y con los ojos cerrados, escucharán la historia que se les cuenta con música de fondo.

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 28**

*Explicación actividad 8 de musicoterapia.*

---

<b>Actividad 8: Construyo instrumentos.</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Fomentar la creatividad.</li><li>- Trabajar en equipo y afianzar las relaciones personales.</li></ul>	
<b>Materiales:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Botellas de plástico.</li><li>- Cajas de queso.</li><li>- Chapas.</li><li>- Rotuladores, cartulina.</li><li>- Globos.</li><li>- Tapones.</li></ul>	

---

<b>Sesión 1, 2 y 3</b>	Durante las tres primeras sesiones los alumnos crearán en grupos de 4 instrumentos, pues cada equipo debe tener una muestra de instrumento distinta (maracas, tambor, sonajas).
<b>Sesión 4</b>	En la última sesión, los grupos mostrarán sus instrumentos y tocarán al son de la música.

*Nota.* Elaboración propia.

## Tabla 29

*Explicación actividad 9 de musicoterapia.*

<b>Actividad 9: Escucho.</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar sonidos.</li> <li>- Trabajar la toma de decisiones conjunta.</li> <li>- Fomentar el trabajo en equipo.</li> </ul>	
<b>Sesión 1</b>	En la primera sesión se les contará a los alumnos un cuento, “El elefante que quería volar”, y se acompañará de un pandero y un triángulo, que se asociará cada uno a uno de los animales protagonistas: el pandero al elefante y el triángulo al colibrí. Se imagina que los alumnos están en un bosque, andando tranquilamente, pero que cuando escuchan el pandero tendrán que imitar los pasos de un elefante, mientras que cuando suena el triángulo imitarán al colibrí.
<b>Sesión 2</b>	En la segunda sesión, se mostrará a los alumnos sonidos de la naturaleza. Luego, en parejas, se les proporcionarán tarjetas con fotos de diferentes elementos de la naturaleza y los alumnos al escuchar el sonido decidirán a qué tarjeta corresponde. Por último, con el sonido de los dedos y de los pies se recreará en sonido de una tormenta.
<b>Sesión 3</b>	En la última sesión se hará una relajación con sonidos de la naturaleza. Además, el profesor guiará la relajación indicando qué partes del cuerpo se van relajando.

*Nota.* Elaboración propia.

#### 4.6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Los patios dirigidos se llevarán a cabo durante todo el curso escolar, y los talleres se distribuyen a lo largo de toda la semana, dejando dos días de patios libres.

A continuación, se presenta la distribución semanal de los talleres y la distribución mensual de las actividades propuestas para cada taller.

**Tabla 30**

*Organización semanal de los talleres.*

ACTIVIDADES	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
ROBÓTICA	X				
MANUALIDADES			X		
MUSICOTERAPIA					X

Leyenda:

	Robótica		Musicoterapia
	Manualidades		Festivo

*Nota.* Elaboración propia.

## SEPTIEMBRE

**Tabla 31**

*Distribución mensual de los talleres: septiembre.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
6	7	8 Alas de macarrón	9	10 Mi cuerpo
13 Misión Pokémon	14	15 Alas de macarrón	16	17 Mi cuerpo
20 Misión Pokémon	21	22 Alas de macarrón	23	24 Mi cuerpo
27 Misión Pokémon	28	29 Alas de macarrón	30	

*Nota.* Elaboración propia.

## OCTUBRE

**Tabla 32**

*Distribución mensual de los talleres: octubre.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
				1 Mi cuerpo
4 Misión Pokémon	5	6 Imán	7	8 Me expreso
11	12	13 Imán	14	15 Me expreso
18 ToboLego	19	20 Imán	21	22 Me expreso

25 ToboLego	26	27 Imán	28	29 Me expreso
-------------	----	---------	----	------------------

*Nota.* Elaboración propia.

## NOVIEMBRE

**Tabla 33**

*Distribución mensual de los talleres: noviembre.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	2	3 Colores de otoño	4	5 Imito
8 ToboLego	9	10 Colores de otoño	11	12 Imito
15 ToboLego	16	17 Colores de otoño	18	19 Imito
22 ToboLeog	23	24 Colores de otoño	25	26 Imito
29 Nacimiento de Jesús	30			

*Nota.* Elaboración propia.

## DICIEMBRE

**Tabla 34**

*Distribución mensual de los talleres: diciembre.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
		1 Navidad	2	3 Música en el cuerpo
6	7	8	9	10 Música en el cuerpo
13 Nacimiento de Jesús	14	15 Navidad	16	17 Música en el cuerpo
20 Nacimiento de Jesús	21	22 Navidad	23	24
27	28	29	30	31

*Nota.* Elaboración propia.

## ENERO

**Tabla 35**

*Distribución mensual de los talleres: enero.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
3	4	5	6	7
10 Nacimiento de Jesús	11	12 Navidad	13	14 Los instrumentos

17 BeeBot	18	19 Barco pirata	20	21 Los instrumentos
24 BeeBot	25	26 Barco pirata	27	28 Los instrumentos
31 BeeBot				

*Nota.* Elaboración propia.

## FEBRERO

**Tabla 36**

*Distribución mensual de los talleres: febrero.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	1	2 Barco pirata	3	4 Los instrumentos
7 BeeBot	8	9 Barco pirata	10	11 Canto
14 Futurcoche	15	16 Marionetas	17	18 Canto
21 Futurcoche	22	23 Marionetas	24	25
28				

*Nota.* Elaboración propia.

## MARZO

**Tabla 37**

*Distribución mensual de los talleres: marzo.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	1	2 Marionetas	3	4 Canto
7 Futurcoche	8	9 Marionetas	10	11 Canto
14 Futurcoche	15	16 Sal de colores	17	18 Bailo
21 Futurcoche	22	23 Sal de colores	24	25 Bailo
28 Central eólica	29	30 Sal de colores	31	

*Nota.* Elaboración propia.

## ABRIL

**Tabla 38**

*Distribución mensual de los talleres: abril.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
				1 Bailo
4 Central eólica	5	6 Sal de colores	7	8 Bailo
11	12	13	14	15

18		19	20 Paisajes	21	22 Construyo instrumentos
25 Central eólica		26	27 Paisajes	28	29 Construyo instrumentos

*Nota.* Elaboración propia.

## MAYO

**Tabla 39**

*Distribución mensual de los talleres: mayo.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2 Central eólica	3	4 Paisajes	5	6 Construyo instrumentos
9 KIBO	10	11 Paisajes	12	13 Construyo instrumentos
16 KIBO	17	18 Un regalo para ti	19	20 Escucho
23 KIBO	24	25 Un regalo para ti	26	27 Escucho
30 KIBO	31			

*Nota.* Elaboración propia.

## JUNIO

**Tabla 40**

*Distribución mensual de los talleres: junio.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	1	2 Un regalo para ti	3	4 Escucho
6 KIBO	7	8 Un regalo para ti	9	10 Escucho
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	31

*Nota.* Elaboración propia.

### 4.7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación se llevará a cabo a través de dos formas distintas, pero complementarias, para poder obtener una buena valoración de la propuesta.

Los principales evaluadores de los patios dirigidos serán los propios docentes, ya que son ellos quienes llevarán a cabo los talleres propuestos. Como cada taller dura aproximadamente un mes, al finalizarlo, los docentes deberán evaluar el taller utilizando para ello una rúbrica. Pero para ello, será necesaria una evaluación por observación previa, que se realizará diariamente en el transcurso de las sesiones.

La rúbrica que deberán cumplimentar los docentes será la siguiente:

**Tabla 41**

*Rúbrica de seguimiento y evaluación de los talleres.*

---

**RÚBRICA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN**

---

**Nombre del taller:**

---

Ítem	Excelente	Adecuado	Deficiente
Facilita la inclusión de los niños con TEA.			
Favorece las habilidades lingüísticas.			
Favorece las habilidades sociales.			
Permite desenvolverse de forma autónoma.			
Genera motivación e interés.			

---

*Nota.* Elaboración propia.

Además, también se les pedirá a los alumnos que valoren el taller de manera anónima una vez haya finalizado. Para ello se les dará una hoja en la que encontrarán la siguiente pregunta: “¿Qué te ha parecido la actividad?”, y los alumnos responderán coloreando la cara que represente su opinión. Se cree que es realmente importante conocer las opiniones de los alumnos, ya que son los principales protagonistas de los patios y quienes ejecutan los talleres.

**Figura 6**

Ficha de evaluación del taller para el alumnado.



*Nota.* Elaboración propia.

También, se propone una pequeña batería de preguntas para que los docentes, cuando lo consideren oportuno, pregunten a los alumnos y realicen anotaciones de sus respuestas, ya que estas les orientaran en su labor evaluadora.

- ¿Os ha gustado lo que habéis hecho?
- ¿Habéis hecho nuevos amigos?
- ¿Habéis estado a gusto?
- ¿Volveríais a trabajar con esos compañeros?

Una vez finalice la propuesta, es decir, a final de curso, se contrastarán las diferentes evaluaciones de los docentes, así como se tendrán en cuenta las opiniones de los alumnos, y se valorarán aquellos talleres que se consideren que no logran cumplir con los objetivos, analizando si se efectúa una propuesta de mejora o si se plantean nuevos talleres. De esta forma, los cambios y las mejoras se verán reflejados en el siguiente curso.

## 5. CONCLUSIONES

El presente proyecto educativo ha supuesto una nueva vía de trabajo para la inclusión del alumnado con TEA, cumpliéndose los objetivos enunciados en la propuesta. Actualmente, la inclusión del alumnado TEA en los centros educativos es uno de los mayores desafíos para la comunidad escolar, pero se ha demostrado tal y como afirma García (2022) que los patios dirigidos para niños TEA han obtenido resultados satisfactorios cuando se han llevado a cabo. Los momentos de patio, son considerador por Arias (2013) como uno de los lugares idóneos para trabajar la interacción social y comprender las distintas respuestas emocionales.

En este sentido, el presente proyecto pretende que los recreos sean un momento en el que todos los alumnos se sientan a gusto y en el que trabajar de una forma indirecta la interacción social entre todos los alumnos a través de los principios de la gamificación, para lograr así una propuesta de ocio inclusivo atractiva.

Por otro lado, tal y como afirma Chaves (2013) el recreo también es un momento en el que los alumnos juegan libremente y en el que se produce una desconexión y descanso de las clases. Por ello, se han planteado únicamente tres días de patios dirigidos, para que los alumnos también disfruten de tiempo libre y decidan a qué quieren jugar y con quién. Además, es beneficioso tener dos recreos libres porque permitirá a los docentes observar cómo evolucionan las habilidades sociales y relacionales de los alumnos, y comprobar de esta forma si los objetivos planteados para la propuesta se cumplen.

Además, este proyecto no solo es una propuesta en lo que yo crea firmemente, sino que también tiene la intención de plasmar algunos de mis miedos e inquietudes.

Miedo a que la educación no cambie, y apueste de verdad por un modelo inclusivo en el que todos los niños y niñas encuentren su lugar independientemente de sus características. Cuando yo iba al colegio también existían estos casos en los que los niños con más necesidades o dificultades

presentaban, eran los que más sufrían la soledad. Pero me sorprende que 12 años después estas situaciones sigan ocurriendo, y lo peor es que, o se toman medidas o seguirá pasando. Claro está que todos en la vida somos rechazados en algún momento, no solo en el colegio, porque el colegio es solo un aperitivo de lo que la vida nos depara, y debemos saber gestionar este rechazo y aceptarlo. Pero cuando una persona es rechazada constantemente por sus dificultades, quizá deberíamos plantearnos quien tiene el problema, el rechazado o el que rechaza.

Es un modelo de proyecto que no resultaría complicado instaurar en los colegios, pues emplea espacios dentro del horario escolar y no supone un gran exceso de recursos materiales y físicos. A pesar de haber tratado de adecuar la propuesta de actividades teniendo en cuenta la capacidad evolutiva de los niños de 5 años, siempre es conveniente ajustarla al máximo a las necesidades específicas de cada aula y grupo.

Aunque es una propuesta que podría funcionar en cualquier colegio, está pensada para ir acompañada de un modelo educativo que apuesta de verdad por la inclusión. Creo, que se necesita una educación mucho más profunda en valores, inclusión y respeto. Desde mi punto de vista, que un colegio sea inclusivo no es aceptar a niños de todo tipo, meterlos en una clase y dejarlos un poco a su suerte. Eso no es ser inclusivo. La inclusividad va más allá, y se debería trabajar todos los días en las aulas.

Para finalizar, se mencionan algunas de las dificultades o limitaciones observadas en el proyecto. Una de las principales limitaciones hace referencia al planteamiento de los talleres. Introducirse en la etapa de Educación Infantil no ha sido un proceso fácil, ya que supone un gran cambio con Educación Primaria, y es por ello por lo que me resultó complicado al principio pensar en talleres y actividades que se acoplasen a los niños de 5 años.

## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría agradecer a todos los profesores de la Universidad Pontificia Comillas, que durante estos años me han acompañado en esta aventura y me han ofrecido una enseñanza de calidad. Y, agradecer especialmente a Laura, por ser tan buena profesional, constante y entregada, pero, sobre todo, por tener tanta calidad humana. Este proyecto no hubiese sido posible sin ella.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8, 369–385. [doi:10.1177/1362361304045216](https://doi.org/10.1177/1362361304045216)
- American Psychiatric Association (APA). (1952). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-I* (1ª ed.) Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (1968). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-II* (2ª ed.) Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (1980). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-III* (3ª ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (1997). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV* (4ª ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5* (5ª ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115),567-587. [doi:10.4321/S0211-57352012000300008](https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008)

- Asperger, H. (1944). Die Autistische psychopathen. Kindersalter. *Archiv Psychiatrie Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Bishop, S., Constantino, J., Daniels, A., Halladay, A., Koeing, K., Messinger, D., Pelphrey, K., Sanders, S., Singer, A., Szatmari, P., & Taylor, J. (2015). Sex and gender differences in autism spectrum disorder: summarizing evidence gaps and identifying emerging areas of priority. *Molecular Autism*, 6, 36. [doi:10.1186/s13229-015-0019-y](https://doi.org/10.1186/s13229-015-0019-y)
- Bleuler, M., & Bleuler, R. (1986). Dementia praecox oder die Gruppe der Schizophrenien. *The British Journal of Psychiatry*, 149(5), 661-664.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. UK: CSIE
- Bettelheim, B. (1967). *La fortaleza vacía. El autismo infantil y el nacimiento de sí mismo*. Barcelona: Laia.
- Caballo, V. (1992). *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Chaparro, A. Z., & Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(3), 8- 24.
- Carrascón, C. (2016) Señales de alerta de los trastornos del espectro autista. En AEPAP (ed.). *Curso de Actualización Pediatría 2016* (pp. 95-98). Madrid: Lúa Ediciones 3.0.
- Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>

- Dawson, G., Webb, S., & McPartland, J. (2005) Understanding the Nature of Face Processing Impairment in Autism. Insights from Behavioral and Electrophysiological Studies. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 403-424, [doi:10.1207/s15326942dn2703\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_6)
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. [doi:10.1080/13603110903030089](https://doi.org/10.1080/13603110903030089)
- Fernández, M. P., Puente, A., Barahona, M. J., & Palafox, A. (2010). Rasgos conductuales y cognitivos en los síndromes Rett, Cri-du-chat, X-frágil y Williams. *Liberabit*, 16(1), 39-50.
- Fombonne, E. (2003). The Prevalence of Autism. *JAMA*, 289(1), 87-89. [doi:10.1001/jama.289.1.87](https://doi.org/10.1001/jama.289.1.87)
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell Publishing.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1) 251-264.
- García, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *En-Claves del Pensamiento*, 31, e504. [doi:10.46530/ecdp.v0i31.504](https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504)
- GAT, Grupo de Atención Temprana (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales y Real Patronato sobre Discapacidad.
- Goldstein, A. (1978). Escala de evaluación de habilidades sociales. *Obtenido de:*  
[https://www.academia.edu/37172809/ESCALA\\_DE\\_EVALUACION\\_DE\\_HABILIDADES\\_SOCIALES\\_BIBLIOTECA\\_DE\\_PSICOMETRIA](https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADES_SOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA)

- Hagberg, B., Aicardi, J., Dias, K., & Ramos, O. (1983). A progressive syndrome of autism, dementia, ataxia, and loss of purposeful hand use in girls: Rett's syndrome: report of 35 cases. *Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society*, 14(4), 471-479. [doi:10.1002/ana.410140412](https://doi.org/10.1002/ana.410140412)
- Harlan, L. (1984) *El niño salvaje de Aveyron*. Alianza Universidad.
- Heasman, B., & Gillespie, A. (2019). Neurodivergent intersubjectivity: Distinctive features of how autistic people create shared understanding. *Autism*, 23(4), 910–921. [doi:10.1177/1362361318785172](https://doi.org/10.1177/1362361318785172)
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(1), S55–S65. [doi:10.21037/tp.2019.09.09](https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09)
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. [doi:10.1080/13603110701433964](https://doi.org/10.1080/13603110701433964)
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. a program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Jurado, M.B. & Rosselli, M. (2007) The Elusive Nature of Executive Functions: A Review of our Current Understanding. *Neuropsychol Rev*, 17, 213–233. [doi:10.1007/s11065-007-9040-z](https://doi.org/10.1007/s11065-007-9040-z)
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-50.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533–544. [doi:10.1007/s10803-010-1076-x](https://doi.org/10.1007/s10803-010-1076-x)
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE no 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE no 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. BOE no 278, de 21 de noviembre de 1995.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE no 187, de 6 de agosto de 1970.
- Matthews, N. L., & Goldberg, W. A. (2018). Theory of mind in children with and without autism spectrum disorder: *Associations with the sibling constellation*. *Autism*, 22(3), 311–321. [doi:10.1177/1362361316674438](https://doi.org/10.1177/1362361316674438)
- Milton, D. (2012) On the ontological status of autism: the ‘double empathy problem’. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. [doi:10.1080/09687599.2012.710008](https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008)
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 149-178.

- Monjas, M. I. (1992). *Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. (PEHIS)* [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Orellana, M. D., & Zambrano, R.M. (2018) Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de los niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2(4), 39-48. [doi:10.26871/killkana\\_social.v2i4.296](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296)
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Trastornos del Espectro Autista*. Obtenido de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Ortego, M. C., López, S., & Álvarez M. L. (2011) *Tema 7. Las habilidades sociales* [Apuntes] Obtenido de: [https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema\\_07.pdf](https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_07.pdf)
- Quiroz, F. C., de La Cuba, L. M., Ticona, L. M. C., Mamani, D. J. M., & Prado, H. J. A. (2018). Comentario: una breve historia del autismo. *Revista de Psicología*, 8(2), 125-133.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147- 156. [doi:10.1080/00131910120055570](https://doi.org/10.1080/00131910120055570)
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del profesorado*, 4(2), 3-10.
- Salvador, E. (2001). *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Málaga. Ediciones Aljibe
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Fritz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa.

- Reaño, E. (2014). La Tríada de Wing y los vectores de la Electronealidad: hacia una nueva concepción sobre el Autismo. *Equipo de Investigación y Trabajo en Autismo*, 1-13.
- Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., Howlin, P. (2009) *Executive functions in children with Autism Spectrum Disorders, Brain and Cognition*, 71(3) 362-368. [doi:10.1016/j.bandc.2009.06.007](https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.007).
- Segura, A. (2012). La supuesta asociación entre la vacuna triple vírica y el autismo y el rechazo a la vacunación. *Gaceta Sanitaria*, 26, 366-371. [doi:10.1016/j.gaceta.2011.11.018](https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.11.018)
- Serrano, L. (2020) *Módulo 1. Tema 1-2. Descubriendo el Trastorno del Espectro Autista* [Diapositiva de PowerPoint] Campus Virtual Comillas (<https://sifo.comillas.edu/course/view.php?id=36498#section-4>)
- Serrano, L. (2020) *Módulo 1. Tema 5. Descubriendo el Trastorno del Espectro Autista* [Diapositiva de PowerPoint] Campus Virtual Comillas (<https://sifo.comillas.edu/course/view.php?id=36498#section-4>)
- Sigman, M., Spence, S.J. y Wang, A.T. (2006). Autism from developmental and neuropsychological perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2, 327-355. [doi:10.1146/annurev.clinpsy.2.022305.095210](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.2.022305.095210)
- The Autism Community in Action (2020) *Autism statistics and cost*. Recuperado de <https://tacanow.org/autism-statistics/>
- UNESCO. (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)

- Vallejo, L. (2010). *Descanso pedagógico y la jornada escolar. Pedagogía y dialéctica.*
- Wakefield, A. J., Murch, S. H., Anthony, A., Linnell, J., Casson, D. M., Malik, M., Dhillon. A. P., Thomson, M. A., Harvey. P., Valentine, A. Davies, S. E. & Walker-Smith, J. A. (1998). Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet*, 351, 637 – 641. [RETRACTED] [doi:10.1016/S0140-6736\(97\)11096-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)11096-0)
- Wing, L. & Gould, J. (1979), Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wing, L., (1998): *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia.* Barcelona: Paidós.

## 7. ANEXOS

### ANEXO 1.1 AGENDA VISUAL PARA RECREOS



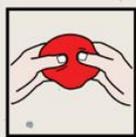
Imagen de la agenda visual para los recreos.

Fuente: Elaboración propia. Pictogramas de: ARASAAC.

## ANEXO 1.2 CARTELES DE LOS ESPACIOS

---

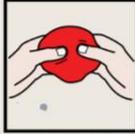
# ESPACIO JIGGLYPUFF



SALA TALLER

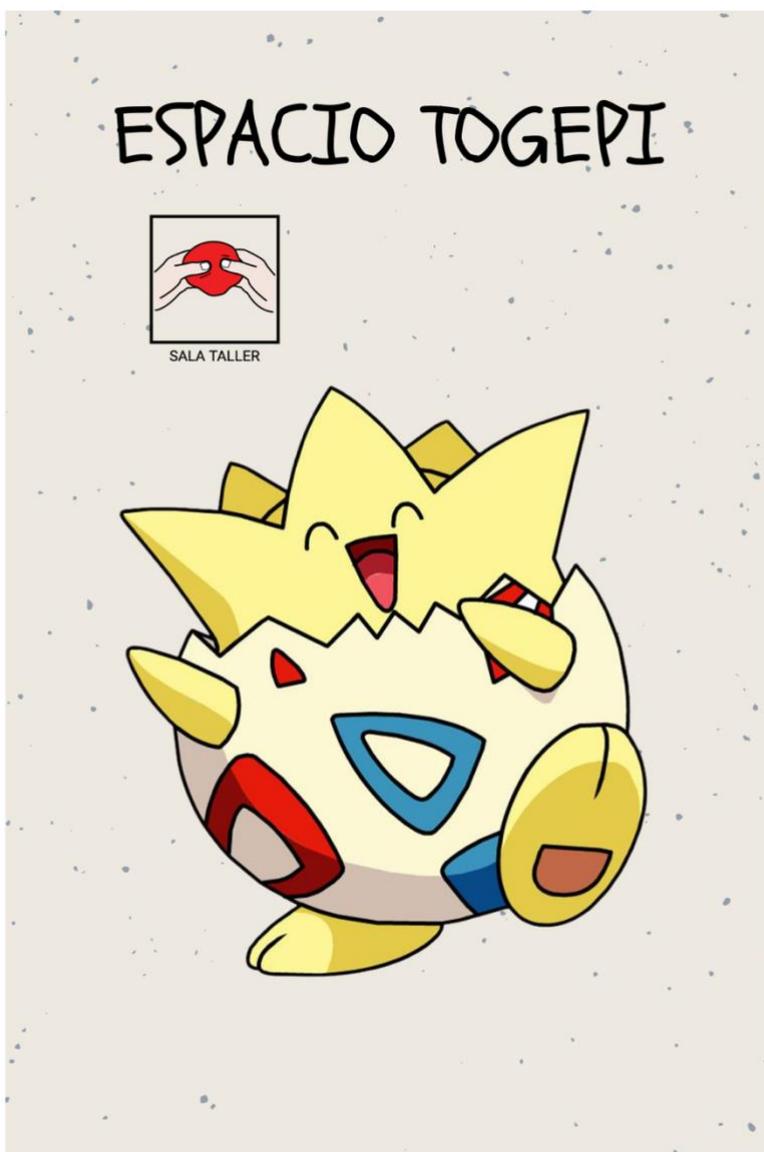


# ESPACIO MAGEARNA



SALA TALLER

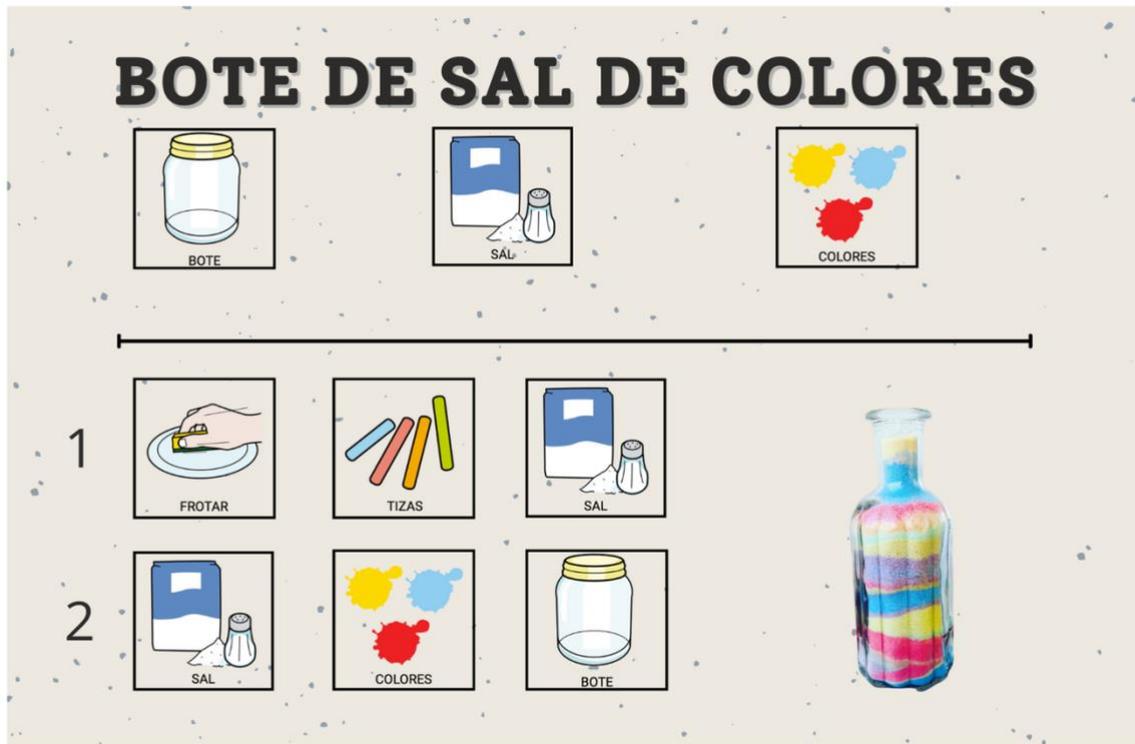




Imágenes de los carteles informativos con pictogramas.

Fuente: Elaboración propia. Pictogramas: ARASAAC.

## ANEXO 1.3 INSTRUCCIONES CON PICTOGRAMAS



Ejemplo de las instrucciones con pictogramas.

Fuente: Elaboración propia. Pictogramas de: ARASAAC.

## ANEXO 1.4 CARTA POKÉMON

---

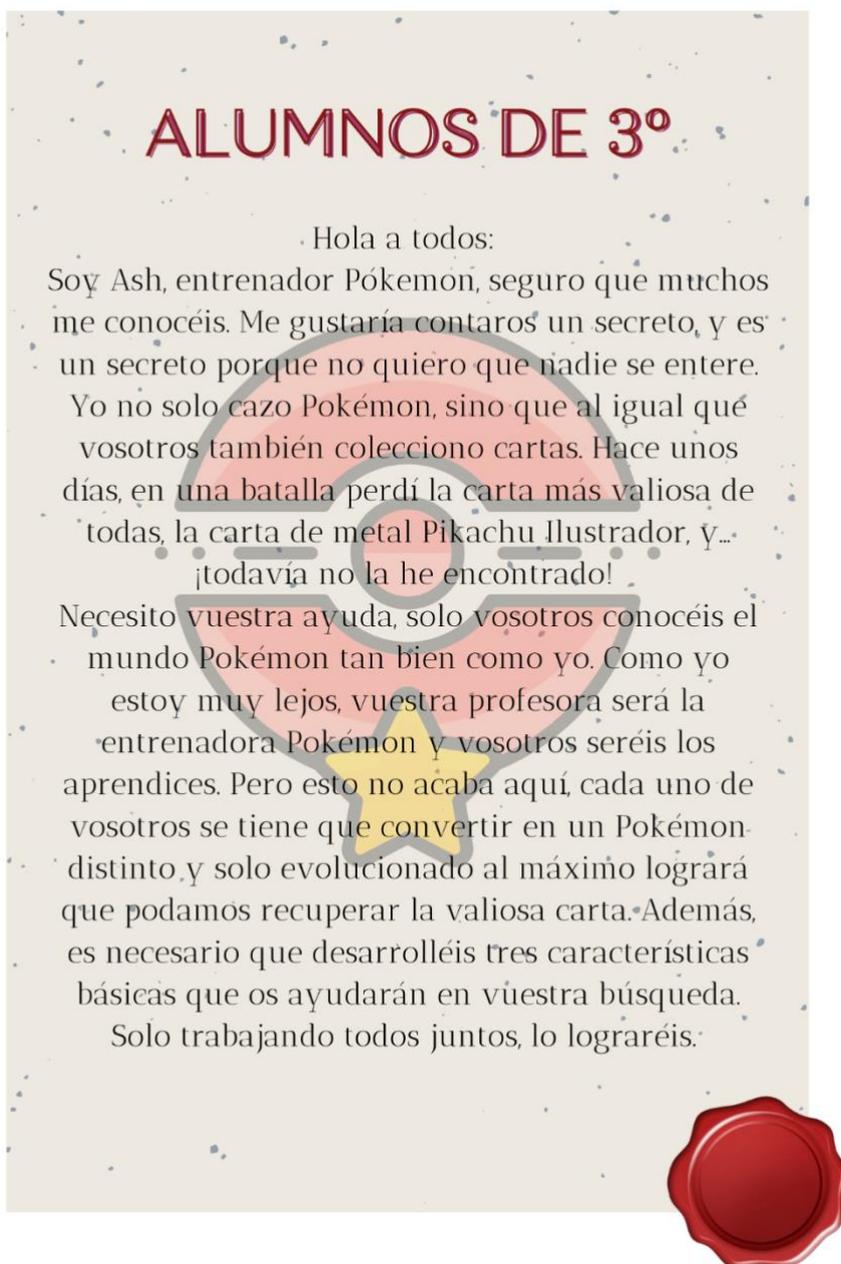


Imagen de la carta Pokémon.

Fuente: Elaboración propia.

# ANEXO 1.5 PASAPORTE POKÉMON



Foto actual



Nombre:



Nombre Pokémon:



Foto pokémon



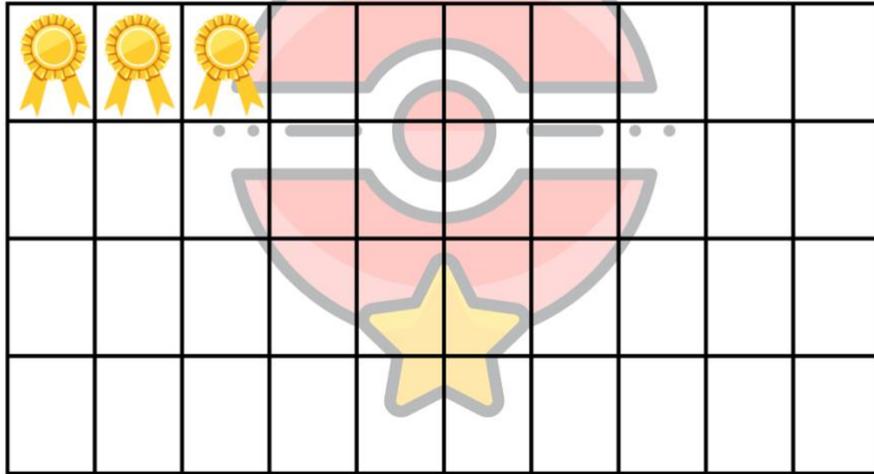
Misión:



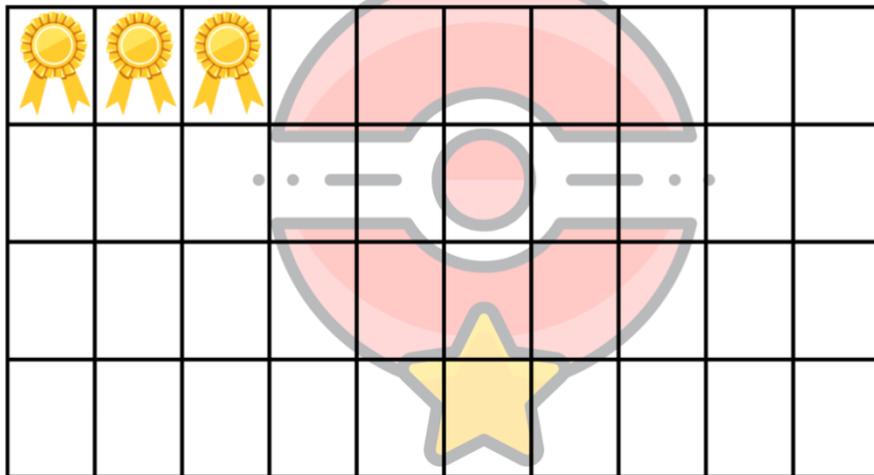
Colegio:



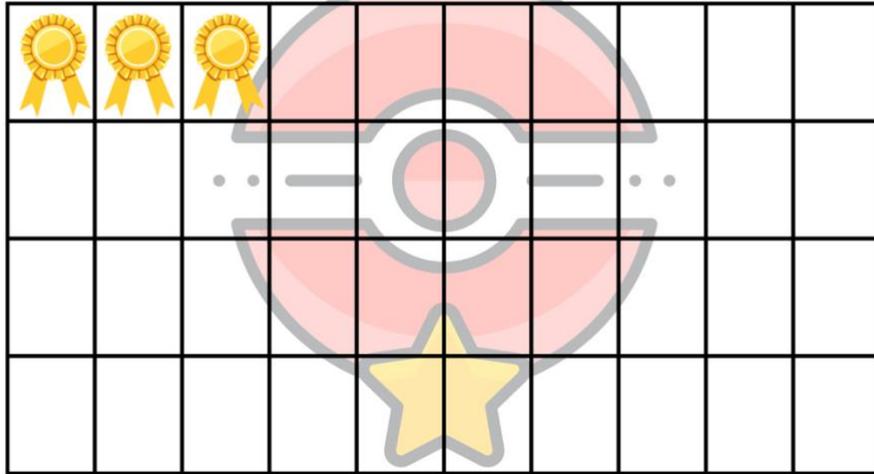
espacio jigglypuff



espacio togepi



espacio magearna



Imágenes del pasaporte Pokémon para los niños.

Fuente: Elaboración propia.

## ANEXO 1.6 CARTEL DE RECOMPENSAS



Imagen del cartel de recompensas por 80 puntos.

Fuente: Elaboración propia.

