



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**Escuela para todos: inclusión y
convivencia en un aula de Educación
Primaria**

Presentado por D^a. Elena Azcona García

Tutelado por D^a. Guadalupe Ramos Truchero

Soria, 28 de julio de 2015

RESUMEN

Los principios por los que se ha regido la escuela en las últimas décadas han ido cambiando, en acompañamiento a la evolución de la sociedad y de la manera de entender la diversidad.

Considerando un escenario más amplio en la evolución de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, a lo largo del trabajo se va a apreciar la manera en que ha cambiado la forma de entender el fenómeno de la discapacidad. Se hace un recorrido por la normativa que ha regido este aspecto en nuestro país, a fin de concretar la situación que se vive actualmente en la escuela, en relación con la diversidad del alumnado y con los principios que rigen la educación, los cuales han de tomarse como eje del quehacer diario en el aula.

En este trabajo, después de poner en relieve la importancia de la educación emocional por relacionarse de una manera directa con la adquisición de aprendizajes, se ofrece una propuesta de intervención educativa en un contexto concreto: un aula de tercer nivel de educación primaria, atendiendo al principio de inclusión.

ABSTRACT

The principles followed in schools during the last few decades have been changing, according to the evolution of society and the way in which diversity has been perceived and dealt with.

Considering a wider scenery in the evolution of the schooling of children with special educational needs, this paper will show how disabilities have been considered differently at different times. Our laws are analyzed under a historical perspective, and present-day situation in schools is looked at, concentrating on the diversity of our students and the principles of education, which need to be the backbone of everyday work in the classroom.

In this paper, after highlighting the importance of emotional education, as it is directly related to the acquisition of the different abilities, a proposal of educational intervention is made for a particular context: the third year of primary education, with the emphasis being put on the principle of inclusion.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad, inclusión, educación emocional, aprendizaje cooperativo, convivencia, atención a la diversidad.

KEY WORDS

Disability, inclusion, emotional education, co-operative learning, coexistence, attention to diversity.

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Breve recorrido histórico en la forma de entender la discapacidad. De la segregación y el modelo de prescindencia al modelo pedagógico	7
2.1. Impacto del Informe Warnock en el ámbito educativo europeo.....	8
2.2. El tratamiento legal de la discapacidad en España desde la Constitución de 1978.....	9
2.2.1. El programa experimental de integración educativa de la década de los 80.....	11
2.2.2. Cambios en la legislación educativa a partir de la LOGSE. Consolidación de los principios de normalización e integración.....	12
2.2.3. La atención a la diversidad con la LOE (2006) y la LOMCE (2013)....	14
2.2.4. La normativa actual en la Comunidad Autónoma de Aragón.....	16
3. Bases teóricas del modelo cognitivo. El funcionamiento del cerebro en el proceso de aprendizaje.....	18
3.1. Las perspectivas teóricas del modelo cognitivo.....	18
3.2. Fundamentos de la Teoría PASS de la inteligencia.....	20
3.2.1. La influencia de la emoción en los aprendizajes.....	22
4. Propuesta de intervención educativa en el aula.....	25
4.1. Contextualización.....	26
4.2. Programación educativa.....	27
4.2.1. Objetivos.....	28
4.2.2. Contenidos	29
4.2.3. Criterios de evaluación	30
4.2.4. Temporalización.....	31
4.2.5. Metodología.....	31
4.2.6. Proyectos.....	32
4.2.7. Recursos.....	36
4.2.8. Evaluación.....	37
5. Conclusiones.....	39
6. Referencias bibliográficas.....	40

1. INTRODUCCIÓN

En los centros escolares, actualmente, se vive una realidad escolar bien distinta a lo que ha supuesto la manera de entender el proceso educativo en las últimas décadas. La práctica educativa es algo vivo, que evoluciona y se encuentra en constante cambio. Es un hecho que cada alumno es diferente, con sus propias capacidades, habilidades y dificultades, y una personalidad que se va conformando especialmente a lo largo de la niñez, a través de sus experiencias con el contexto y aprendizajes adquiridos.

Las emociones y creencias propias, la autoestima, forman parte fundamental de nuestra personalidad. Permiten a cada individuo poseer las herramientas necesarias para afrontar las propias vivencias, de una manera positiva y saludable o, por el contrario, negativa y generadora de malestar. Este aspecto también es educable, y no debe pasar desapercibido. La educación emocional puede darse en muchos ámbitos de la vida del alumno, pero es la escuela un lugar privilegiado para desarrollarla y promoverla. ¿Por qué? Porque la escuela es uno de los contextos próximos del niño, al que asiste diariamente, donde se relaciona con sus iguales en situaciones más o menos dirigidas y establece las bases de las relaciones sociales, donde juega, aprende, se comunica, se relaciona... En definitiva, experimenta situaciones de todo tipo que influyen en la formación de su persona.

Este trabajo va a contribuir a conseguir la finalidad del proceso didáctico: el desarrollo integral de los alumnos. Aborda metodologías que favorecen aspectos socioafectivos, al igual que la superación de desigualdades, la atención a la diversidad y la inclusión. Todo ello sin perder de vista la importancia que tiene la parte emocional en el proceso de aprendizaje, por la relación directa existente entre las emociones y los procesos cognitivos.

Con el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se pretende diseñar una propuesta de intervención educativa aplicable en el aula, para un grupo de tercer nivel de educación primaria, utilizando metodologías que favorecen la inclusión de todos los alumnos en el proceso educativo, fomentando actitudes positivas para la convivencia en

el aula, para el respeto a la diversidad y, más concretamente, a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Este trabajo, consta de dos partes bien diferenciadas: una primera parte, donde se hace un recorrido histórico sobre el tratamiento social de las personas con discapacidad y un análisis del tratamiento desde las distintas leyes y la escolarización de estos alumnos en los centros educativos durante las últimas décadas. Posteriormente, una segunda parte, dedicada a la propuesta de una intervención educativa práctica, enfocada a ser desarrollada en un contexto de aula concreto y tomando como eje de acción el principio de inclusión. La propuesta de intervención viene precedida por la base donde se asientan los fundamentos teóricos que relacionan las emociones con el procesamiento de la información, parte imprescindible del proceso de aprendizaje.

Para la elaboración del presente TFG en Educación Primaria, se han tenido en cuenta las pautas recogidas en la Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y la evaluación del TFG, (BOCyL, 15 de febrero de 2012) de acuerdo con la regulación del Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre.

De acuerdo a esta normativa y a las competencias que implica la titulación, este TFG va a abordar los siguientes objetivos:

1 - Diseñar una propuesta educativa acorde a la realidad de los centros educativos, contribuyendo a la equidad, la igualdad de derechos y la inclusión de los alumnos.

2 - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, y contribuir a la resolución pacífica de conflictos que puedan surgir de las interacciones de los alumnos.

Es sabido que la práctica docente no tiene como único objetivo la adquisición de conocimientos académicos por parte de los alumnos, si no que implica la necesidad de fomentar en ellos ciertas competencias transversales que contribuyan a la formación de su personalidad.

Es por todo lo anterior que, los maestros y maestras, a la hora de planificar sus programaciones de aula, han de hacer especial hincapié en la acción tutorial, y todo lo que supone la convivencia en el centro y las relaciones de los alumnos con sus iguales.

Dado que un maestro debe poseer la capacitación adecuada para afrontar los retos existentes en el sistema educativo y, considerando el buen clima de convivencia en el aula como un reto más del sistema actual, en este trabajo se presentarán proyectos y actividades concretos a realizar en el aula, con el fin de favorecer unas condiciones propicias para el buen funcionamiento del quehacer diario, así como contribuir al bienestar emocional de todos los alumnos, tan importante por su estrecha relación con el funcionamiento óptimo de los procesos cognitivos relacionadas con el aprendizaje.

2. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO EN LA FORMA DE ENTENDER EL FENÓMENO DE LA DISCAPACIDAD. DE LA SEGREGACIÓN Y EL MODELO DE PRESCINDENCIA AL MODELO PEDAGÓGICO.

A lo largo de la historia, se han ido produciendo cambios conceptuales sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Andino, 2014). De la misma manera, se ha producido una evolución en las formas en que la sociedad ha asumido -o no- el fenómeno de la discapacidad. Éstas pueden distinguirse en tres modelos:

Un primer modelo, que se podría denominar de prescindencia, en el que se consideraba que las causas que dan origen a la discapacidad tenían un motivo religioso o "del más allá", y en el que las personas con deficiencias eran asumidas como innecesarias. Se sitúa en el medievo un submodelo de marginación, en donde las personas con discapacidad se encontraban insertas en el grupo de los pobres y marginados con un destino marcado por la exclusión.

El segundo modelo es el denominado médico o rehabilitador, donde las personas con discapacidad dejan de ser consideradas como inútiles, siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello que el fin que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con deficiencias para integrarlas en la sociedad, aunque esa "normalización" implique el ocultamiento de la diferencia que representa la discapacidad. De este modo se veía la discapacidad como un problema individual de la persona, y es por ello que las personas con discapacidad recibían beneficios de los servicios sociales y los niños con discapacidad tenían derecho a la educación, pero en escuelas separadas.

Finalmente, un tercer modelo denominado social, considera que gran parte de las causas que originan la discapacidad no son individuales sino sociales, la raíz del problema son las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. El objetivo reflejado es rescatar las capacidades en lugar de acentuar las discapacidades. Conforme a esta idea, los niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que los niños sin discapacidad, y la educación debe tender a ser inclusiva (adaptada a las necesidades de todos) como regla, reservándose la educación especial segregada como última medida (Andino, 2014).

Si bien los modelos aludidos se han encontrado presentes en un recorrido histórico, podría afirmarse que, en la actualidad, los paradigmas conceptuales para entender el fenómeno de la discapacidad podrían ser resumidos en una dialéctica integrada por los dos últimos modelos: el rehabilitador y el social. Ambos coexisten de algún modo en la legislación de una gran mayoría de los países europeos.

2.1. IMPACTO DEL INFORME WARNOCK EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EUROPEO.

En el terreno educativo, el informe Warnock, que fue encargado por la Secretaría de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock, en 1974, y publicado en 1978, tuvo el acierto de convulsionar los esquemas vigentes del modelo clínico e institucional y popularizó una concepción distinta de la educación especial. Sus propuestas, en buena medida, fueron recogidas y comenzaron a aplicarse posteriormente en los sistemas educativos de diferentes países europeos. Señalaba las siguientes concepciones: ningún niño será considerado en lo sucesivo como ineducable. La educación es un bien al que todos tenemos derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos. La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines. Las necesidades educativas son comunes a todos los niños. Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes, que reciben educación especial y los no deficientes que reciben simplemente educación. Se utilizará el término "dificultad de

aprendizaje" para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial (Warnock, 1978).

Y lo que es más concluyente del Informe: la apuesta decidida y definición del concepto de necesidades educativas especiales que supuso un punto de inflexión en el modelo de educación especial y que, con ciertas matizaciones y diferentes ritmos, ha ido asumiéndose e integrándose en los diferentes sistemas educativos de los países de la Unión Europea.

Con el término de necesidades educativas especiales (NEE) nos referimos al conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etcétera) que es preciso instrumentar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporal o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Warnock, 1978).

Las necesidades educativas especiales no son una característica del alumno ni algo intrínseco en él, sino que surgen de la dinámica establecida entre sus características personales y la respuesta que recibe de su entorno, sobre todo en los ámbitos que asumen prioritariamente funciones educativas: el familiar y el escolar. Es precisamente la constatación de la diferencia lo que nos debe alejar de los planteamientos marginadores o excluyentes, y adherirnos a los de normalización e inclusión.

2.2. EL TRATAMIENTO LEGAL DE LA DISCAPACIDAD EN ESPAÑA DESDE LA CONSTITUCIÓN DE 1978.

Las experiencias integradoras en diferentes países europeos y una mayor conciencia social del derecho de las minorías y de las personas afectadas por problemas derivados de deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, encontraron su respaldo en el articulado de la Constitución Española, que declara en su artículo 27 el derecho de todo ciudadano español a la educación, y en el artículo 49 obliga a los poderes públicos a una política de integración.

El artículo 27 señala que la educación ha de tener como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, que la educación básica es obligatoria y gratuita y que los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación. En relación a las personas con discapacidad, el artículo 49 incide en que los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de estos alumnos, prestando la atención especializada que requieran.

Este reconocimiento del derecho de los "disminuidos" y el deber de la Administración pública se tradujo en una serie de planes, leyes y medidas como las siguientes:

La Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), (BOE 30/04/82), desarrolló el mandato del artículo 49 de la Constitución y dio un paso más en cuanto a la atención de las personas disminuidas y el respeto social por las diferencias, como valores rectores de la convivencia ciudadana. Establece el principio de integración, en su artículo 23 dictamina la integración de los minusválidos en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo programas de apoyo y recursos. Se reserva la educación especial para casos en que resulte imposible dicha integración.

Por otro lado, establece los principios de normalización, de sectorización de los servicios y de atención individualizada que han de presidir las actuaciones de la administración, en todos sus niveles y áreas, en relación con las personas discapacitadas.

Conforme al principio de normalización, las personas disminuidas no deben utilizar ni recibir los servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles; con ello ha de tenderse a que dichas personas se beneficien, hasta donde sea posible, del sistema ordinario de prestaciones generales de la comunidad integrándose en ella.

El principio de sectorización, por su parte, implica acercar y acomodar la prestación de los servicios en este caso, educativos, al medio en que el disminuido

desarrolla su vida; lo que supone ordenar los servicios por sectores geográficos, de población y de necesidades.

Finalmente, el principio de individualización de la enseñanza se concreta en que cada educando disminuido reciba precisamente la educación que necesita en cada momento de su evolución.

2.2.1. El programa experimental de integración educativa de la década de los 80.

En aplicación y desarrollo de estos principios en el ámbito educativo, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, estableció un conjunto de medidas, tanto de ordenación como de planificación, tendentes al la progresiva transformación del sistema educativo, con objeto de garantizar que los alumnos y alumnas con necesidades especiales puedan alcanzar, en el mayor grado posible, los objetivos educativos establecidos con carácter general para todo el alumnado, y conseguir, en consecuencia, una mayor calidad de vida en los ámbitos personal, social y laboral.

Una importante aportación de esta norma radica en la redefinición que hace del propio concepto de educación especial, en el sentido de considerarla como un conjunto de apoyos y adaptaciones para que los alumnos con discapacidades puedan ejercer su derecho a la educación. De esta forma ya no se trata tanto de diagnosticar la deficiencia y prescribir una terapia como de analizar cuáles son las ayudas pedagógicas que requieren para progresar, en función de sus necesidades especiales y los objetivos generales marcados para todos los alumnos.

Para posibilitar la integración de los niños afectados por disminuciones o inadaptaciones desde los dos hasta los cinco años, se proporcionarían de manera gratuita los apoyos precisos.

El programa de integración fue generalizándose a todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos y acomodándose al concepto de “necesidades educativas especiales”.

2.2.2. Cambios en la legislación educativa a partir de la LOGSE.

Consolidación de los principios de normalización e integración.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), respecto a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, consagra los principios introducidos por la LISMI y recogidos en el RD 334/1985 anteriormente citado. Establece que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. En su artículo 37, especifica el deber del sistema educativo de disponer, tanto de profesores especialistas y profesionales cualificados como de medios y materiales didácticos precisos para la participación de todos los alumnos en el proceso de aprendizaje. También señala que los centros educativos adecuarán sus condiciones físicas y materiales a las necesidades de los alumnos, así como contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a estos alumnos la consecución de los objetivos. Se considera importante señalar que la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en unidades o centros de Educación Especial sólo se llevará a cabo cuando estas necesidades no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Esta situación se revisará periódicamente para favorecer, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

La LOGSE permite con sus aportaciones una consolidación de las actitudes, los programas y las prácticas iniciadas desde la promulgación de la LISMI, al tiempo que propicia modelos de intervención educativa y de organización escolar coherentes con la atención a la diversidad del alumnado en la enseñanza.

Transcurridos más de veinte años desde la promulgación de la LISMI, sin poner en cuestión su vigencia, se consideró necesario promulgar otra normativa legal, que la

complementara y sirviera de renovado impulso a las políticas de equiparación de las personas con discapacidad. Surgió de esta manera la Ley 51/2003, de 2 de diciembre de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU).

Esta ley tenía por objeto establecer medidas para garantizar y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Además incidía en el concepto “igualdad de oportunidades” como la ausencia de discriminación, ya fuera directa o indirecta, que tuviera su causa en una discapacidad, y promovía la adopción de medidas orientadas a evitar o compensar las desventajas de las personas con discapacidad y que éstas pudieran participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social.

Los aspectos a destacar en el ámbito educativo están recogidos en los artículos 5, 6, 7, 18, 23, 26 y 27, donde se señala que los poderes públicos promoverán la información necesaria para la completa mentalización de la sociedad, especialmente en los ámbitos escolar y profesional, al objeto de que ésta colabore al reconocimiento y ejercicio de los derechos de los minusválidos, para su total integración.

Define el concepto de minusvalía, entendiendo por minusválidos toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales. Define, también, el concepto de rehabilitación como un proceso dirigido a que los minusválidos adquieran su máximo nivel de desarrollo personal y su integración en la vida social. Por otro lado, integra al minusválido en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos reconocidos por la ley.

Finalmente, concluye que la educación especial será impartida transitoria o definitivamente, a aquellos minusválidos que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario; y establece las características y objetivos de la educación especial. Define la misma como un proceso integral, flexible y dinámico que se concibe para una aplicación personalizada con el objeto de conseguir la total integración social del minusválido. Se tiende a la consecución de objetivos como: superación de

deficiencias, adquisición de conocimientos y hábitos para dotar de la mayor autonomía posible, promoción de todas las capacidades para el desarrollo de su personalidad o la incorporación a la vida social y laboral que les permita alcanzar una realización personal.

2.2.3. La atención a la diversidad con la LOE (2006) y la LOMCE (2013).

A fin de garantizar la equidad en la educación, el título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión, normalización e integración.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe desde la entrada en vigor de esta ley a partir del principio de inclusión, el cual se contempla por primera vez en la legislación educativa. Se entiende que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

Se entiende la atención a la diversidad como una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Se trata de contemplar esta diversidad como un principio inherente a la escuela y a los seres humanos, por tanto, se considera un factor habitual y positivo, no como algo que dificulta la enseñanza. Los esfuerzos han de estar orientados a llegar de la mejor manera posible a este alumnado y romper las barreras que les separan del aprendizaje, no en intentar homogeneizar al alumnado a través de un currículo rígido.

Éste es uno de los grandes avances que el sistema educativo ha realizado en cuanto a la atención educativa de los alumnos en las últimas décadas, y que resulta necesario continuar impulsando.

En cuanto a normativa en el ámbito educativo, actualmente España se encuentra en un proceso de cambio, ya que nos encontramos en plena implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Sin

embargo, para lo que concierne a la inclusión de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, se considera el texto refundido publicado sobre la LOE-LOMCE.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación dice que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales ha de regirse por los principios de normalización e inclusión y ha de asegurar su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo; dando cabida a medidas de flexibilización de las etapas educativas cuando sea necesario.

En el título II de dicha ley, sobre la equidad de la educación, aparece por primera vez la designación de “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” donde se incluyen los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, los alumnos con altas capacidades intelectuales, con integración tardía en el sistema educativo español y el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

El artículo 71 señala que se debe disponer de los medios necesarios para que los alumnos alcancen su máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como garantizar los recursos necesarios para que los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, y cómo no, los objetivos que se establecen para todos los alumnos con carácter general. La atención integral de estos alumnos siempre se regirá por los principios de normalización e inclusión.

En el artículo 73 de la sección primera, define al alumnado con necesidades educativas especiales a todo aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda, apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta.

El artículo 74, dedicado a la escolarización de dichos alumnos, vuelve a incidir en los principios de normalización e inclusión, evitando la discriminación y asegurando la igualdad de acceso y permanencia en el sistema educativo. Deja la escolarización en centros de educación especial o en unidades específicas para casos en los que sus

necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2.2.4. La normativa actual en la Comunidad Autónoma de Aragón.

El pasado año 2014 se publicó el Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, concretando la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

En su primer capítulo, de disposiciones generales, se establecen el objeto y el ámbito de aplicación. También los principios generales que deben presidir las actuaciones y medidas que se emprendan para alcanzar el objeto del Decreto, así como los aspectos fundamentales referidos a escolarización, promoción y permanencia del alumnado. Establece los medios humanos, materiales y educativos y, finalmente un sistema de indicadores que permite evaluar el nivel de calidad del sistema educativo.

Su segundo capítulo está dedicado a las medidas de intervención educativa. Se determina el marco desde el que se articulan y organizan estas medidas. Se define el papel que desempeña el centro educativo a la hora de desarrollar medidas que permitan el máximo desarrollo y aprendizaje del alumnado, los distintos tipos que se disponen en función del grado de especificidad y termina con la conceptualización y el procedimiento de la evaluación psicopedagógica de los alumnos. En cuanto a las medidas de intervención educativa, define dos tipos bien distintos: las medidas específicas básicas como las dirigidas a responder a las necesidades de un alumno concreto, que no implican cambios significativos en aspectos curriculares ni organizativos. Y por otro lado, las medidas específicas extraordinarias, que implican cambios significativos en la organización o el currículo, como un cambio de tipo de centro, la escolarización combinada o la aceleración del currículo, por citar algunas.

El tercer capítulo se dedica íntegramente a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Define el papel de los centros en la concepción del apoyo, diferencia tres grados de necesidad específica de apoyo que los alumnos pueden manifestar y describe las diferentes situaciones en las que puede encontrarse el origen de dicha necesidad.

El capítulo cuarto hace referencia a la orientación educativa y la considera como un factor primordial de un sistema educativo de calidad.

Finalmente, el capítulo quinto habla de la participación y cooperación, se entienden como factores imprescindibles en los procesos de mejora de la labor educativa. Se contemplan con las familias del alumnado y con otras entidades, como asociaciones o administraciones relacionadas con la formación y educación de las personas de la comunidad. También se determina una Comisión de seguimiento de las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos desde un enfoque inclusivo.

3. BASES TEÓRICAS DEL MODELO COGNITIVO. EL FUNCIONAMIENTO DEL CEREBRO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

A pesar de que el centro de interés del TFG de primaria va enfocado a la intervención educativa en el aula donde está escolarizado un alumno con necesidades educativas especiales, se comenzará recogiendo a grandes rasgos algunos conceptos relacionados con el aprendizaje y el procesamiento de la información. En este capítulo se explica la estrecha relación existente entre la parte emocional del individuo y su aprendizaje, dado que las emociones inciden de una manera directa en los procesos cerebrales que entran en juego a la hora de adquirir nuevos aprendizajes. De este modo, los conceptos que se abordan se consideran importantes e interesantes para contextualizar, posteriormente y de manera más concreta, la propuesta presentada.

3.1. LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL MODELO COGNITIVO

Desde el modelo cognitivo se enfatiza la metacognición, entendida como la toma de conciencia y regulación de los propios procesos cognitivos, del aprendizaje y la resolución de problemas. Se considera que la transmisión y adquisición de conocimientos para llevar a cabo el aprendizaje es posible cuando de la interacción se alcanza la internalización y cuando este aprendizaje es significativo (Timoneda, 2006).

Los teóricos del procesamiento de la información mantienen que el aprendizaje y el comportamiento surgen de una interacción del ambiente, la experiencia previa y el conocimiento del alumno. La mente se define como una estructura compuesta por elementos para procesar información y de procedimientos para usar dichos elementos. Se defiende que el aprendizaje consiste, de manera parcial, en la formación de asociaciones variadas en tipos y naturaleza. Son conexiones entre estructuras mentales llamadas esquemas, y el aprendizaje consiste en la adquisición de nuevos esquemas.

En cuanto a la inteligencia, la investigación desde este modelo se centra en la forma en que la mente percibe, procesa y almacena la información. Se empieza a entender la inteligencia como proceso y no sólo como resultado, por tanto, es primordial el procesamiento de la información (Timoneda, 2006).

El modelo Cognitivo engloba distintas propuestas teóricas que tienen una característica común: entender la inteligencia como el procedimiento que utilizamos para resolver los problemas, y no como una capacidad o un cociente intelectual. Se presentan a continuación las perspectivas teóricas más importantes englobadas en este modelo, a modo de resumen.

La perspectiva piagetiana. La obra de Piaget (1972, 1973, 1974) ha aportado características importantes al paradigma cognitivo: Entender el desarrollo como cambios sistemáticos que suponen una reestructuración de los conocimientos previos. Las nuevas estructuras caracterizan un nuevo estadio. Se concibe que la inteligencia se construye y se desarrolla necesariamente a través de varios estadios, con una complejidad en aumento. Y, por último, se considera que el elemento clave del desarrollo es la acción, la actuación.

El constructivismo. Según esta corriente conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y estos modelos son susceptibles de mejora o cambio. Se entiende la inteligencia como los conocimientos que se construyen a medida que se adquieren nuevas concepciones o experiencias. El constructivismo social entiende que el proceso de inteligencia es más una experiencia compartida que individual, de tal manera que la interacción del individuo con el contexto se hace primordial. Según Coll (1990), aprender un contenido implica construir una representación o un modelo mental del mismo, es decir, el alumno construye significados o modelos mentales de lo que aprende. Son destacados autores de esta perspectiva Vygotsky, Ausubel, Bruner y otros que, con sus grandes aportaciones acerca de la concepción del aprendizaje, han ejercido -y siguen haciéndolo- gran influencia en el mundo educativo de nuestro país.

Teoría de las inteligencias múltiples. Gardner (1983) sostiene que no sólo existe un tipo de inteligencia cognitiva, si no que las personas tienen tipos de inteligencias diferentes, relativamente independientes las unas de las otras. Se destacan: inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia musical, quinesésica-corporal, interpersonal e intrapersonal. El concepto de inteligencias múltiples ha ido evolucionando con el tiempo, sin embargo, se considera importante destacar que es el precedente de lo que hoy se conoce como inteligencia emocional, ya que se pone en relieve la comprensión de las motivaciones en los otros partiendo de las propias motivaciones como referencia.

Procesamiento de la Información. Se identifican los procesamientos que se encuentran en las operaciones cognitivas y las relaciones entre estos procesamientos y conceptos psicopedagógicos como inteligencia, aprendizaje o lectoescritura. Se encuentra una similitud entre el funcionamiento de los procesos mentales y un programa de ordenador; es decir, manipulan datos en una serie de fases seleccionando la información pertinente y utilizan esta información para llevar a cabo una secuencia de operaciones. De esta manera, se realizan tres tipos de análisis. Primero, cómo la persona adquiere la información, la elabora y da la respuesta. Segundo, los procesos cognitivos, cuál está utilizando el sujeto, es decir, pensamiento, memoria, percepción, atención... Y tercero, las estructuras cognitivas, las representaciones de la persona sobre el mundo.

Una de las corrientes más significativas sobre el procesamiento de la información es el Modelo de Integración de la información de Das, Naglieri y Kirby (1994), de donde surge la Teoría PASS.

3.2. FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA PASS DE LA INTELIGENCIA.

La inteligencia se entiende como un fenómeno mental que consiste en el procesamiento cerebral de la información. Parte de la base de que todas las personas son inteligentes, pero cada una procesa la información o memoriza de manera personal.

La Teoría PASS describe cuatro mecanismos o procesos cognitivos: la planificación, el secuencial, el simultáneo y la atención, los cuales interactúan en el procesamiento cognitivo. A ellos se suma la base del conocimiento, formado por los aprendizajes y experiencias previas, el mundo emocional y las motivaciones como elementos para que la información pueda ser procesada.

El proceso de Atención permite captar y deja entrar la información de manera voluntaria y controlada, nos permite seleccionar la información sobre la que focalizar nuestra atención, y mantenerla mientras sea necesario para que los otros procesos cognitivos puedan cumplir su función. El Simultáneo y el Secuencial son los procesos que pondremos en marcha una vez que la información haya sido captada por la Atención, y que nos darán las herramientas necesarias para resolver las tareas. Se dice que hay un procesamiento simultáneo cuando se procesa la información de manera global y visual, dando un sentido no a las partes, sino a la totalidad; cuando encontramos relaciones entre los elementos de la información. Sin embargo, el procesamiento secuencial implica sucesión y temporalidad, da sentido a cada una de las partes, procesando la información paso a paso, sin que ninguna parte de la información tenga relación con otra. Este proceso cognitivo nos es necesario cuando hablamos de aprendizajes arbitrarios, es decir, son así porque así se ha establecido. Por último, el proceso de Planificación es el más complejo, es el que ordena, selecciona estrategias, las aplica, etc. Se podría comparar con un director de orquesta. Se encarga de establecer los objetivos, seleccionar las estrategias y reevaluar todo el proceso, permitiendo saber si va bien, si es preciso cambiar de estrategia o reformular el objetivo. Más adelante se desarrollan estas funciones.

La Teoría PASS considera que para que el aprendizaje sea significativo y relevante, es necesario que tenga las características de ser inductivo, por descubrimiento, internalizado y transferible, siendo próximo a la realidad del alumno. El aprendizaje es la adquisición, como comprensión, de un conocimiento o saber, fruto de la cognición resultante del trabajo de los cuatro procesos cognitivos explicados anteriormente.

3.2.1. La influencia de la emoción en los aprendizajes.

Es un hecho que a través del fomento de la convivencia en el aula, se contribuye a crear un clima apropiado que favorece la adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos. Del mismo modo, el hecho de fomentar la autoestima de los educandos, contribuye a su bienestar emocional, permitiendo que el procesamiento cognitivo de planificación, protagonista en los procesos cerebrales necesarios para el aprendizaje, cumpla sus funciones de manera correcta.

Desde los estudios de Gazzaniga y LeDoux (1978), se concluyó que el procesamiento emocional, entendido como procesamiento de conceptos con carga emocional es diferente del procesamiento cognitivo, entendido como procesamiento de conceptos sin carga emocional. También se concluyó la existencia de un aprendizaje inconsciente y de una base emocional y automática de ciertas conductas relacionadas con la defensa de uno mismo.

Las investigaciones de LeDoux (1996) aclaran una explicación neurobiológica de esas conductas automáticas nombradas, pues el autor definió el circuito neurológico que sigue un estímulo captado como peligroso y, a la vez, demostró que se trata de un procesamiento totalmente inconsciente. Demostró que el aprendizaje emocional depende de vías que no entran en el neocórtex cerebral, lo que sugiere que las respuestas emocionales se producen sin la participación de los mecanismos cerebrales superiores, responsables del pensamiento y la consciencia.

Estos descubrimientos nos ayudan a entender la razón de conductas que las personas ponemos en marcha sin ser conscientes y que tienen como objetivo la autodefensa. Somos conscientes de la conducta, pero no de la razón que nos lleva a tenerla. Se les llama conductas enmascaradoras. Tienen un origen emocional completamente inconsciente y son conductas encaminadas a la autodefensa o al autoengaño (Goleman, 1995).

Por tanto, la teoría del Procesamiento Cerebral de la Emociones para explicar los comportamientos humanos, establece que las emociones son procesadas mentalmente,

de manera que cuando se producen emociones negativas y dolorosas, se ponen en acción conductas inconscientes de protección o defensa ante el dolor psíquico. Cuando la información llega al cerebro emocional, puede pasar que la procese detectando dolor psíquico o peligro, pero también puede ocurrir que la procese sin detectar peligro. Si éste es el caso, la información llega al neocórtex, se codifica y se procesa la experiencia. El resultado es la comprensión consciente de la experiencia, que irá acompañada del sentimiento correspondiente, agradable o desagradable.

Esta misma teoría da argumentos para sostener que las creencias o convicciones que tenemos están fundamentadas en el mundo emocional. Prácticamente todos los comportamientos que llevamos a cabo están basados en creencias, y éstas tienen dos partes interrelacionadas: la parte emocional, que expresa a través del lenguaje no verbal la convicción de cada persona y la parte cognitiva, que expresa a través del lenguaje oral o escrito el contenido razonado del mensaje. Las creencias de las que se hablan son aquellas que nos definen a nosotros mismos, muchas son inconscientes, aprendidas a lo largo de nuestra experiencia personal. Si nuestras creencias de identidad tienen carácter negativo hablamos de una autoestima negativa. Es decir, definimos la autoestima como el sentir inconsciente asociado a las creencias de identidad de uno mismo. Por tanto, si las creencias de identidad tienen un carácter positivo, la persona siente una seguridad personal inconsciente que le permite afrontar la vida de manera positiva. Por el contrario, en el caso de las personas con autoestima negativa, el sentir emocional asociado les genera inseguridad y no sólo no permite afrontar la vida de manera eficaz, sino que además genera comportamientos enmascaradores de defensa que bloquean e impiden el proceso de planificación.

De este modo, se demuestra que nuestros actos están basados en nuestras creencias. Queda al descubierto la importancia de las creencias de identidad, esto es, la autoestima de cada uno y la estrecha relación de las emociones con el proceso de planificación. Ante el dolor psíquico, la planificación queda bloqueada obstruyendo la adquisición de aprendizajes y experiencias. Recordemos que el proceso de planificación toma un papel protagonista en la adquisición de aprendizajes, puesto que se encarga de tres grandes funciones:

1. Establecer los objetivos. Esto es, responder a la pregunta “¿qué me piden?”. Dada una situación cualquiera, como un ejercicio o un problema de matemáticas, es preciso saber el objetivo.

2. Seleccionar las estrategias. Es decir, “¿cómo lo hago?”. En esta fase del proceso, la Planificación interacciona con los procesos Secuencial y Simultáneo, eligiendo el recurso más idóneo a poner en marcha para llegar a la solución del problema.

3. Reevaluar todo el proceso. “¿Lo estoy haciendo bien?” En cualquier situación, mientras se está ejecutando la tarea o ejercicio, el hecho de reevaluar el proceso que se está llevando a cabo permite saber si se va a lograr el objetivo inicial o si es preciso cambiar de estrategia, o no.

Resumiendo, se puede decir que el procesamiento cognitivo de planificación, proporciona al alumno los medios para utilizar eficientemente el proceso simultáneo y el secuencial en las tareas que están en el foco de la atención, evaluando y readaptando todo el proceso general.

Por todo lo expuesto, queda al descubierto la estrecha relación existente entre emoción y aprendizaje. Dada la complejidad y el protagonismo del proceso cerebral de Planificación en la adquisición de aprendizajes, es muy importante que desde la práctica educativa y a través de la acción tutorial, se contribuya a crear un clima de aula positivo, desde el respeto por todos los compañeros, sean cuales fueren sus circunstancias y capacidades. De la misma manera, el hecho de fomentar la autoestima y la convivencia en el aula contribuye al bienestar emocional de los alumnos y, por consiguiente, a la adquisición de sus aprendizajes.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

La orientación y la acción tutorial de los alumnos es una responsabilidad de todo el conjunto del profesorado, y deben ir encaminados a favorecer el desarrollo integral y equilibrado de las capacidades de los alumnos, así como su orientación personal y escolar en colaboración con sus familias.

El documento del currículo aragonés recoge en sus disposiciones generales como un principio básico de la Educación Primaria el hábito de convivencia, así como el sentido de la afectividad, con el propósito de garantizar una formación integral que contribuya al desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos.

También especifica como principios metodológicos generales:

- El logro de un buen clima de aula que permita a los alumnos centrarse en el aprendizaje y les ayude en su proceso de educación emocional.

- La combinación de diversos agrupamientos, priorizando los heterogéneos sobre los homogéneos, valorando la tutoría entre iguales y el aprendizaje cooperativo como medios para favorecer la atención de calidad a todo el alumnado y la educación en valores.

De la misma manera, basándose en la realidad de la Comunidad Autónoma y en su población en constante cambio, y con la finalidad de dar respuesta a las necesidades que van surgiendo, establece unas estrategias básicas para la aplicación y desarrollo del currículo como:

- La atención a la diversidad de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva y compensadora, a fin de dar respuesta a sus necesidades educativas, considerando sus intereses, motivaciones y capacidades para el aprendizaje en un entorno normalizado.

- La educación en los ámbitos personal y social mediante el desarrollo emocional y afectivo del alumnado.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Centro educativo

Se trata de un centro público de Educación Infantil y Primaria ubicado en una pequeña localidad cercana a la capital de provincia en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Es un centro de una vía para cada grupo de nivel, con 139 alumnos matriculados. Tiene jornada partida, con un horario de 9:00h a 12:30h por la mañana y de 15:00h a 16:30h por la tarde, y consta de servicio de comedor.

El Claustro de profesores está formado por doce maestros: tres de educación Infantil, cinco de educación Primaria, un especialista en Educación Física, un especialista de Inglés y un especialista en Música, que hace las funciones de tutor de un grupo de primaria; incluido el Equipo Directivo compuesto por la Directora, la Jefa de Estudios y la Secretaria. Los especialistas de Pedagogía terapéutica y Audición y Lenguaje están compartidos con otras localidades cercanas. La Orientadora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica acude al centro una vez por semana.

El centro está dotado con un aula de informática con numerosos ordenadores y conexión a Internet, un aula específica de música, un aula específica que comparten los especialistas de PT y AL, y una biblioteca escasamente dotada de libros, donde se imparten clases extraescolares de inglés. Por otro lado, cuenta con dos amplias zonas de patio bien diferenciadas, una para los alumnos de tercero a sexto de primaria y otra para los alumnos de educación Infantil, y los dos primeros niveles de Primaria. Junto al centro se sitúa el pabellón municipal, que el Ayuntamiento cede en horario escolar para impartir clases de Educación Física.

Cerca del centro se encuentra el río y grandes zonas naturales con caminos preparados para poder realizar rutas de muy poca dificultad.

Grupo de alumnos.

El grupo al que va dirigida la propuesta de intervención que se presenta está formado por 20 alumnos y alumnas de 3º de Primaria. En él se encuentran escolarizados: un alumno con necesidades educativas especiales derivadas de un Síndrome de Asperger y un alumno de nacionalidad rumana, escolarizado en el centro desde los 3 años. Tiene el idioma totalmente adquirido y que no presenta ninguna dificultad.

4.2. PROGRAMACIÓN EDUCATIVA

Para realizar la propuesta de intervención se han tenido en cuenta como referentes los distintos proyectos y planes del centro educativo: el Proyecto Curricular de Etapa y el Proyecto Educativo de Centro, así como los Planes de Orientación y Acción Tutorial, el Plan de Convivencia y el Plan de Atención a la Diversidad.

Principalmente se va a llevar a cabo una metodología cooperativa, pues lo que se pretende es un aula inclusiva. Este tipo de metodología va a permitir atender a las necesidades del alumno con Síndrome de Asperger, puesto que está demostrado que para los alumnos con estas características, como sostiene Rivère (2001), las condiciones de integración en el aula son más eficaces para el desarrollo de sus habilidades sociales, y que el trabajo en grupos heterogéneos facilita el aprendizaje y la generalización de las adquisiciones.

A continuación se van a describir los distintos apartados que componen cualquier programación de aula, como son: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, temporalización, metodología, tareas, recursos utilizados y evaluación.

4.2.1. Objetivos.

Para la planificación de la programación, se han tenido en cuenta:

- Los objetivos de la Etapa de educación Primaria recogidos en la orden de 16 de junio de 2014.

- Los objetivos de tercer nivel de Educación Primaria de las siguientes áreas: Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

Todos ellos recogidos en la Orden, de 16 de junio, de 2014, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Objetivos generales de la programación.

1. Conocer y valorar las normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas, favoreciendo un buen clima de aula.

2. Desarrollar los hábitos de trabajo en equipo, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, interés y creatividad en el aprendizaje.

3. Adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos que les permitan desenvolverse con autonomía en los grupos sociales con los que se relacionan.

4. Conocer, comprender y respetar las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

5. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.

Objetivos específicos.

- Crear un buen clima de aula que favorezca los aprendizajes de los alumnos y fomentar la cohesión de grupo.

- Adquirir y desarrollar las normas de convivencia y respeto, en el aula y en el centro.

- Fomentar la autoestima de los alumnos y la confianza en sí mismos.

- Identificar las emociones propias y de los demás, favoreciendo la autorregulación de las conductas propias.

- Respetar las diferencias entre las personas y valorar la importancia de cada compañero en el propio aprendizaje.

4.2.2. Contenidos.

A la hora de planificar los contenidos de la propuesta de intervención se han tomado como referentes:

Los contenidos de las áreas de tercer nivel de Educación Primaria recogidos en el currículo aragonés: Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

Los contenidos de las programaciones de aula y los elementos transversales que se trabajan a este nivel. Principalmente los relacionados con el bloque 1 del área de Lengua Castellana y Literatura (Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar) y con el bloque 3 (Comunicación escrita: escribir). Así como los relacionados con el bloque 1 del área de Ciencias Sociales (Contenidos comunes).

Contenidos de la unidad de intervención.

- Nuestras emociones.
- Situaciones de comunicación oral espontáneas (diálogos, conversaciones, intercambios de opiniones) y dirigidas (asambleas).
- Intención comunicativa: expresar ideas, opiniones, relatar sucesos.
- Actitud de escucha
- Estrategias para desarrollar el trabajo en el aula, la responsabilidad y la capacidad de esfuerzo.
- Trabajo en grupo y cooperativo.
- Habilidades para la resolución de conflictos, uso de las normas de convivencia.

4.2.3. Criterios de evaluación

Para planificar los criterios de evaluación de esta unidad de intervención se han tomado como referentes:

- Los criterios de evaluación de tercero de Educación Primaria de las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, recogidos en el currículo de Educación Primaria para toda la Comunidad Autónoma.

- A un nivel más concreto se han utilizado los estándares de aprendizaje evaluables recogidos en la programación didáctica del nivel de referencia.

Los criterios de evaluación concretos para esta intervención son los siguientes:

- Utiliza estrategias para realizar trabajos en equipo, adoptando conductas responsables en situación de aula.

- Participa en actividades de grupo y respeta los principios básicos del funcionamiento democrático (respetar turno y opinión, escuchar al otro y argumentar.

- Aprecia la importancia de una convivencia pacífica y tolerante.

- Colabora en la vida social del aula y se inicia en el uso de estrategias para resolver conflictos surgidos con los compañeros.

- Valora la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos en situación de trabajo en grupo y asamblea.

- Aprecia la importancia de ponerse en el lugar de otro para comprender lo que siente.

4.2.4. Temporalización.

La propuesta de intervención está diseñada para ponerla en práctica a lo largo de todo el curso, puesto que más adelante, en el apartado que describe los proyectos, se puede comprobar que algunos de ellos están diseñados para un trimestre y otros se constituyen en actuaciones de intervención educativa que se pueden aplicar durante el curso completo.

4.2.5. Metodología

A lo largo del curso se van a utilizar metodologías cooperativas, partiendo de los conocimientos previos del alumno e impulsando el aprendizaje significativo. Se reforzarán los nuevos contenidos con actividades manipulativas, experiencias, sencillos experimentos y ejemplos de su experiencia cercana, procurando que el alumno participe activamente en la construcción de los contenidos, con el fin de que los interiorice y les dé significado.

Se utilizarán diferentes tipos de agrupamientos dependiendo de las actividades a realizar en cada momento, poniendo en práctica el trabajo individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo. El trabajo individual y en pequeño grupo del alumnado será apoyado por la maestra, apoyando individualmente las dificultades que surjan.

4.2.6. Proyectos.

A. Proyecto: “Identificando nuestras emociones”

A lo largo del curso se va a utilizar el libro “Emocionario” de la editorial Palabras Aladas. Es un libro que recoge 42 cuentos que tratan sobre estados afectivos y emociones. Cada cuento lleva incorporada una ilustración estrechamente relacionada con la emoción protagonista.

Con este recurso, cada semana se va a trabajar un cuento con su ilustración. En el aula habrá un rincón destinado a este proyecto, donde cada lunes la maestra expondrá la ilustración, animando a los alumnos a que piensen qué puede significar o a qué se puede referir, en definitiva, cuál es el tema o la idea que se pretende plasmar con la misma. Los alumnos podrán compartir opiniones y razonarlas. Al día siguiente, se pondrán en común las propuestas de los alumnos y se desvelará el tema de la ilustración. Se hará la lectura correspondiente, se analizará y, los alumnos en asamblea, contarán experiencias de su vida en las que han sentido esa emoción o ese sentimiento. Se tratará el tema siempre desde el respeto a los demás, con una actitud de escucha activa y de compartir experiencias. A lo largo de la semana se tratará el tema del sentimiento protagonista relacionándolo con actividades del aula, lecturas o situaciones que vayan surgiendo en la convivencia diaria.

La experiencia está abierta a todas las aportaciones que los alumnos quieran hacer, recortes de revista o periódico que les hayan hecho sentir la emoción trabajada, noticias, dibujos que les sugieran este sentimiento, notas que quieran aportar, experiencias que les hayan sucedido en casa o en sus contextos próximos... Todo el material recopilado se irá colocando en el rincón, y al final de semana cada alumno

guardará sus aportaciones en un cuaderno individual que utilizará a modo de memoria emocional del curso.

B. Proyecto: “El hombrecillo de papel”.

Se dará a conocer a los alumnos el personaje del Hombrecillo de Papel, que hará visitas en el aula a lo largo del curso y propondrá actividades de diferente índole en distintos momentos del curso escolar.

En el primer trimestre propondrá a los alumnos que participen en el juego del “amigo invisible”. Consiste en hacer un sorteo secreto y asignar a cada alumno un compañero de clase que será su amigo invisible. Este sorteo se hará un mes antes del fin de trimestre. Cada alumno tendrá que preparar en casa, preferiblemente con algo de ayuda de las familias, un regalo realizado por él mismo. Puede ser cualquier cosa que el alumno pueda fabricar haciendo trabajos manuales, mostrando sus habilidades y creatividad, pueden añadir alguna tarjeta de felicitación si se les antoja, etc. La única premisa es que no puede ser algo comprado. La última semana del trimestre, los alumnos irán trayendo sus regalos envueltos y con el nombre del destinatario, entregándolos a la maestra de manera secreta para que los guarde. El último día antes de las vacaciones la tutora les hará entrega de los regalos, de uno en uno. Los alumnos intentarán adivinar quién es su amigo secreto, al final será descubierto y los compañeros podrán valorar el esfuerzo y empeño de cada uno. Desde la realización del sorteo, en el momento que cada alumno conoce la identidad de su amigo secreto y hasta el momento de la entrega de los regalos, pueden ir dejando notas de afecto a su destinatario, felicitaciones por lo que hace bien, deseos de que pase un buen fin de semana, algún pequeño presente, un dibujo... lo que a cada uno se le ocurra. También los alumnos se comprometen a ser amables con todos los compañeros, ayudarles en lo que puedan y en especial con su amigo secreto, siempre teniendo cuidado de que no le descubra.

A lo largo del curso, el Hombrecillo de Papel irá proponiendo distintas actividades para tratar temas de actualidad que vayan surgiendo en las noticias, en la convivencia diaria del centro, o temas que les inquieten, fomentando actitudes positivas, propicias para la resolución de conflictos y el respeto a los demás.

Para la semana de la Paz, se tratará el tema hablando sobre qué es la paz para cada alumno, y reflexionando qué puede hacer cada uno, cómo se puede comportar o qué actitudes puede tener ante diferentes situaciones para contribuir a la paz en su vida diaria. El Hombrecillo de Papel nos hará la propuesta mediante un escrito. Cada alumno tiene que pensar alguna característica de sí mismo que quiera mejorar para fomentar la convivencia en el aula, en el centro o en casa, ya sea con sus compañeros, con los maestros o con sus familiares. Escribirán una pequeña nota con el compromiso de mejora. Finalmente, después de trabajar estos contenidos, los alumnos realizarán un mural, por grupos, con todas sus aportaciones que se exhibirá en el pasillo del centro donde está ubicada el aula.

C. Proyecto: “Mi mejor amigo”.

Este proyecto consiste en que cada alumno tiene que pensar en su mejor amigo. Hacer una lista de las características de su personalidad que le gustan y por las que esa persona es su mejor amiga y hacer otra de los aspectos de su personalidad que no le gusten y que le gustaría que mejorara. Después, realizará una redacción describiendo a esa persona, exponiendo las razones de elegirla como mejor amiga, y exponiendo cómo le hace sentir y hará un dibujo.

Cuando todos los alumnos hayan realizado sus redacciones, cada uno la leerá en voz alta. De manera voluntaria podrá revelar la identidad del amigo descrito y, si es algún compañero de clase (normalmente suele serlo), se comentará si éste se ha reconocido por la descripción dada. También se comentarán en pequeño grupo las coincidencias de los aspectos de las personas que describen, y en gran grupo se tratará el tema de las cualidades que cada uno considera que un mejor amigo ha de tener. Después de ponerlas en común, entre todos elegirán la descripción más completa y se colocará en la clase en un lugar siempre visible, con las cualidades acordadas resaltadas alrededor de la redacción. Posteriormente, se les propondrá hacer una reflexión personal, una autoevaluación sobre las cualidades resaltadas, si las cumplen o han de mejorar algún aspecto, y se les animará a formular un compromiso de mejora.

Durante el resto del curso, de manera periódica o cuando la maestra lo considere necesario, se hará una asamblea en gran grupo para ir evaluando los compromisos de los alumnos, además de reforzar de manera positiva los aspectos que va mejorando cada uno en su relación con los compañeros. Se puede hacer a modo de autoevaluación, de manera que cada alumno haga una reflexión sobre sí mismo, o que otros compañeros hablen de los aspectos que ha mejorado y en qué casos o ejemplos lo han observado.

D. Proyecto: “Buzón de felicitaciones”.

Al comienzo del segundo trimestre se colocará en el aula, en un lugar accesible para todos, el recurso del buzón de las felicitaciones. En él los alumnos podrán depositar siempre que quieran felicitaciones y reconocimientos para cualquier persona que participe en clase, ya sean alumnos o profesores.

Cada lunes, se destinará un tiempo de clase para abrirlo y leer en voz alta los reconocimientos. Los alumnos podrán compartir su posición de acuerdo con la felicitación, y si el alumno al que se felicita no recuerda bien el hecho del reconocimiento, el alumno que le felicita se lo recordará. Todos aplaudirán el esfuerzo, las conductas positivas de sus compañeros y sus actitudes de mejora.

E. Proyecto: “Visionado de la película Mary y Max”.

En el tercer trimestre se verá en el aula “Mary y Max”, una película de animación de 2009. Trata de la relación que establecen por correspondencia los dos protagonistas: Mary, una niña de 8 años australiana con baja autoestima y de la que se burlan los compañeros por tener una mancha en la frente, y Max, un hombre estadounidense de mediana edad con características muy peculiares, que no se relaciona con nadie y al que le diagnostican Síndrome de Asperger.

En ella se tratan numerosos temas que generan problemas en la vida de las personas y de los que están a su alrededor, como alcoholismo, ansiedad, soledad, baja autoestima, obesidad... que se pueden trabajar en clase con los alumnos desde una perspectiva de respeto. También es una historia que trata sobre los sentimientos, las

emociones, la amistad, y lo que supone la relación con otras personas que comparten intereses e inquietudes.

Se trabajarán en asamblea todos estos aspectos, formulando a los alumnos preguntas que les hagan reflexionar e intentar averiguar las razones de los comportamientos de los personajes, las sensaciones que viven en cada momento de la historia.

Al finalizar la película y las asambleas, se realizará un mural sobre la película en el que participarán todos los alumnos por grupos. Se trata de que los alumnos, guiados por la maestra, elaboren un apartado de emociones y sentimientos que vivencian los personajes decidiendo si son positivos o negativos, es decir, si les hacen sentir bien o mal. Otra parte del mural irá dedicada a los personajes principales, podrán dibujarlos y describirlos, cómo son al principio y al final de la historia, poniendo de relieve lo que supone para cada uno haber conocido al otro. Otro apartado estará dedicado a los personajes secundarios y a la influencia que los mismos ejercen en la vida de los protagonistas con sus actitudes. Los alumnos debatirán sobre las conductas de estos personajes, y decidirán si son justas o injustas, y si sus comportamientos respetan o no las libertades de los protagonistas. Finalmente, se destinará otro apartado para realizar un recordatorio de todos los temas tratados durante las asambleas, destacando las ideas más significativas que se han aprendido y que se aplican en la vida diaria.

4.2.7. Recursos.

Para llevar a cabo la propuesta de intervención se necesitan los siguientes recursos materiales:

- Material fungible: cuadernos, cartulinas, folios, material de escritura, pinturas...

- Material didáctico: Libro “Emocionario” (2013) Editorial Palabras Aladas

- Recursos tecnológicos: ordenador y proyector.

4.2.8. Evaluación

La evaluación de la programación de aula tendrá como referente la Orden de 31 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Al igual que la de cualquier programación didáctica, esta evaluación va a tener un carácter global, formativo y va a propiciar un proceso constante de mejora, tal y como dictamina la Orden mencionada.

Se va a entender como un elemento educativo en sí misma, ya que es un elemento de desarrollo tanto para maestros como para alumnos.

Evaluación del proceso de aprendizaje.

La evaluación del proceso de aprendizaje debe contestar a tres preguntas fundamentales: ¿Cuándo? ¿Qué? y ¿Cómo?

Cuándo: se realizará una evaluación inicial, con el fin de partir de los conocimientos previos de los alumnos sobre los contenidos a trabajar. Una evaluación continua, utilizándola como un sistema útil para introducir cambios o modificaciones en cualquier momento que se precise, y una evaluación final que proporcionará claves para formular pautas de mejora sobre la programación.

Qué: se evaluarán los contenidos seleccionados, determinados por los criterios de evaluación propuestos en la intervención.

Cómo: Se llevará a cabo a través de la observación directa y a través del análisis de las producciones de los alumnos. Se utilizarán instrumentos de registro y observación.

Evaluación del proceso de enseñanza.

La práctica educativa implica y supone un análisis por parte de los docentes, y una reflexión sobre la eficacia del proceso de enseñanza. A final de cada trimestre se valorará si el clima del aula es el adecuado y qué evolución van tomando las relaciones entre los alumnos. Al terminar el curso, se realizará un análisis exhaustivo de la programación y de los elementos que incluye, se valorará si los objetivos han sido alcanzados, y se formularán propuestas de mejora.

5. CONCLUSIONES

La forma de entender la educación ha cambiado de una manera considerable en las últimas décadas. La escuela, como institución abierta, ha de ir ajustándose en función de las necesidades de los alumnos. En la actualidad, la diversidad del alumnado ha tomado un protagonismo importante, y es un elemento que ha de ser primordial a la hora de programar un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz, en un contexto donde se fomenten las habilidades sociales, la escucha activa, la resolución de conflictos mediante el diálogo democrático y la relación positiva entre los miembros que conforman la comunidad educativa.

Actualmente nos encontramos en un marco normativo que apuesta por la equidad, la igualdad de oportunidades y la inclusión de todos los alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de discapacidad. La escuela inclusiva es un nuevo reto para los docentes, ya que no sólo se trata de que todos los alumnos estén en el mismo espacio, sino que deben formar parte del proyecto educativo del centro en todos los sentidos, y ningún alumno se debe sentir entorpecedor o rezagado del quehacer diario en el aula. Concretamente, respecto a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, la clave es que estos alumnos no son “inferiores”, son uno más, deben hacerse replantear a los docentes lo que saben, y que, en definitiva son un reto continuo para la profesión de maestro y para la comunidad educativa. Por este motivo no se ha hecho especial hincapié en las características del alumno con necesidad específica de apoyo educativo, sino que se ha considerado como un alumno más del grupo-clase.

Se considera que el centro dispone de los recursos necesarios, tanto organizativos, como personales y materiales para dar una respuesta educativa adecuada y de calidad a la diversidad de su alumnado.

Cada alumno debe desarrollar sus competencias y conocimientos el máximo que pueda, con la mediación y la ayuda que los profesionales de la enseñanza le puedan brindar, y siempre en un contexto de igualdad de derechos y equidad de recursos.

Con el fin de potenciar las habilidades sociales, la cohesión de grupo y un buen clima de aula, en este trabajo se ha diseñado esta propuesta de intervención. Se desarrollan actividades que contribuyen a la autoestima positiva y el bienestar emocional de los alumnos, tan estrechamente relacionado con el buen funcionamiento de los procesos cognitivos que se implican en el aprendizaje. Se utilizan estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo, las cuales permiten formar grupos heterogéneos de trabajo, favoreciendo las condiciones óptimas para la convivencia y una verdadera inclusión de todos en el aula.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. y otros. (2006). Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva. Zaragoza: Egido.
- Andino, F. (2014). La evolución de la Educación Especial en Europa en las últimas décadas: de la institucionalización y del modelo clínico a la normalización de servicios y al modelo pedagógico. En Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Curso de preparación de oposiciones para el cuerpo de maestros por la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Zaragoza: Autor.
- Coll, C. (1990). Aprendizaje y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- Das, J.P., Naglieri, J.A., Kirby, J. R. (1994). Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence. Massachussets: Allyn & Bacon/Simon & Schuster Inc.
- Goleman, D. (1995). Emocional Intelligence. Nueva York: Bantam Books.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.J. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, R.J. y otros. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Milicic, N. (2009). El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva. IV Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Santiago de Chile: Acción digital.
- Ledoux, J. (1996). El cerebro emocional. Barcelona: Planeta.
- Piaget, J. (1972). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1973). Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1974). A dónde va la educación. Barcelona: Teide.
- Pujolás, P. (2004). Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. Aula de innovación educativa versión electrónica, 170.
- Pujolás, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. IV Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa.

- Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Santiago de Chile: Acción digital.
- Rivière, A. (2001). Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta.
 - Sánchez, O. (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. Psicología educativa, vol. 7, 5-27.
 - Timoneda, C. (2006). La experiencia de aprender. Una visión práctica de las dificultades del aprendizaje. Girona: CCG.
 - Warnock, M. (1978). Meeting Special Educational Needs: A brief guide by Mrs Mary Warnock to the report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People. Londres: HMSO.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad.
- Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de educación
- Ley Orgánica 8 /2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden de 16 de junio, de 2014, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
- Orden de 31 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.