



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**UTILIZACIÓN DEL HUERTO Y LA GRANJA
PARA TRABAJAR CON ALUMNADO CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA: ANDREA GARCÍA GONZÁLEZ

TUTORA: MARÍA TERESA ROMÁN GRANDE

Palencia, 10 de julio de 2024

RESUMEN

El Trabajo Fin de Grado que se presenta a continuación tiene como objetivo explorar y analizar el papel de la utilización del huerto y la granja para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales en el ámbito de la educación primaria. Se investiga y examina la importancia de esta experiencia educativa en relación con el aprendizaje de los estudiantes, su conexión con la naturaleza, el fomento de habilidades socioemocionales y su capacidad de aprendizaje en este tema.

Este Trabajo Fin de Grado también aborda la importancia de la planificación y la integración de las actividades planteadas y realizadas en el currículo de educación primaria, así como la necesidad de proporcionar un entorno de aprendizaje seguro y adecuado para el alumnado. Se lleva a cabo a su vez un análisis de las implicaciones prácticas y recomendaciones para los educadores y educadoras que deseen implementar la utilización del huerto en las aulas. Todo lo comentado anteriormente se encuentra encuadrado en un marco teórico contrastado y detallado que dota de sentido a la propuesta de intervención planteada.

PALABRAS CLAVE

Propuesta de intervención, explorar, huerto, granja, necesidades educativas especiales, habilidades socioemocionales.

ABSTRACT

The Final Degree Project presented below aims to explore and analyze the role of using the garden and the farm to work with students with special educational needs in the field of primary education. The importance of this educational experience is investigated and examined in relation to student learning, their connection with nature, the promotion of socio-emotional skills, and their learning capacity on this topic.

This Final Degree Project also addresses the importance of planning and integrating the activities proposed and carried out in the primary education curriculum, as well as the need to provide a safe and appropriate learning environment for students. An analysis of the practical implications and recommendations for educators who wish to implement the use of the garden in the classrooms is also carried out. Everything discussed above is framed in a contrasted and detailed theoretical framework that gives meaning to the proposed intervention.

KEYWORDS

Intervention proposal, explore, garden, farm, special educational needs, socio-emotional skills.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	6
3. JUSTIFICACIÓN	7
3.1 JUSTIFICACIÓN LEGISLATIVA	7
3.2 COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	7
4. MARCO TEÓRICO.....	9
4.1 DEFINICIÓN, EVOLUCIÓN CONCEPTUAL EN LA EDUCACIÓN Y TIPOLOGÍA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	9
4.1.1 Definición de necesidades educativas especiales	9
4.1.2 Evolución conceptual y legal de las necesidades educativas especiales en la educación	10
4.1.3 Tipología de las necesidades educativas especiales	14
4.2 CÓMO DETECTAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y TRABAJAR CON ALUMNADO ACNEE.	16
4.3 LA IMPORTANCIA DEL HUERTO Y LA GRANJA EN NIÑOS Y NIÑAS CON NEE.	19
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	22
5.1 INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA.....	22
5.2 CURRÍCULUM, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	23
5.3 METODOLOGÍA	25
5.4 TEMPORALIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ACTIVIDADES	26
5.5 DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	27
5.6 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	41
6. RESULTADOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	42
7. CONCLUSIONES	44
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
9. ANEXOS	48

1. INTRODUCCIÓN

En la educación, es fundamental brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje que sean significativas y permitan retroalimentar esos conocimientos con el resto de compañeros para favorecer la implementación de los mismos. Cabe destacar también la importancia de la implicación del docente en este ámbito, que es el encargado de ayudar a eliminar los baches que se presentan en el largo y apasionado camino de la educación. Como es de esperar, cada estudiante tiene unas características individuales específicas que le diferencian del resto, por lo que cada vez es más comprensible que la educación se haga más individualizada y se evalúe al alumnado no sólo por sus conocimientos, ya que hay alumnado con diversidad de necesidades que necesita trabajar más allá de los posibles conocimientos que pueda adquirir.

En el presente Trabajo Fin de Grado se investiga, por un lado, sobre los contenidos relacionados con el alumnado de Educación Primaria con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), y dentro de este alumnado, con aquellos con necesidades educativas especiales (ACNEE). Este último alumnado se clasifica por *Tipología y Categoría*, que veremos especificadas en la fundamentación teórica de este documento.

Después de la investigación, se planificó una propuesta de intervención adaptada al alumnado de Educación Primaria con necesidades educativas especiales, en concreto, a cuatro alumnos de primero, tres alumnos de segundo y una alumna de tercero. Para poder realizar esta planificación se consultó el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

La propuesta de intervención planteada está relacionada con los contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza. Estos contenidos se trabajan en 13 actividades que se han puesto en práctica al final del segundo trimestre en un colegio público de la ciudad de Palencia.

2. OBJETIVOS

Este Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo principal planificar y llevar a cabo una propuesta de intervención para atender a las necesidades educativas especiales del alumnado en Educación Primaria y contribuir de manera equitativa a las dificultades que esa diversidad genera. Esta propuesta va a tener como foco principal el huerto y la granja, aprovechando que hay un huerto en el mismo centro, y conectaremos este huerto con la granja a través de un cuento que nos servirá como actividad de inicio del proyecto. De esta manera, el alumnado puede conocer de primera mano algunas de las frutas y verduras que hay en el huerto y esto les ayude a desarrollar actitudes de respeto y cuidado hacia las plantas y los seres vivos.

Para poder conseguir este objetivo, he planteado una serie de objetivos más específicos que ayudan a alcanzar el principal:

- Utilizar el huerto escolar como herramienta educativa y estrategia de enseñanza para despertar, fomentar y motivar una conciencia de respeto por la naturaleza y aprender a través del huerto.
- Planificar, diseñar y llevar a la práctica actividades adaptadas al nivel educativo y necesidades del alumnado que presente necesidades educativas especiales.
- Desarrollar capacidades y habilidades psicomotrices en el alumnado con necesidades educativas especiales dentro de los tres primeros cursos de la Educación Primaria.

Para comprobar si se han alcanzado tanto el objetivo principal como los objetivos específicos se ha llevado a cabo un seguimiento y un análisis de los resultados de la propuesta de intervención que se detalla más adelante y se tendrá también en cuenta el marco teórico para cotejar ambas realidades.

3. JUSTIFICACIÓN

El tema de este Trabajo Fin de Grado, utilización del huerto y la granja para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Primaria, fue elegido porque, durante mi periodo de prácticas docentes en el curso académico 2023/2024 en un CEIP de Palencia, tuve la oportunidad de conocer y realizar actividades con el alumnado con dichas características debido a que mi tutora de centro es especialista en Pedagogía Terapéutica y el centro cuenta con un huerto escolar que se utiliza como metodología para enseñar diferentes contenidos a lo largo de toda la Educación Primaria e Infantil.

En Educación Primaria es muy importante trabajar los contenidos con actividades que impliquen activamente al alumnado y partan de sus propios intereses y motivaciones para asegurar que el aprendizaje sea significativo, por ello este documento reúne actividades que cumplan con estas expectativas.

3.1 JUSTIFICACIÓN LEGISLATIVA

Las actividades didácticas planteadas en este trabajo para atender a las necesidades educativas en aquellos alumnos y alumnas de Educación Primaria con necesidades educativas especiales se basan en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Este tema se trabaja desde el área de las Ciencias de la Naturaleza y dentro de esta área se ha trabajado la Competencia Específica 2.

3.2 COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Con la realización de este TFG se pretenden demostrar las competencias adquiridas a lo largo de mi formación como Maestra en Educación Primaria. Estas competencias se muestran en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el

ejercicio de la profesión de Maestra en Educación Primaria. Aquellas relacionadas con el tema elegido son:

Generales

- Reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada práctica educativa.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones al alumnado de Educación Primaria.

Específicas

- Conocer y comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 6 a 12 años.
- Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o características de este.
- Adquirir habilidades y recursos para favorecer la integración educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Ser capaz de reconocer, planificar y desarrollar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje que incluyan la atención a la diversidad del alumnado.
- Conocer los fundamentos de la Educación Primaria como etapa obligatoria.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.
- Diseñar procesos de adaptación de enseñanza para situaciones particulares aplicando distintos modelos, principios y enfoques de intervención.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 DEFINICIÓN, EVOLUCIÓN CONCEPTUAL EN LA EDUCACIÓN Y TIPOLOGÍA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

4.1.1 Definición de necesidades educativas especiales

Se considera que un alumno o alumna presenta Necesidades Educativas Especiales cuando se percibe que tiene más dificultades que las que tienen el resto de sus compañeros para poder acceder a los conocimientos y aprendizajes que le corresponden en su etapa educativa y para ello requiere el apoyo de especialistas para que esas oportunidades de aprendizaje y desarrollo no se vean limitadas ni afectadas de manera negativa.

Estas necesidades surgen de la interacción entre las dificultades de los estudiantes y las barreras que presenta el contexto escolar, familiar y social en el que vive dicho alumno o alumna, que puede favorecer el crecimiento de esas necesidades.

La Ley General de Educación reconocía la educación especial como “una modalidad educativa que desarrolla su acción en los distintos niveles del sistema escolar” y afirmaba que esta modalidad actuaba a través de un conjunto de servicios, recursos humanos y técnicos, conocimientos y ayudas especializadas para favorecer la participación y progreso en los diferentes aprendizajes de los alumnos y alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) afirma que “se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje...”.

Según Fierro (1997), una de las apreciaciones positivas de este concepto es que no se califica a la persona con necesidades educativas de una vez para siempre, sino que requiere de una valoración continua de dichas necesidades para evaluar los progresos, no existiendo así la

posibilidad de refugiarse en etiquetas cómodas ni en cifras inalterables como las obtenidas a partir de la aplicación de pruebas psicométricas.

Este concepto de Necesidades Educativas Especiales deja a un lado el “déficit” y se centra en las actuaciones y servicios que la escuela debe poner a disposición del alumnado con estas necesidades, centrandó el foco en un reconocimiento de las necesidades de cada estudiante y desarrollando recursos educativos con los que ayudar a alcanzar los conocimientos y objetivos propios de la etapa, por lo que se asegura una educación apropiada para todos en un único contexto educativo.

4.1.2 Evolución conceptual y legal de las necesidades educativas especiales en la educación

La educación especial ha pasado a lo largo de toda la historia por diferentes concepciones y diferentes actitudes sociales hacia las personas con necesidades educativas especiales. Estas actitudes pasan del rechazo, la exclusión y el aislamiento al logro de una protección, asistencia, aceptación, integración y aceptación de estas personas.

En la antigüedad clásica y en la Edad Media, la respuesta social hacia las personas con características diferentes era el pensamiento de que existía una naturaleza demoníaca o divina, y en algunas culturas como en la romana y la espartana incluso eliminaban a los recién nacidos con condiciones físicas que no eran aprobadas por la sociedad. En otros países había políticas de reclusión, creándose así los primeros albergues y asilos.

De esta práctica del infanticidio nos informa Plutarco (48-122 d.C), quien nos describe la famosa Ley Licurgo de la sociedad espartana, a través de la cual, si los ancianos de la comunidad detectaban alguna “deformidad” en los recién nacidos, estos eran despeñados por el Monte Taijeto. En Roma, el abandono, el arrojó a las aguas del Tíber y/o a la Roca Tarpeia, según Tito Livio (64 a.C-17 d.C), ejercía la misma función, y no únicamente con niños sino con inválidos y ancianos.

Desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII se experimentaron las primeras experiencias educativas con personas con déficit sensorial, pero se seguían manteniendo al margen de la sociedad y rodeados de prejuicios.

En el siglo XVIII se puede observar tanto en libros como en películas de la época o remontados hacia ella, cómo las personas que presentaban alguna característica distinta al resto que se consideraba socialmente aprobado eran aisladas de la sociedad y no podía contemplarse su escolarización, recluyéndolas en centros asistenciales y tratadas por clérigos y mendigos.

En los años 40 se comienza a hablar de personas deficientes, pero eran consideradas como personas que estaban a falta de salud y se les internaba en centros llamados “manicomios” en aquella época, teniendo como único modelo de intervención el modelo clínico para tratar las necesidades de las personas. Si bien es cierto que en los años 50 ya se empieza a cuestionar el origen constitucional y la incurabilidad del trastorno, y se abren camino en el campo de la deficiencia las posiciones ambientalistas y conductistas con gran influencia y dominantes en la psicología, no es hasta la década siguiente que surgen grandes cambios.

En la década de los 60 se producen importantes cambios sociales y educativos, suponiendo un cambio en el modelo de intervención y dando visibilidad a los derechos de las personas con “déficits”. También se habla de la deshumanización que provocaba su internación en instituciones de salud mental. Se abandona este modelo clínico dando lugar a un modelo en el que surgen los primeros centros especializados. Estos centros son debidos a la aceptación generalizada de que debe darse una atención educativa a aquellos alumnos y alumnas con alguna disminución o retraso en el desarrollo del aprendizaje. Surgen así las escuelas de educación especial que se van extendiendo y consolidando como la mejor alternativa para este alumnado. La enseñanza que se imparte en estas escuelas es distinta a la que se imparte en las escuelas ordinarias y su profesorado está poblado por especialistas con recursos más avanzados.

Hasta los años 80, y en la primera mitad del siglo XX, el concepto de deficiencia, disminución o hándicap incluía las características de innatismo y estabilidad a lo largo del tiempo. Se entendía que las personas consideradas deficientes lo eran por causas orgánicas que se producían en los comienzos del desarrollo y eran difícilmente modificables posteriormente. Toda esta concepción creó un gran número de trabajos que intentaron resumir en categorías todos los posibles trastornos que pudieran detectarse. A lo largo de los años fueron modificándose las categorías, aunque se mantenía el rasgo común de que el trastorno era un problema adherido al estudiante con escasas posibilidades de intervención educativa y sobre todo de cambio.

Actualmente, las necesidades educativas especiales están atendidas por diferentes especialistas que conocen muy bien las características de los alumnos y alumnas y pueden tratar esas necesidades con recursos adaptados de manera individualizada.

De todas formas, todos nosotros en el servicio educativo debemos intentar erradicar la utilización de todas las formas de etiquetado, incluyendo la de “necesidades especiales” que ahora está de moda, reconociendo que son esencialmente discriminatorias. En su lugar, debemos encontrar vías de reconocimiento de la individualidad de cada alumno, ya que todos los niños experimentan dificultades de aprendizaje y que todos pueden experimentar éxito. Ainscow y Tweddle, (1988).

A nivel legislativo, se puede observar que la evolución de las necesidades educativas especiales también ha sufrido cambios:

En 1970 se aprueba la Ley General 12/1970, de Educación (LGE), que introduce la educación especial como parte del sistema educativo y propone tanto centros de educación especial como aulas de educación especial en centros ordinarios.

En 1978 la Constitución Española evidencia el derecho a la integración de “los disminuidos” a través del Art. 27 que asegura el derecho a todo ciudadano a la educación, y el Art. 49 en el que señala a la administración como la principal responsable.

En ese mismo año se crea el Plan Nacional de Educación Especial que se basa en la normalización de los servicios, en la sectorización de la atención educativa y en la individualización de la educación. Además, propuso como medidas organizativas la constitución de servicios de apoyo en la educación general obligatoria, el establecimiento de equipos multiprofesionales, la provisión de centros y aulas de educación especial y la formación del personal para tratar con estos estudiantes.

Con la Ley 13/1982 de Integración Social de Minusválido (LISMI) se establecen las directrices que regulan la educación especial estableciendo los principios ya recogidos en el Plan Nacional de Educación.

El Decreto 2639/1983 de 15 de octubre concreta cuatro formas de escolarización: ordinaria, combinada, parcial o en centros específicos.

El Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial comienza a manifestar un enfoque en el que no sólo se habla de atención educativa al alumnado con “deficiencia” sino que también a aquellos que de forma permanente o temporal puedan necesitar un apoyo individualizado.

Con la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se introduce el término “necesidades educativas especiales”, así como que este alumnado pueda alcanzar los objetivos propuestos dentro del sistema educativo.

El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales regula la planificación de los recursos y la organización de la atención educativa a aquel alumnado que presenta necesidades educativas temporales o bien permanentes que tengan sobredotación o discapacidad sensorial, motriz o cognitiva.

La Ley 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros educativos (LOPEG), justifica la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades físicas, cognitivas o sensoriales, de trastornos graves de conducta o de situaciones sociales o culturales desfavorecidas o en riesgo de exclusión social.

La Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), pretendía garantizar la igualdad de oportunidades en la educación incluyendo dentro del alumnado con necesidades educativas especiales a aquellos en desventaja social, alumnado extranjero, alumnado superdotado y a los estudiantes con todo tipo de necesidades especiales.

En la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), aparece por primera vez el término “alumno con necesidades específicas de apoyo educativo” refiriéndose a aquellos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de dificultades específicas de aprendizaje por incorporación tardía al sistema educativo, por altas capacidades intelectuales, condiciones personales o de historia escolar.

La Ley 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), modifica la anterior ley (LOE) y destaca la incorporación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

La Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), modifica la anterior ley (LOMCE) establece que el alumnado con necesidades educativas especiales enfrenta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje.

Dejando a un lado lo establecido en materia legal y normativa, hemos podido comprobar que la noción de deficiencia ha ido evolucionando socialmente desde la enfermedad e incapacidad hacia un enfoque de necesidad.

4.1.3 Tipología de las necesidades educativas especiales

Dentro del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), nos podemos encontrar con:

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE)

Las necesidades de este alumnado se clasifican en:

Discapacidad física	Motóricos No motóricos
Discapacidad psíquica	Leve Moderada Grave Profunda
Discapacidad auditiva	Hipoacusia media Hipoacusia severa Hipoacusia profunda
Discapacidad visual	Deficiencia visual Ceguera
Trastornos generalizados del desarrollo	Trastorno autista Trastorno de Rett Trastorno de Asperger Trastorno desintegrativo infantil Trastorno generalizado del desarrollo no especificado

Trastornos graves de la personalidad	
Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad Trastorno disocial Trastorno negativista desafiante Trastorno de comportamiento perturbador no especificado

Alumnado con Retraso Madurativo

Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE)

Las necesidades de este alumnado se clasifican en:

Inmigrantes	Incorporación tardía al sistema educativo español: desconocimiento del idioma Incorporación tardía al sistema educativo español: desfase curricular
Especiales condiciones personales	Hospitalización/Convalecencia prolongada
Especiales condiciones sociales, geográficas, sociales y culturales	Minorías Ambiente desfavorecido Exclusión social o marginalidad Temporeros/Feriantes Aislamiento geográfico

Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI)

Las necesidades de este alumnado se clasifican en:

- Superdotación intelectual
- Talento simple o complejo
- Precocidad intelectual

Alumnado con Necesidades Específicas del Lenguaje (NEL) o Alteraciones de la Comunicación y del Lenguaje

Las necesidades de este alumnado se clasifican en:

Trastornos de la comunicación y del lenguaje	Afasia Disfasia Mutismo selectivo Disartria Disglosia
----------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

	Disfemia Retraso simple del lenguaje Dislalia Disfonía
Dificultades específicas del aprendizaje	Dislexia Disortografía Discalculia Lectoescritura

Límites

Este alumnado tiene capacidad intelectual límite.

4.2 CÓMO DETECTAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y TRABAJAR CON ALUMNADO ACNEE.

El proceso de detección de los niños que pueden presentar necesidades educativas especiales consiste en tres etapas iniciales:

- Realización de la evaluación inicial o diagnóstico del grupo

El docente tutor del grupo realiza pruebas iniciales para conocer el grado de conocimientos que tiene el alumnado al principio del curso escolar. Esta evaluación es complementada por las observaciones que realizan los profesores, por lo que también nos encontramos las formas en las que los estudiantes socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje o sus intereses y preferencias. Con esta evaluación se realizan ajustes generales de la programación del docente para poder adaptarla a las necesidades que se observan en los resultados de la misma.

- Evaluación más profunda en algunos estudiantes

Después de la realización de la primera evaluación y con la observación de dificultades en algunos alumnos y alumnas para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros y compañeras, el docente tutor hará ajustes en su metodología para involucrar a estos niños y niñas en actividades que puedan realizar.

- **Solicitud de evaluación psicopedagógica**

Si continúan estas dificultades para aprender al mismo ritmo que el resto del alumnado, será preciso realizar una evaluación más profunda. Se solicita al personal de educación especial que organice la realización de la evaluación psicopedagógica, siempre después de que el docente tutor haya hecho todo lo posible por involucrar a este alumnado en el ritmo general de la clase.

La detección del alumnado con necesidades educativas especiales no depende exclusivamente del maestro regular, por lo que no implica que se convierta en un experto en la educación especial. Lo que sí es necesario es que el docente se convierta en un observador interesado, agudo e ingenioso, de manera que detecte problemas, pero también destaque sus habilidades.

La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar en el conocimiento de los estudiantes evaluados. Habitualmente, esta evaluación la realiza uno o varios especialistas y puede ser de gran ayuda para aquellas personas que, de una u otra forma, están en estrecha relación con el evaluado, aunque hasta ahora esta práctica ha sido que dicha evaluación se realice en el gabinete del especialista, lo que implica sacar al evaluado de su contexto natural. También se le realizan una serie de pruebas predeterminadas que, en su mayoría, han sido diseñadas para niños de otras culturas y que, incluso, ni siquiera han sido normalizadas. Los resultados se proporcionan con un lenguaje técnico que, muchas veces, sólo comprenden los especialistas. Por todo lo anterior, es habitual que los resultados solamente sean realmente útiles para que el especialista planee y desarrolle un tratamiento terapéutico individualizado y no ofrezca información práctica para el docente del estudiante evaluado.

Para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales, los defensores de la educación permanente sostienen que “aprender a aprender” es un objetivo prioritario de la etapa de enseñanza obligatoria: si se quiere que la “educación de por vida” sea un rasgo de la moderna sociedad tecnológica, las escuelas deben preocuparse por enseñar al alumnado a aprender con eficacia y a inculcarles la disposición por seguir aprendiendo en todo momento.

El informe Plowden (1967) afirma que “el niño es el agente de su propio aprendizaje...No queremos en modo alguno minusvalorar el conocimiento y los datos

objetivos, pero los datos objetivos se retienen mejor cuando son utilizados y comprendidos, cuando se crean en el niño actitudes correctas de aprendizaje, cuando el niño aprende a aprender.”

El informe Gittins (1967) fue algo más explícito afirmando que “aparte de adquirir las habilidades básicas, intelectuales y sociales del lenguaje y las matemáticas, nos parece que el niño debe aprender a aprender, debe ser capaz de buscar información cuando la necesite y de independizarse progresivamente de sus profesores.”

Sin embargo, la publicación de Monroe en 1924 afirmaba que “el entrenamiento en los procedimientos de estudio debe basarse en un adecuado conocimiento de las necesidades individuales de los alumnos en cuestión; debe proyectarse de acuerdo con propósitos específicos y planificarse cuidadosamente..., nunca ser tratado como algo accesorio.”

Para enseñar a niños con necesidades educativas especiales es necesario conocer estrategias y habilidades que sean útiles en el aula.

Resnick y Beck (1976) intentaron poner de relieve una diferencia entre habilidades y estrategias hablando de “estrategias generales” cuando querían indicar las actividades amplias relacionadas con el razonamiento y el pensamiento, y de “estrategias mediacionales” cuando se referían a las habilidades específicas o recursos que utilizamos al realizar una tarea.

Sternberg (1983) es más concreto. Distingue entre habilidades “ejecutivas” (que serían las habilidades utilizadas para planificar, controlar y revisar estrategias para la ejecución de una tarea) y habilidades “no ejecutivas” (que serían las habilidades empleadas en la ejecución táctica de una tarea). Así, por ejemplo, son habilidades ejecutivas la identificación de un problema, el control de sus soluciones o la sensibilidad a la retrospección. Sternberg propone una lista de nueve de estas habilidades en total. Las no ejecutivas, de orden inferior a las ejecutivas, están representadas por actividades como “la elaboración de mapas” y “la comparación”. Señala que “ambas clases de habilidades son necesarias para la perfecta ejecución de una tarea”.

Butterfield y Belmont establecen una distinción similar a la de Sternberg al organizar importantes programas de enseñanza y proyectos de investigación en los Estados Unidos. Así, optaron por enseñar “funciones ejecutivas” en vez de habilidades concretas o “procesos de

control” (1977): “Se consideran procesos de control las operaciones mediante las cuales elaboramos la información disponible o la recuperamos de la memoria para ejecutar una tarea cognitiva. En cambio, las funciones ejecutivas son los medios con los que seleccionamos, ordenamos, evaluamos, revisamos o abandonamos esas operaciones. Así, los procesos de control (o secuencias de ellos) son las tácticas cognitivas dirigidas hacia un fin; su desarrollo es el resultado objetivo de la planificación ejecutiva y revisión”.

Feuerstein (1979) consiguió una considerable difusión para su programa de “*Instrumental Enrichment* (IE)” que distingue igualmente entre niveles de habilidad y estrategia. No descarta el papel de los procesos no ejecutivos, pero pone el acento en remediar las deficiencias de aprendizaje mediante la enseñanza de estrategias más generales. Los problemas detectados en alumnado con dificultades de aprendizaje a los que el programa intentaba ayudar, son la incapacidad de elegir claves relevantes a la hora de definir una cuestión y la falta de comportamiento comparativo espontáneo.

Según Kirby (1984), “una estrategia es esencialmente un método para emprender una tarea o más generalmente para alcanzar un objetivo. Cada estrategia utilizará diversos procesos en el transcurso de su operación”. Considera útil postular una división entre *microestrategias*, que son más específicas de cada tarea, están más relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, más próximas a la ejecución y son más susceptibles de enseñar; y *macroestrategias*, un grupo más difuso que a menudo va acompañado de factores emocionales y de motivación, más relacionado con diferencias culturales y estilísticas y, por consiguiente, más difícil de cambiar mediante la instrucción. Es posible suponer un “continuo” que va desde las habilidades más específicas de las tareas concretas a las estrategias más generales.

4.3 LA IMPORTANCIA DEL HUERTO Y LA GRANJA EN NIÑOS Y NIÑAS CON NEE.

En España ya se están desarrollando diferentes iniciativas que implican el trabajo del aula con el huerto escolar, por lo que si además lo utilizamos como una herramienta de trabajo con el alumnado con necesidades educativas especiales podríamos considerar que es una manera innovadora de desarrollar conciencia ecológica y valores en dicho alumnado.

En Motril, por ejemplo, los alumnos con necesidades educativas especiales trabajan los valores a través de viveros y huertos escolares, potenciando el emprendimiento y la educación en valores mediante la creación de huertos ecológicos. Pretenden de este modo que el alumnado participe en los proyectos y adquiera y consolide valores personales que fortalezcan su personalidad y mejoren sus relaciones inter e intrapersonales en todos sus contextos.

Podemos encontrar otro ejemplo en Cádiz, concretamente en Jerez de la Frontera, donde el IES J.M. Caballero Bonald ha realizado un proyecto de huerto escolar con el cual desarrollan un planteamiento didáctico y pedagógico que forme parte del currículo en programas específicos destinados a alumnado con necesidades educativas especiales y de diversificación curricular, que sirva como apoyo o complemento interdisciplinar y ayude a tratar temas transversales como la educación medioambiental, la alimentación y nutrición o el consumo responsable.

Los huertos ayudan al alumnado con necesidades educativas especiales teniendo una función terapéutica que estimula la movilidad, la capacidad de atención y la voluntad por mejorar y favorece hábitos alimentarios. Esto también ayuda a adquirir conocimientos de cara a una orientación laboral, ya que se trabaja la horticultura, se fomenta la responsabilidad hacia la tarea y favorece el trabajo autónomo.

Nathan Larson (2016) ha desarrollado una filosofía educativa centrada en el uso de huertos escolares. Basándose en años de experiencia y respaldado por investigaciones de la Universidad de Wisconsin, ha compilado quince principios para enseñar con huertos. Estos principios se ilustran en el libro *La enseñanza en el aula de la naturaleza: principios fundamentales del aprendizaje en los huertos educativos* y cuenta con conexiones con trabajos de investigación de Alex Wells y Sam Dennis de *Environmental Design Lab* en la Universidad de Wisconsin.

Por todo esto, es muy importante una utilización del huerto en las aulas, debido a que tiene una implicación positiva en nuestro alumnado con necesidades educativas especiales sobre todo en su desarrollo social y cognitivo.

Visitar una granja significa entrar en contacto con el medio ambiente, con la naturaleza y con el campo, conectar con el entorno y alejarse de la vida urbana. El hecho de estar en

contacto con la naturaleza ayuda al alumnado a desarrollar su creatividad, a concentrarse más, a explorar y a desarrollar nuevas habilidades. Les permite ser más independientes y tomar iniciativas a la vez que favorece a la socialización. Este aprendizaje por descubrimiento deja a un lado los libros y el aula y los niños se ven más libres y tienen una experiencia nueva y directa, con conocimientos nuevos por aprender. Al estar en un entorno diferente del habitual, se despertarán todos sus sentidos y tendrán múltiples preguntas sobre todo de lo que les rodea. Aprenderán las actividades habituales que se realizan en el medio rural, conocerán las herramientas y las diferentes actividades necesarias para trabajar en el campo y también conocerán a los animales que suele haber en una granja y los cuidados que necesitan.

El contacto con animales en la granja ha demostrado ser particularmente beneficioso para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas experiencias proporcionan un recuerdo positivo y contribuyen significativamente al desarrollo personal y emocional de los niños y niñas. La Granja Escuela El Palomar es un ejemplo de cómo la interacción con animales puede ser una forma efectiva de terapia para este alumnado. En su web afirman que “el contacto con la naturaleza resulta fundamental en la infancia, fomenta la autonomía de los niños, les aporta seguridad, les estimula y ayuda a superar obstáculos y vencer la frustración, mejorando también el desarrollo motor y cognitivo de los niños, así como su salud y la capacidad de atención.”

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se describe de manera detallada la propuesta de intervención que he diseñado en torno a la utilización del huerto y la granja para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) en los tres primeros cursos de Educación Primaria.

Esta propuesta ha sido desarrollada e implementada de forma real en su totalidad, la cual será analizada y contextualizada previamente.

5.1 INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de intervención se ha llevado a cabo en un aula especial de Pedagogía Terapéutica con alumnado diverso de los tres primeros cursos de Educación Primaria, concretamente con cuatro alumnos y alumnas de primero, tres alumnos de segundo y una alumna de tercero. El colegio donde se lleva a cabo esta propuesta es público y está ubicado en la propia capital en un barrio muy diverso cultural y socioeconómicamente hablando. Es de gran importancia mencionar que gracias a toda esta diversidad de niños es vital la existencia de un ambiente dedicado a fomentar la inclusión y la diversidad, lo que le aporta calidad educativa al centro y una reputación envidiable.

Si tenemos en cuenta lo anterior, se puede decir que la clase social de las familias que acuden al colegio es muy variada, teniendo familias con economía muy baja y con economía muy alta. Este es un aspecto a tener en cuenta para la contextualización de nuestra propuesta, ya que el impacto que tiene el contexto sociocultural del centro se ve reflejado en el desarrollo y la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

La propuesta de intervención ha sido construida en torno a la utilización y aprovechamiento del huerto escolar del centro. A través de la primera actividad se han enlazado el tema del huerto y la granja para el aprovechamiento del conocimiento de los animales también. Las actividades que se han llevado a cabo tienen en cuenta todas las necesidades educativas especiales que tiene nuestro alumnado, que son: discapacidad física motora y discapacidad psíquica leve (ambas presentes en una alumna de primero y en otra de tercero),

trastorno del espectro autista (TEA) (presente en un alumno de primero y en otro de segundo), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) (presente en un alumno de segundo), dificultades del aprendizaje en lectoescritura y cálculo (presente en un alumno y una alumna de primero) y capacidad intelectual límite (presente en un alumno de segundo).

La duración de la propuesta es de un mes y medio, contando con 13 actividades programadas durante las diferentes sesiones. La extensión es bastante larga debido a que no todos los días contábamos con todo el alumnado, ya que mi tutora de prácticas se encargaba de impartir apoyo especial también a infantil. El objetivo principal de las actividades es trabajar las necesidades educativas especiales de manera individual adaptando la actividad propuesta a cada alumno y alumna, por lo que he aprovechado varias actividades para trabajar con varios estudiantes.

5.2 CURRÍCULUM, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS

CURRÍCULUM

La integridad de mi propuesta está basada en los contenidos pertenecientes a la legislación educativa vigente para Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León, teniendo en cuenta en todo momento a la hora de programar las actividades el *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León*.

COMPETENCIAS

Con el plan de intervención que se plantea en el presente Trabajo Fin de Grado se trabajan las siguientes competencias:

Competencias clave

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

Competencia digital (CD)

Competencias específicas

Área de Ciencias Naturales:

2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas sobre el medio natural, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural.

CONTENIDOS

Los contenidos que se imparten en la propuesta de intervención pertenecen al BLOQUE A. Cultura científica, en el que se incluyen la actividad científica, la vida en nuestro planeta, fuerzas y energía. En este bloque se ofrece una visión sobre la adquisición de hábitos saludables y las relaciones que se establecen entre los seres vivos con el entorno en el que viven.

Algunos contenidos seleccionados de entre los tres primeros cursos de Educación Primaria son:

- El contacto con la naturaleza a través de espacios naturales cercanos. Interés y gusto por actividades al aire libre. Cuidado, respeto y empatía hacia los seres vivos y el entorno en el que viven.
- Estilos de vida sostenible e importancia del cuidado del planeta a través del conocimiento científico presente en la vida cotidiana.
- Clasificación e identificación de los seres vivos de acuerdo con sus características observables.
- Las relaciones entre los seres humanos, los animales y las plantas. Acercamiento al ecosistema. El contacto con la naturaleza a través de los espacios naturales cercanos. Interés y gusto por las actividades al aire libre. Cuidado, respeto y empatía a los seres vivos y al entorno en el que viven evitando la degradación del suelo, el aire o el agua.

- Características propias de los animales que permiten su clasificación y diferenciación en subgrupos relacionados con su capacidad adaptativa al medio: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie.

Como se puede observar, la competencia específica relacionada con el área y los contenidos asociados a la competencia están perfectamente conectados y relacionados con la naturaleza de la propuesta de intervención que he llevado a cabo.

5.3 METODOLOGÍA

Para lograr el objetivo principal que se ha establecido con la redacción de este Trabajo Fin de Grado, así como los objetivos complementarios, explicaré la metodología que se va a emplear.

Para contextualizar y explicar brevemente la propuesta, es conveniente destacar que vamos a trabajar de manera interdisciplinar en todas las áreas de la Educación Primaria, partiendo de una base sólida de trabajo en lecto-escritura y en lógico-matemática. Para ello, hablaremos de:

- Diferentes tipos de verduras, frutas y plantas no comestibles.
- Diferentes animales que hay en la granja y lo que aportan al ser humano.

La metodología va a ser en su totalidad lúdica a través de la gamificación. Se utilizarán manipulativos en la mayoría de las actividades fomentando un aprendizaje a través de la experiencia y la observación. Si bien es cierto, se aplicará también una perspectiva constructivista en la que procuraremos que el alumnado adquiera los conocimientos a través de una pequeña autonomía guiada en lo posible, fomentando así el descubrimiento y la exploración.

5.4 TEMPORALIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ACTIVIDADES

Esta propuesta de intervención se ha llevado a cabo durante los meses de abril y mayo, últimos meses del segundo trimestre. Comenzando el 8 de abril, después de las vacaciones de Semana Santa y terminando el día 21 del mes de mayo.

Tuvo una duración total de aproximadamente 45 horas repartidas en 13 actividades. A lo largo de la semana teníamos 2 actividades: la primera era los lunes y martes y la segunda los jueves y viernes, dependiendo de la actividad. Cada una de estas sesiones se realizaba a las 9 horas en el caso de los lunes y a las 10 y 11 horas de la mañana en el caso del resto de días.

ABRIL 2024

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1 Festivo	2 Festivo	3	4	5
8 Actividad 1	9 Actividad 1	10	11 Actividad 1	12 Actividad 1
15 Actividad 2	16 Actividad 2	17	18 Actividad 3	19 Actividad 4
22 Actividad 4	23 Actividad 5	24	25 Actividad 6	26 Actividad 6
29 Actividad 7	30 Actividad 7			

MAYO 2024

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
		1 Festivo	2 Actividad 8	3 Actividad 8
6 Actividad 8	7 Actividad 9	8	9 Actividad 10	10 Actividad 10
13 Actividad 11	14 Actividad 11	15	16 Actividad 12	17 Actividad 12
20 Actividad 13	21 Actividad 13	22	23	24
27	28	29	30	31

5.5 DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se presentan las actividades que se realizaron con los alumnos y alumnas del primer, segundo y tercer curso en Educación Primaria con necesidades educativas especiales.

Actividad 1
CUENTACUENTOS EN EL HUERTO
Contenidos
<ul style="list-style-type: none">● Conocimiento de diferentes frutas y verduras con las que contamos en el huerto del colegio.● Exploración de olores: hierbabuena, menta y lilas.● Conocimiento de los animales que puede haber en la granja.

- Identificación de animales que hay en la granja y distinción oral entre frutas y verduras que existen en un huerto.
- Identificación de sentimientos y empatización con las emociones de los personajes del cuento.
- Escritura de animales, frutas y verduras sencillas.
- Capacidad para inventar una historia con 3 palabras relacionadas con el huerto y la granja.

Desarrollo de la actividad

Comenzamos la actividad bajando al huerto y explorando un poco las diferentes verduras y frutas que hay. Olemos diferentes aromas y contamos un cuento inventado en el que el alumnado debe participar. El cuento comienza con una manzana que se cae del árbol, por lo que se pone a llorar. Un cerdo alcanza a ver la situación y se acerca a la manzana preocupado. Los dos charlan y llegan a un trato: la manzana ayudará al cerdo a hacer amigos en la granja si luego el cerdo le devuelve al árbol con sus amigas las demás manzanas. Pasean por la granja haciendo amigos. Así, cada animal al que van a visitar el cerdo y la manzana es introducido por el alumnado que está escuchando el cuento.

Con el alumnado de primero hicimos también un par de actividades complementarias al cuento que consistían en un pequeño dictado de 5 o 6 palabras sencillas de huerto y granja y saber crear una historia con 3 palabras dadas relacionadas con el huerto y la granja. (Anexo 1).

Temporalización

La duración fue de una semana (7 horas), comenzando el lunes 8 y acabando el viernes 12 del mes de abril para que pudiera hacerse con todo el alumnado.

Recursos

- Humanos: la maestra y los alumnos de primero, segundo y tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: fichas, hojas del huerto.
 - Material no fungible: cuento.
- Espaciales: el huerto escolar.

Actividad 2

CONTAMOS ANIMALES CON LA AYUDA DEL MEMORY

Contenidos

- Conteo
- Identificación de animales
- Suma de números
- Desarrollo de la motricidad fina a través de la pinza y la prensión de las manos para coger las bolitas y separarlas
- Identificación y escritura de los números

Desarrollo de la actividad

En esta actividad situamos tres cuencos enfrente del alumno con diferentes piezas del memory en cada uno de ellos. Con bolitas, tendrá que identificar los animales que pertenecen a cada cuenco, contarles y situar las bolitas en sus respectivos cuencos. Después, mezclará las bolitas de un cuenco y de otro en uno diferente y contará las que hay. Cuando tenga el resultado, lo escribirá en una pizarra. (Anexo 2).

Temporalización

La duración fue de tres horas, una el lunes 15 y dos el martes 16 del mes de abril.

Recursos

- Humanos: la maestra y los alumnos de primero y tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: no hay.
 - Material no fungible: fichas del memory, cuencos, bolitas, pizarra, rotulador de pizarra.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica.

Actividad 3

PUZZLE DE FRUTAS Y VERDURAS

Contenidos

- Desarrollo de la motricidad fina al coger las piezas del puzzle
- Ejercitación de la memoria visual
- Conocimiento e identificación de frutas y verduras
- Coordinación
- Lateralidad
- Aplicación de la lógica
- Capacidad de observación y comparación al haber mismos colores en diferentes frutas y verduras.

Desarrollo de la actividad

En esta actividad deberán realizar seis puzzles de cuatro piezas cada uno en los que hay diversas frutas y verduras, algunas con los mismos colores, como la zanahoria y la calabaza o el tomate y la fresa. Al acabar el puzzle, deberán identificar qué es cada uno. (Anexo 3).

Temporalización

La duración fue de dos horas del jueves 18 de abril.

Recursos

- Humanos: la maestra y los alumnos de primero y tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: no hay.
 - Material no fungible: puzzle.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica

Actividad 4

BUSCAR ANIMALES Y FRUTAS EN EL FOLIO

Contenidos

- Trabajar la agudeza visual y la atención
- Trabajar la memoria
- Trabajar el vocabulario
- Identificar las imágenes seleccionadas y discriminación del resto de imágenes

Desarrollo de la actividad

La docente habrá elaborado una plantilla en la que hay multitud de objetos, animales, vehículos y frutas. El alumno o alumna tendrá una tarjeta con un número de animales o frutas en ella, dependiendo de la dificultad de cada uno. Una vez visualizada la tarjeta, tendrá que buscar en la plantilla lo que se le pide en el menor tiempo posible. (Anexo 4).

Temporalización

La duración fue de tres horas, dos del viernes 19 y una del lunes 22 del mes de abril.

Recursos

- Humanos: la maestra y los alumnos de primero, segundo y tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: no hay
 - Material no fungible: plantilla de objetos, tarjetas con objetos.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica.

Actividad 5

RELLENA A LAS OVEJAS

Contenidos

- Trabajar la motricidad fina
- Trabajar la prensión y la fuerza en los dedos
- Control con las dos manos
- Control del pegamento

Desarrollo de la actividad

Se le aporta a la alumna un papel fino que tendrá que rasgar y dividir con la utilización de las dos manos. Después, deberá hacer bolitas pequeñas con cada papel rasgado y deberá ponerlas en el cuerpo de las ovejas con pegamento.

Temporalización

La duración fue de dos horas del martes 23 de abril.

Recursos

- Humanos: la maestra y la alumna de tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: ficha de las ovejas, papel para rasgar.
 - Material no fungible: no hay.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica.

Actividad 6

RUEDA DE SUMAS CON DECENAS Y UNIDADES

Contenidos

- Conocimiento de Unidades y Decenas
- Conteo
- Suma
- Identificación de números hasta el 39

Desarrollo de la actividad

En una rueda tenemos un espacio para las unidades y otro para las decenas. La docente dirá un número en voz alta y el alumno o alumna deberá ponerlo en la rueda de forma correcta. Después, deberá separar en montones las decenas y en palitos las unidades y escribir el número separado por las decenas y las unidades. (Anexo 5).

Temporalización

La duración fue de cuatro horas, dos el jueves 25 y dos el viernes 26 del mes de abril.

Recursos

- Humanos: la maestra y los alumnos de primero y segundo de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: papel clínex para borrar.
 - Material no fungible: ruedas, rotulador de pizarra, palitos y montones hechos con palitos.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica.

Actividad 7

MINI PUZZLES CON PALITOS

Contenidos

- Memoria visual
- Lateralidad
- Capacidad de concentración
- Capacidad de memorización
- Motricidad fina
- Coordinación
- Agudeza visual

Desarrollo de la actividad

La docente elaborará unos palitos que se unirán por parejas. El alumno o alumna deberá construir esas parejas y ordenarlas. (Anexo 6).

Temporalización

La duración fue de tres horas, una el lunes 29 y dos el martes 30 del mes de abril.

Recursos

- Humanos: la maestra y los alumnos de primero y tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: no hay.
 - Material no fungible: palitos de puzzle.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica.

Actividad 8

PLANTAMOS NUESTRA PROPIA PLANTA

Contenidos

- Conocer y elaborar los pasos que hay que seguir para plantar una semilla
- Desarrollo de habilidades motoras
- Aumento de la responsabilidad y la autonomía fomentando la autoestima
- Conocimiento del ciclo vital de una planta
- Conocimiento de los beneficios de las plantas en los humanos
- Cómo se alimentan y reproducen las plantas
- Lectoescritura
- Escucha activa
- Memorización

Desarrollo de la actividad

La docente elabora unas fichas con instrucciones sobre los materiales que necesitamos para plantar una semilla, los pasos que debemos seguir y las diferentes partes de la planta. Después de esta introducción, el alumnado deberá reunir los materiales y realizar la plantación. Todos los días deberán estar pendientes y regar su planta. Se realizarán también tres fichas más: recortarán y ordenarán pegando los pasos del ciclo vital de la planta, escribirán los nombres de las diferentes partes de la planta en su lugar correcto, y escribirán los pasos a seguir para plantar una semilla. (Anexo 7)

Temporalización

La duración fue de cinco horas, dos el jueves 2, dos el viernes 3 y una el lunes 6 de mayo.

Recursos

- Humanos: la maestra y los alumnos de primero, segundo y tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: fichas, semillas, agua, algodón.
 - Material no fungible: tijeras, vaso de plástico, lápiz.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica.

Actividad 9

PUZZLE DE ANIMALES EN LA PIZARRA DIGITAL

Contenidos

- Agudeza visual
- Conocimiento y distinción de los diferentes animales
- Control de la presión del dedo en la pizarra digital
- Memoria visual
- Coordinación mano-ojo

Desarrollo de la actividad

Con la utilización de la aplicación “digipuzzle” he seleccionado esta actividad en la que el alumnado debe unir la pareja correcta del animal que aparece en pantalla. Selecciona el animal deseado y lo une con su pareja correspondiente. (Anexo 8).

Temporalización

La duración fue de dos horas del martes 7 de mayo.

Recursos

- Humanos: la maestra y los alumnos de primero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: no hay.
 - Material no fungible: pizarra digital, aplicación “digipuzzle”
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica

Actividad 10

VAQUITA GLOTONA

Contenidos

- Conteo
- Visualización e identificación de números
- Escritura correcta del número en letra y en número
- Motricidad fina
- Memorización

Desarrollo de la actividad

La docente ha elaborado una plantilla en la que se encuentra una vaca con manchas. En estas manchas se sitúan números que se tapan y se destapan con rotulador de pizarra y papel. El docente tapaná todos los huecos y el alumno o alumna deberá levantarlos uno a uno. Cuando levante uno, habrá hierbajos con puntos en un lateral y el niño deberá contar los puntos para comprobar si corresponden con el número que le ha salido. Una vez esté correcto, deberá meterlo en el hueco de la boca de la vaca. Después, deberá escribir el número en letra y el número en la parte de arriba. (Anexo 9).

Temporalización

La duración fue de cuatro horas, dos el jueves 9 y dos el viernes 10 del mes de mayo.

Recursos

- Humanos: la maestra y los alumnos de primero, segundo y tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: papel clínex de borrador.
 - Material no fungible: plantilla de la vaca, hierbajos con puntos, rotulador de pizarra.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica

Actividad 11

CLASIFICACIÓN DE VERDURAS Y FRUTAS

Contenidos

- Identificación y clasificación de verduras y frutas
- Reconocimiento de las diferentes frutas y verduras
- Motricidad fina en la prensión con la pinza

Desarrollo de la actividad

La docente ha elaborado una plantilla donde se clasifican por un lado las frutas y por otro las verduras. El alumno o alumna deberá coger una tarjeta, nombrarla en voz alta y decir si es una fruta o una verdura y ponerla en su sitio correspondiente. (Anexo 10).

Temporalización

La duración fue de tres horas, una del lunes 13 y dos del martes 14 del mes de mayo.

Recursos

- Humanos: la maestra y una alumna de primero y otra de tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: no hay.
 - Material no fungible: pinzas, tarjetas y plantilla de frutas y verduras.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica.

Actividad 12

MESA SENSORIAL DE HUERTO

Contenidos

- Reconocimiento e identificación de los números
- Conteo
- Coordinación visual y motora
- Motricidad fina en la prensión y el agarre de las zanahorias
- Concentración
- Potencia el olfato y el tacto

Desarrollo de la actividad

La docente ha diseñado una mesa sensorial con café molido, garbanzos y zanahorias en un cartón de huevos. Cada zanahoria lleva un número del 1 al 12 que coincide con cada hueco que hay en el cartón de huevos. La alumna deberá coger las zanahorias de entre el café, identificar el número y poner la zanahoria con la mano izquierda en el hueco correspondiente. (Cabe destacar que es una alumna con discapacidad motórica en la parte izquierda y psíquica). (Anexo 11).

Temporalización

La duración fue de cuatro horas, dos el jueves 16 y dos el viernes 17 del mes de mayo.

Recursos

- Humanos: la maestra y la alumna de tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: no hay.
 - Material no fungible: la mesa sensorial.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica.

Actividad 13

FICHA-PANEL CÍRCULOS DE COLORES

Contenidos

- Coordinación bilateral
- Funciones ejecutivas
- Conocimiento identificación de los colores para relacionarlos con las frutas correspondientes
- Memoria
- Agudeza visual
- Concentración
- Atención

Desarrollo de la actividad

En una plantilla con círculos de colores y separada por una línea vertical, el alumno o la alumna deberá coordinarse para coincidir en cada fila con el color que le corresponde. Después, relacionará cada color con una fruta del mismo color. (Anexo 12).

Temporalización

La duración fue de tres horas, una el lunes 20 y dos el martes 21 del mes de mayo.

Recursos

- Humanos: la maestra, una alumna de primero y otra de tercero de primaria.
- Materiales:
 - Material fungible: no hay.
 - Material no fungible: plantilla círculos.
- Espaciales: aula especial de Pedagogía Terapéutica.

5.6 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Durante la propuesta planteada en el presente trabajo, se ha llevado a cabo una evaluación de forma continua, global, integradora y sistemática teniendo en cuenta las características individuales de cada uno de los alumnos.

Para ello, se ha tenido en cuenta como **técnica de evaluación** una observación directa y continua con planteamiento de mejora en cada uno de los alumnos y un análisis de las fichas y producciones realizadas por el alumnado.

También se ha tenido en cuenta como **instrumento de evaluación** un diario de prácticas, donde recojo la información de cada actividad.

6. RESULTADOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tras haber detallado en qué ha consistido la propuesta de intervención y cómo ha sido llevada a cabo de manera real en un aula de Pedagogía Terapéutica, es momento de analizar cómo han sido los resultados y qué impacto ha tenido la propuesta en el alumnado con necesidades educativas especiales.

A modo general, me congratula afirmar de manera concisa y clara que esta propuesta ha sido todo un éxito, tanto para los propios estudiantes como para mí, al poder tener la oportunidad de crearla e implementarla en un aula real.

Desde la primera sesión en la que bajamos al huerto comencé a visualizar cómo se iba generando ilusión y ganas de aprender por parte de los niños y las niñas. Considero, en parte, que el tema escogido sobre los animales y el huerto es un tema que genera siempre mucha expectación e ilusión en el alumnado, pero también tuvo una gran importancia el planteamiento de las actividades y la construcción general de dicha propuesta.

En cuanto a las actividades programadas, considero que existen una gran variedad: manualidades, manipulativos que estimulan sensorialmente al alumnado, actividades de lectoescritura, actividades interactivas y experimentos, entre otras. Sin embargo, pienso que hubiera sido muy beneficioso e interesante para el alumnado, haber realizado una salida a una granja escuela para que pudieran ver y tomar contacto con diferentes animales. A lo largo de mi intervención valoré plantear esta actividad, pero no se podía, dado que no estaba planteado ni preparado en el programa del centro.

Destacar que la actividad del huerto ha sido necesaria para poder plantear el resto de actividades y gracias a ella llevar a cabo la programación. Como he mencionado anteriormente en el marco teórico, la utilización del huerto y la granja para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales es muy útil y beneficiosa para su aprendizaje sobre los valores de cuidado y respeto hacia los seres vivos. Esto nos ha permitido también explorar

sensaciones, olores y sabores diferentes y les ha permitido vivir a los niños y las niñas una experiencia muy positiva para su desarrollo cognitivo y sensorial.

La intervención mediante actividades con el uso del huerto y la granja ha demostrado ser eficaz en la mejora de habilidades cognitivas y motoras de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los estudiantes han mostrado progreso en áreas como la atención, la memoria, la coordinación y la motricidad fina y gruesa. Además de los beneficios cognitivos y motores, se han observado mejoras significativas en el bienestar emocional y social de los estudiantes.

En general y para concluir, los resultados de la propuesta han sido muy satisfactorios debido al continuo desarrollo de las capacidades del alumnado y a la evaluación implementada que ha permitido continuar trabajando con el alumnado en todas las áreas y desarrollando nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje con este alumnado.

7. CONCLUSIONES

Con esta propuesta de intervención he podido trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales y gracias a ello he observado la importancia que tiene la utilización del huerto y la granja como herramienta para trabajar con niños y niñas con necesidades.

Considero que es muy importante que el alumnado aprenda a través de la observación y la experimentación. Se ha podido comprobar con esta propuesta que el alumnado aprende mejor a través de la experiencia directa y la manipulación de objetos reales.

He podido observar también que el alumnado ha mejorado la percepción sobre sí mismo gracias a los refuerzos positivos y elogios recibidos, lo que ha contribuido notablemente a la manifestación de sus deseos y el contacto fluido con otros alumnos y alumnas.

El huerto escolar ofrece un espacio significativo para enseñar a los niños a cuidar del medio ambiente, trabajar de manera racional con los alimentos, cuidar el lugar donde están plantados y comprender la importancia del agua para el crecimiento óptimo de las plantas. Asimismo, el trabajo en el huerto escolar forja responsabilidad y fomenta el trabajo en equipo para lograr objetivos comunes.

En resumen, el uso del huerto y la granja como herramientas educativas en el trabajo con alumnado con necesidades educativas especiales ha demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo personal, emocional y relacional de los estudiantes, así como en su relación con el entorno y la comunidad educativa.

Para cerrar este plan de intervención de mi Trabajo Fin de Grado y teniendo en cuenta tanto el objetivo general como los objetivos específicos planteados en el mismo, se puede concluir que todos han sido cumplimentados y alcanzados de manera adecuada por lo que la realización general ha sido muy satisfactoria.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- adminToyo. (2024). Beneficios de visitar una granja escuela para los niños. Toyo Aventura. <https://www.toyoaventura.es/noticias/beneficios-visitar-granja-escuela/#:~:text=Importancia%20de%20la%20granja%20en%20los%20ni%C3%B1os&text=Una%20granja%20escuela%20contribuye%20al,el%20respeto%20del%20medio%20ambiente.>
- Ainscow, M. y Tweddle, D. A. (1988). *Encouraging classroom success*. Fulton.
- Boletín Oficial de Castilla y León. (30 de septiembre de 2022). *DECRETO 38/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Núm.190.
- Boletín Oficial del Estado. (2 de marzo de 2022). *REAL DECRETO 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Núm. 52.
- Butterfield, E. C. y Belmont, J. M. (1977). *“Assessing and Improving the Executive Cognitive Functions of Mentally Retarded People”*. Aldine Press.
- Cantábrica, C. (2023). ¿Cómo se trabaja con niños/as con necesidades educativas especiales? Efecto Ping Pong. <https://educainclusion.com/como-se-trabaja-con-ninosas-con-necesidades-educativas-especiales>
- Dsadmin. (s. f.). Somos escuela - Granja Escuela El Palomar. Granja Escuela el Palomar. <https://granjaescuelaelpalomar.com/somos-escuela/#:~:text=El%20contacto%20con%20animales%20es%20adem%C3%A1s%20muy%20beneficioso%20%2C%20particularmente%20para%20los%20m%C3%A1s%20peque%C3%B1os%20y%20las%20personas%20de%20necesidades%20educativas%20especiales>

ELEInternacional. (2022). Necesidades educativas especiales en el aula de idiomas: ¿qué tipos hay y cómo detectarlas? ELEInternacional. <https://eleinternacional.com/blog/necesidades-educativas-especiales-tipos-y-como-detectarlas/>

Engrisay, P. F., Universidad de La Laguna, Facultad de Educación (2018). Proyecto de huerto escolar inclusivo para el alumnado con NEAE. [/https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10879/Proyecto%20de%20huerto%20escolar%20inclusivo%20para%20el%20alumnado%20con%20NEAE.pdf?sequence](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10879/Proyecto%20de%20huerto%20escolar%20inclusivo%20para%20el%20alumnado%20con%20NEAE.pdf?sequence)

Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers*. Universidad de Park Press.

Fierro, A. (1997). Dificultades de aprendizaje: de la teoría psicológica a la tecnología interdisciplinar. En J. N. García (dir.), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*, (67-96) Librería Universitaria. de Barcelona.

Fuentes, A. S. (2022). Alumnos con necesidades educativas especiales. Portal Educativo de Apoyo A Padres, Maestros y Niños En las Tareas Escolares. <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/necesidades-educativas-especiales.html>

Gittins, C. (1967). *Primary Education in Wales*. HMSO.

Kirby, J. R. (1984). *Cognitive Strategies and Educational Performance*. Academic Press.

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986) *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.

Larson, N. (2016). *La enseñanza en el aula de la naturaleza: principios fundamentales del aprendizaje en los huertos educativos*. Cultivate Health Books.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2005). *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza

Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007.

Padrón Febies, E. (2018). Proyecto de huerto escolar inclusivo para el alumnado con NEAE. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. [/https://riull.uull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10879/Proyecto%20de%20huerto%20e%20scolar%20inclusivo%20para%20el%20alumnado%20con%20NEAE.pdf?sequence](https://riull.uull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10879/Proyecto%20de%20huerto%20e%20scolar%20inclusivo%20para%20el%20alumnado%20con%20NEAE.pdf?sequence)

Plowden, B. (1967). *Children and Their Primary Schools*. HMSO.

Red Cenit, Centros de Desarrollo Cognitivo. (2017). Intervención con niños especiales. <https://www.redcenit.com/intervencion-con-ninos-especiales/>

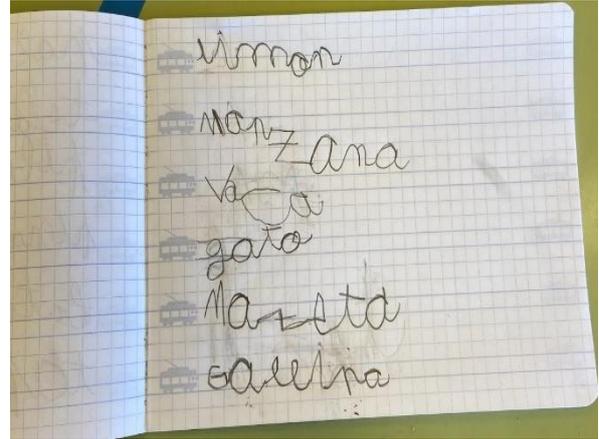
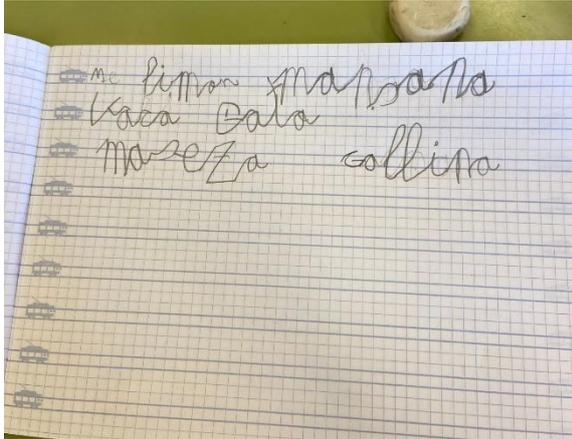
Resnick, L. B. y Beck, I. L. (1976). Designing instruction in reading: Interaction of theory and practice. In Guthrie J.T. (Ed) *Aspects of Reading Acquisition*. Johns Hopkins University Press.

Santos Blanco, N. (2012). Atención del alumnado con discapacidad intelectual en la etapa de Educación Primaria. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2693>

Sternberg, R. J. (1983). Criteria for Intellectual Skills Training. *Educational Researcher*, 6-12, 26.

9. ANEXOS

Anexo 1

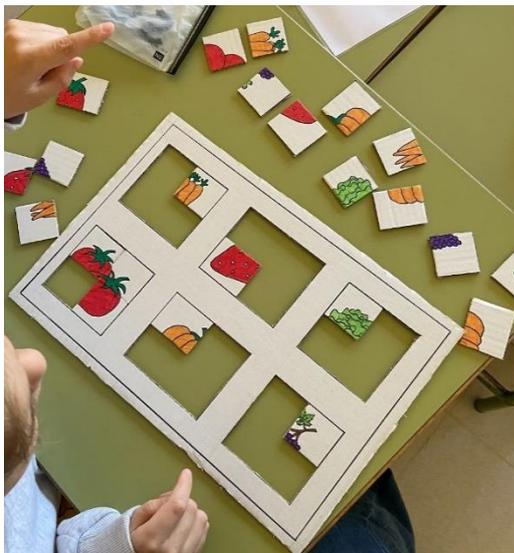




Anexo 2



Anexo 3

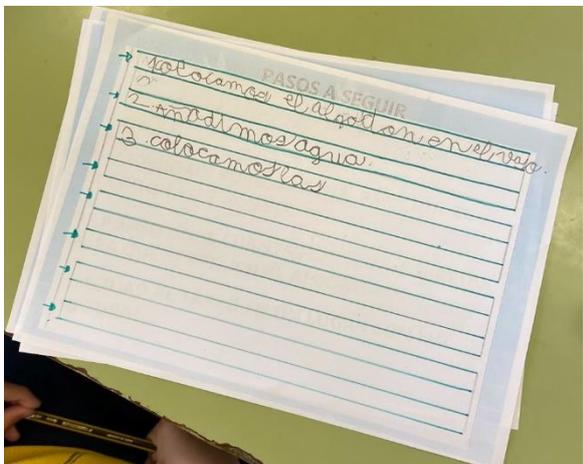




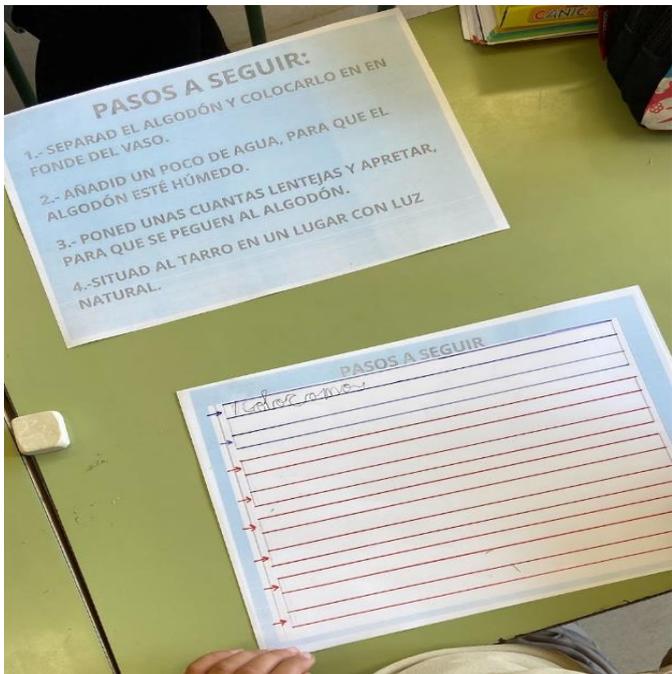
Anexo 6

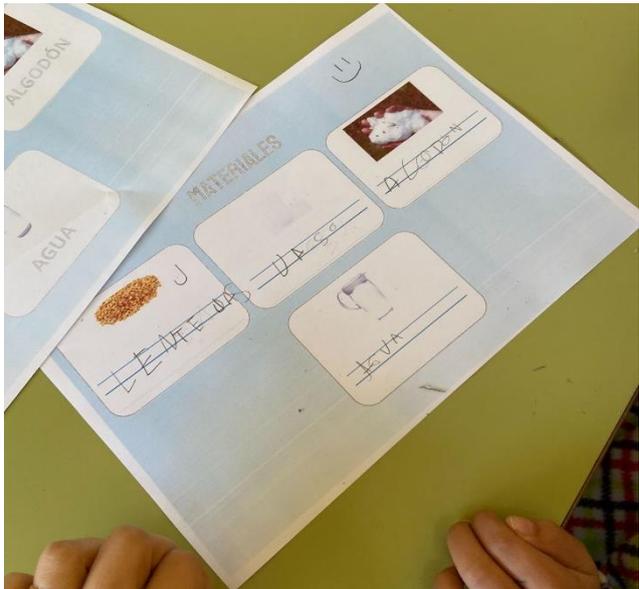


Anexo 7







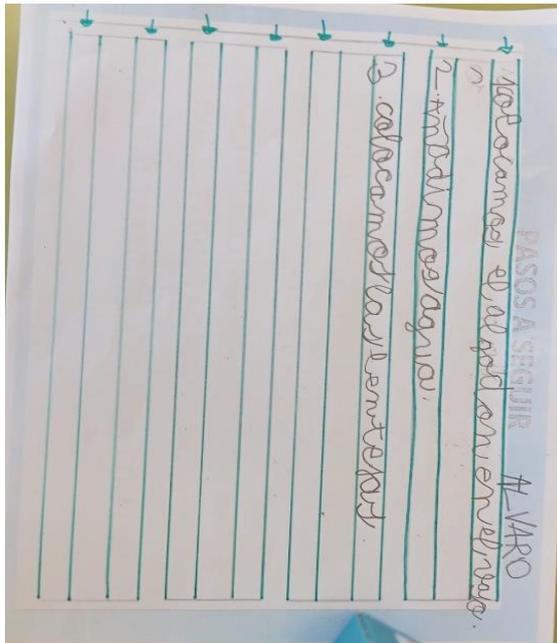
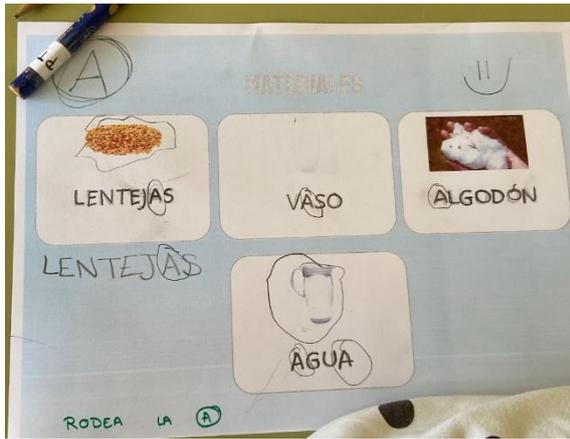






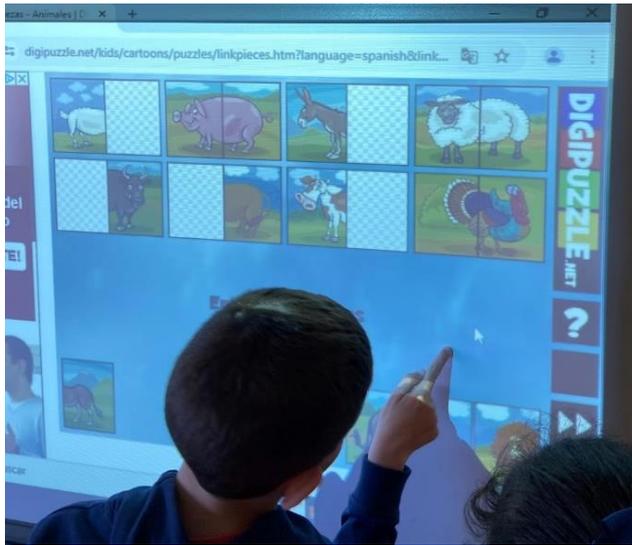


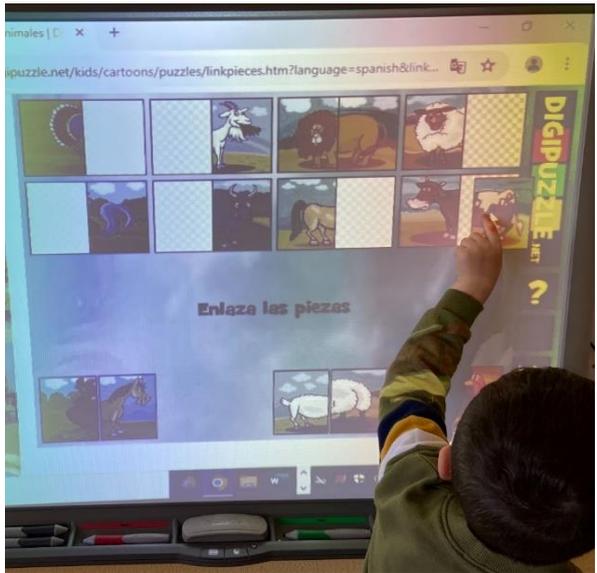






Anexo 8





Anexo 9



Anexo 10



Anexo 11



Anexo 12

