



INVESTIGACIÓN APLICADA COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Ricardo Moreno Rodríguez · Antonio Tejada Cruz
Coordinadores



Colección iAccessibility

Volumen Decimotercero



Servicio **Editorial**
de Accesibilidad Universal · La Ciudad Accesible



La **Ciudad Accesible**
Accesibilidad Universal, Usabilidad y Diseño para Todos

INVESTIGACIÓN APLICADA COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA



QUEDA PROHIBIDA SU VENTA. SE RUEGA LA MÁXIMA DIFUSIÓN GRATUITA
Documento pdf accesible según el programa Adobe Acrobat X Pro

Este libro debería ser indexado con los siguientes términos: alumnos, aulas, discapacidad, educación inclusiva, investigación, necesidades educativas, especiales, NEE, universidad

La cita bibliográfica sugerida es:

Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (coords.) et al. (2017). Investigación aplicada como herramienta para la inclusión educativa. Colección iAccessibility Vol. 13. La Ciudad Accesible

Coordinación:

Prof. Dr. Ricardo Moreno Rodríguez / Universidad Rey Juan Carlos
Antonio Tejada Cruz / Universidad de Granada

Comité Científico:

Rosa Mª Espada Chavarría / Universidad Rey Juan Carlos
José A. Barragán Domínguez / Universidad Rey Juan Carlos
María Montaña Jara González / CEIP Mariano José de Larra
Estefanía Martín Barroso / Universidad Rey Juan Carlos
José Luis Barrio Fernández / Universidad Rey Juan Carlos

Inmaculada Garrote Camarena / Universidad Rey Juan Carlos
Carlos Mª Alcover de la Hera / Universidad Rey Juan Carlos
Raquel Pascual García / ICON plc
Beatriz Moreno del Castillo / CEIP Carlos Ruiz (Bilingüe)
Miriam Díaz Vega / Universidad Rey Juan Carlos

Equipo editorial de La Ciudad Accesible:

Antonio Tejada Cruz, Antonio Espínola Jiménez

Para información sobre este libro y las actividades de LA CIUDAD ACCESIBLE:

www.laciudadaccesible.com
<https://www.facebook.com/laciudadaccesible>
<https://twitter.com/LaAccesibilidad>
<https://www.youtube.com/user/laciudadaccesible>



La Ciudad Accesible

Accesibilidad Universal, Usabilidad y Diseño para Todos

Primera edición: Octubre 2017

Edición, diseño, maquetación y conversión a PDF accesible:

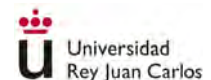
ASOCIACIÓN ACCESIBILIDAD PARA TODOS - LA CIUDAD ACCESIBLE

Depósito Legal (versión digital): GR 522-2018

Depósito Legal (versión impresa): GR 521-2018

Promueve: La Ciudad Accesible

Colabora: Universidad Rey Juan Carlos



Aviso: Los investigadores interesados en publicar sobre Educación Inclusiva, deben contactar con La Ciudad Accesible o con los coordinadores de esta publicación científica. El artículo recibido estará sujeto a una revisión por pares (peer review) por los miembros del Comité Científico y Consejo Asesor y de Evaluación y tiene que tener un carácter inédito

La presente publicación pertenece a la Asociación Accesibilidad para Todos LA CIUDAD ACCESIBLE y está bajo una licencia Reconocimiento-No Comercial 3.0 España de Creative Commons, y por ello está permitido compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones siguientes:

Reconocimiento: El contenido de este libro se puede reproducir total o parcialmente por terceros, citando su procedencia y haciendo referencia expresa tanto sus autores como a LA CIUDAD ACCESIBLE como a su sitio web: www.laciudadaccesible.com. Dicho reconocimiento no podrá sugerir en ningún caso que los propios autores o LA CIUDAD ACCESIBLE prestan apoyo a dicho tercero o apoya el uso que hace de su obra. Si se quieren adaptar los trabajos aquí publicados (remezclar, transformar y crear a partir del material), se deben citar siempre la fuente original, sus autores y LA CIUDAD ACCESIBLE.

Uso no comercial: El material original y los trabajos derivados pueden ser distribuidos, copiados y exhibidos mientras su uso no tenga fines comerciales.

Al reutilizar o distribuir la obra, es preciso que estos términos de la licencia sean claros. Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso de LA CIUDAD ACCESIBLE como titular de los derechos de autor. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales de LA CIUDAD ACCESIBLE.

Texto completo de la licencia:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>

Prólogo

Discutía recientemente con un amigo acerca del origen de las dificultades de inclusión del colectivo de personas con discapacidad en la sociedad española. El origen del debate residía en la inclusión en el empleo y en cómo, sorprendentemente, solamente el 16% del total de las empresas de 50 o más trabajadores en España cumplían el cupo de reserva de las plazas destinadas a contratación de personas con discapacidad.

Podía ser la falta de preparación de las personas con discapacidad la responsable de ese alarmante dato, pero no. Sin duda no era eso, puesto que cada año los estudiantes universitarios con discapacidad son más numerosos, a pesar de no representar a más del 2% del total de estudiantes. Por otro lado, los estereotipos en el contratador están más que arraigados y aún, a día de hoy, se requiere una labor formativa más intensa acerca del rol del trabajador con discapacidad, o de la discapacidad como elemento adicional y no como característica definitoria, o acerca de las capacidades diferentes de las personas...

Estereotipos y formación. Por supuesto que ahí reside la clave. No es comprensible que apenas el 2% de los estudiantes universitarios de toda España presenten discapacidad, porque implica una caída en la cifra total de personas con discapacidad procedentes del mismo grupo etéreo que aún no se ha sabido explicar. Los estudiantes, en la transición de la educación obligatoria hacia la universitaria, simplemente desaparecen. Tal vez se deba a una orientación vocacional errónea o mal desarrollada (probablemente como consecuencia de la formación de base de los orientadores actuales que, al acceder al Máster de Formación del Profesorado para egresar como orientador, no precisan estar en posesión de un título de maestro o haber tenido experiencia previa en el ámbito de las necesidades educativas). Formación. Nuevamente ahí estaba el concepto, por tercera vez en una conversación de apenas quince minutos.

Pero claro, el concepto de marras también podía referirse a los propios maestros de educación infantil o primaria. ¿Realmente reciben suficiente formación como para reclamarles una auténtica educación inclusiva? ¿Una auténtica y correcta atención a las necesidades educativas especiales? Porque lo cierto es que, una vez que el colectivo de maestros es preguntado, coinciden en que han recibido poca formación y que precisan más, no solo acerca de las necesidades educativas especiales y su atención directa,

sino sobre los motivos que originan dichas necesidades. Es decir, que otorgan igual importancia a conocer los hechos que producen una necesidad educativa específica (cosa cierta, por otro lado, puesto que no hay dos personas iguales, ni dos necesidades idénticas, ni dos causas similares). Incluso surgió en nuestro debate que la formación de los directores de centro educativo al respecto podía ser una gran debilidad dentro del sistema y que, en la actualidad, no es suficientemente desarrollada. Sin ir más lejos, pocos directores de centro educativo conocen adecuadamente el concepto de accesibilidad universal, cuando es un concepto absolutamente transversal al mundo educativo y afecta, no solo a estructuras físicas, sino a la información y materiales docentes, o a la comprensión y comprensibilidad del entorno.

Claro, todo este conjunto de conceptos nos dirige a una situación: hay una baja tasa de inclusión real en centros educativos ordinarios. Existen pocos recursos para hacer frente a las necesidades, existe una baja formación en el ámbito que nos ocupa y eso conduce a que los estudiantes con discapacidad no reciban una atención educativa correcta y acorde a sus necesidades. No hace falta ir más lejos que al análisis de la educación física en los casos de muchos estudiantes con discapacidad física que, como consecuencia de la misma, en lugar de educación física reciben tratamiento fisioterápico. Ignorar esta realidad en nuestra sociedad, negarla y mirar a otro lado, implica un nivel de obtusismo intelectual equivalente a afirmar que la tierra es plana y no redonda. Y esto, a día de hoy, sigue sucediendo (tanto la comisión como la negación del hecho).

Si no hay niños y niñas con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, los niños no conocen su realidad. No conviven con su realidad. No tienen la ocasión de identificar las capacidades de sus compañeros como diferentes y, por ello, crean estereotipos. Estereotipos con los que se crece y, en la vida adulta se traducen al resto de ámbitos de la vida cotidiana, como el trabajo, el ocio, la cultura o el deporte.

Es decir, que el gran problema de la inclusión en el empleo ordinario tal vez, y solo tal vez, tenga su origen en la vida educativa desde los años más tiernamente tempranos. Y por cambiar ese hecho, por cambiar esa realidad y tal vez el futuro merece la pena dedicar nuestros años de vida profesional a formar maestros y maestras, a investigar en el campo de conocimiento o a impulsar publicaciones como la que ahora el lector o lectora tiene ahora mismo delante.

En este segundo número de la línea editorial se presentan trabajos de investigación que pretenden cambiar esa realidad desviada en la que nos movemos, con una clara aplicabilidad práctica en la vida cotidiana de los maestros y maestras y de la escuela. Esperamos que disfruten y aprovechen este trabajo, tanto como hemos disfrutado nosotros asistiendo al nacimiento de cada una de estas ideas que, a día de hoy, son un pequeño punto de apoyo para colocar la palanca que debe cambiar el sistema educativo en lugar para todos.



Prof. Dr. Ricardo Moreno Rodríguez

Director de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Especiales (NEE) de la Universidad Rey Juan Carlos. Director del Master en Atención a NEE en Educación Infantil y Primaria. Director de la Cátedra de Investigación Fundación Konecta-URJC para el Fomento del Emprendimiento de las Personas con Discapacidad

Presentación

Presentamos en esta ocasión el segundo volumen centrado en educación inclusiva de la colección iAccessibility, titulado “Investigación aplicada como herramienta para la inclusión educativa”.

En este nuevo volumen se recogen trabajos en los que la investigación y el desarrollo se convierten en piedras angulares del trabajo de las maestras, en el punto de apoyo a partir del cual desarrollar su quehacer diario y ejercer su profesión de una manera más responsable, más equitativa y, sobre todo, más inclusiva.

Los directores de la línea editorial, Antonio Tejada Cruz y Ricardo Moreno Rodríguez, persiguen ofrecer una selección de los mejores trabajos de investigación y los mejores trabajos de aplicación directa al aula, elegidos de entre más de 150 estudiantes del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos. Una titulación on line que ya han cursado más de mil maestros y maestras y que ha puesto todo su esfuerzo en conseguir que los maestros de educación infantil y primaria obtengan una formación dirigida al diseño universal del aprendizaje, a la innovación educativa, la educación inclusiva, la atención a la diversidad y la responsabilidad social educativa. Con esta formación se pretende cubrir una de las principales demandas de los maestros en el ámbito de la educación inclusiva: la formación continua y la formación especializada.

Este trabajo de selección y recopilación pone el acento en el empeño de los maestros en conseguir una escuela para todos y todas, donde los menores crezcan rodeados de sus iguales y accedan a una educación igualitaria que sepa ver en ellos sus capacidades en lugar de sus limitaciones, y sus éxitos en lugar de sus fracasos. Es por este motivo que se aportan propuestas de implementación de acciones en el aula a partir de casos concretos, recordando siempre que no todos los estudiantes son iguales entre si y que, a pesar de haber desarrollado unidades didácticas perfectamente dirigidas a los colectivos diana, siempre deben ser supervisados por el maestro o maestra que estudie este material, a fin de ajustarlos a sus necesidades y público destinatario.

Lo realmente importante no es que se haya generado esta ingente cantidad de material que ahora mismo tiene ante sus ojos. Lo realmente importante es que se demuestra que con la formación adecuada y la voluntad de ejercer el cambio, dicho cambio es posible.

Es cierto que las condiciones pueden ser adversas pero, en la gran mayoría de los casos, el mero hecho de desear ejercer el cambio, de querer modificar la realidad, conduce a obtener los excelentes resultados que ahora traemos hasta las personas que puedan leer estas líneas.

Queremos llamar la atención hacia el modelo de documento que compone esta obra. Efectivamente son Trabajos Fin de Máster y, precisamente en este momento en que este modelo de trabajo parece encontrarse tan denostado públicamente, queremos llamar la atención de nuestros lectores hacia la importancia que dichos trabajos tienen. Es la aplicación directa de todos los conocimientos adquiridos en el Máster que se ha cursado, la ejecución de un proceso y proyecto de investigación y, en muchos casos, la generación de conocimiento científico que se realiza a coste cero, con gran esfuerzo por parte de los estudiantes, suponiendo un gran sacrificio personal y profesional para ajustar todo su desempeño a unas normas y pautas de elaboración del trabajo, a unos estándares de calidad muy concretos y a unos requisitos muy estrictos sometidos a los códigos internacionales de ética de investigación. Un trabajo que supone la corrección continua, a lo largo de meses, por parte de directores y directoras de proyecto que invierten más horas de las que sus jornadas laborales poseen, hasta conseguir que sus pupilos alcancen el mayor nivel de perfección posible y, en algunos casos, un sobresaliente rendimiento. En todos los casos, todos los estudiantes y todos los proyectos, son defendidos oralmente ante un tribunal compuesto por tres expertos en la materia que, en el mejor de los casos, someten a un examen oral y público al autor de no menos de veinte minutos para, finalmente, emitir un acta de calificación del trabajo fin de máster con su nota definitiva. Por tanto, aunque en los medios de comunicación se frivolicé tanto con el trabajo fin de máster, como con los másteres de las Universidades Públicas, la realidad que aquí se presenta nada tiene que ver con el juego mediático transmitido por los medios no especializados: tenga la certeza de que el trabajo que está leyendo es original, riguroso, sólido y, sobre todo, serio. Y es serio porque con la Educación no se juega y, menos aún, con los niños y niñas que conformarán el futuro en el que usted y yo, en el que ustedes y nosotros, envejeceremos. Y en ese futuro encontraremos no más que lo que hemos sembrado en nuestros menores. No más que lo que hayamos dado.

Por todo ello, y convencidos de que estos trabajos ayudarán a cambiar nuestra realidad y a hacer mejor nuestro mundo educativo, les invitamos a disfrutar de su lectura y a aprovecharla tanto como puedan en su práctica profesional.



Los coordinadores Ricardo Moreno y Antonio Tejada flanquean a Miriam Díaz, miembro del Consejo Asesor.

Coordinadores

Ricardo Moreno Rodríguez

Terapeuta Ocupacional, Máster Universitario en Estudio y Tratamiento del Dolor y Doctor por la Universidad Rey Juan Carlos. En la actualidad es el Director de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Rey Juan Carlos. Es profesor de "Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas" en el Grado en Educación Primaria, de "Historia de la discapacidad y de la Lengua de Signos Española" e "Implicaciones de la discapacidad en la vida autónoma", ambas en el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda, y de "Didácticas de la intervención sociocomunitaria" en el Máster Universitario de Formación del Profesorado. También es el Director del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria, y Coordinador del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Codirector de la Revista Científica sobre Accesibilidad Universal 'La Ciudad Accesible' y Director de la 'Cátedra de Investigación Fundación Konecta-URJC para el fomento del emprendimiento de las personas con discapacidad' de la Universidad Rey Juan Carlos.

Antonio Tejada

En 140 caracteres se considera "Maestro que educa en equidad. Periodista que denuncia injusticia social y visibiliza minorías. Investigador que demuestra otra realidad posible". Doctorando por la Universidad de Granada. Consultor de Marketing y Comunicación con estudios superiores de postgrado. Experto en Accesibilidad y Discapacidad. Además es Máster Universitario en Información y Comunicación Científica, Máster Interuniversitario en Marketing Político de Estrategias Electorales y Comunicación Política, Máster Universitario en Accesibilidad Universal y Diseño para Todos, Máster en Marketing y Dirección Comercial, Experto Universitario en Comunicación, Experto Universitario sobre Discapacidad y Experto Universitario sobre Accesibilidad y Entorno Físico. Director de la Revista Científica sobre Accesibilidad Universal. Presidente de La Ciudad Accesible, Embajador de la 'Cátedra de Investigación Fundación Konecta-URJC para el fomento del emprendimiento de las personas con discapacidad' y Director de Granada Paralímpica. Fundador de la Asociación Española de Emprendedores con Discapacidad y de la Andaluza de Trabajadores, Autónomos y Empresarios con Discapacidad "Sí Podemos".

Consejo Asesor y de Evaluación

Rosa María Espada Chavarría

Profesora e Investigadora en la URJC. Doctora por la Universidad de Salamanca. Su docencia está centrada en los niveles de Grado y Master en las áreas de Atención a la diversidad e inclusión educativa, Salud y educación, dependencia y discapacidad. Forma parte del equipo de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la URJC, desde donde ha realizado diferentes estudios relacionados con la madurez vocacional de los estudiantes universitarios con discapacidad y calidad de vida laboral. Codirige el Master en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria.

José Antonio Barragán Domínguez

Diplomado en Terapia Ocupacional por la Universidad Rey Juan Carlos, y Graduado en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesor de "Métodos y técnicas de investigación social" en el Grado en Trabajo Social, y de "Antropología social y cultural" en el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Actualmente trabaja como Técnico de la Cátedra Fundación Konecta - URJC para el fomento del Emprendimiento de las Personas con Discapacidad. Además de colaborar con la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos.

María Montaña Jara González

Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y habilitada en Primaria. Amplia experiencia en centro considerado de especial dificultad, por tratarse de difícil desempeño. Actualmente ejerce su labor docente como Pedagoga Terapeuta en el Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Mariano José de Larra, en el Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Julián Marías, de Madrid y como profesora del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales (NEE) en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos.

Beatriz Moreno del Castillo

Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica con experiencia en Centros de Educación Especial, Centros de Infantil y Primaria así como Centros Ocupacionales, Residencias y Pisos Tutelados para personas con discapacidad.

Raquel Pascual García

Master oficial en matemáticas avanzadas especializado en estadística e investigación operativa por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Desde marzo del 2003 trabajando como estadístico en el entorno de la industria farmacéutica: Realización de análisis estadísticos, informes estadísticos, programación de análisis estadísticos en SAS y R. Creación, gestión y depuración de Bases de Datos. En la actualidad, trabaja como personal de apoyo a la investigación en epidemiología en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid realizando estudios estadísticos sobre este tema.

Carlos María Alcover de la Hera

Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, y Catedrático de Psicología Social en la Universidad Rey Juan Carlos. Amplia experiencia docente e investigadora en diversos campos de la Psicología Social (especialmente en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones y Psicología de los Grupos), dirección de proyectos y equipos de investigación nacionales e internacionales y gestión universitaria en todos sus niveles. Investigador principal en numerosos proyectos y grupos de investigación.

Inmaculada Garrote Camarena

Licenciada en Filología Inglesa, Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP e Idiomas en la especialidad de Inglés por la Universidad Complutense de Madrid; Máster en Atención a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria y doctoranda por la Universidad Rey Juan Carlos. Es profesora de la Universidad Rey Juan Carlos. Además colabora en la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad así como en el Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria.

José Luis Barrio Fernández

Doctor por la Universidad Complutense de Madrid en el departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública. Titulado en Máster de Bioética y Bioderecho, Máster en Epidemiología y Salud Pública y Máster en gestión y evaluación de proyectos de cooperación. Realiza su labor docente en la URJC desde 2007. Ha participado en dieciocho proyectos de investigaciones nacionales e internacionales y es titulado en investigación del Centro Nacionales de Epidemiología del Instituto de Salud Carlos III.

Estefanía Martín Barroso

Doctora por la Universidad Rey Juan Carlos, con 13 años de experiencia docente universitaria y más de 1400 horas de diversos cursos de formación. Ha trabajado en diversos proyectos de investigación relacionados con entornos de aprendizaje desde el año 2002. Actualmente, es co-investigadora principal del proyecto europeo Juxtalearn, investigadora responsable de la herramienta Cliplt e investigadora dentro del proyecto DEDOS, del proyecto e-Integra (Spanish Ministry of Science and Innovation) y del proyecto Dr.Scratch seleccionado en los Google Rise Awards 2014.

Miriam Díaz Vega

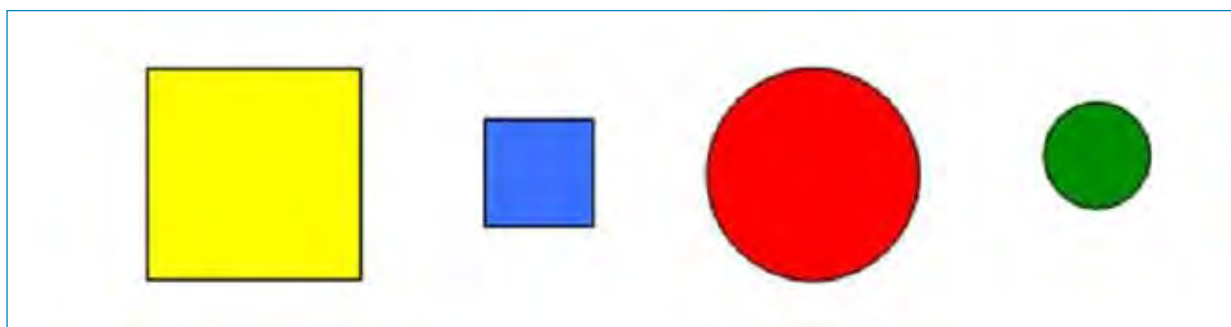
Terapeuta Ocupacional y Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales y Técnico de Integración Social. En la actualidad es la terapeuta ocupacional de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) de Madrid donde gestiona la atención a estudiantes con diversidad pautando tanto las adaptaciones curriculares, como trabajando en la garantía de la igualdad de oportunidades para el desempeño de los estudios universitarios. Es adjunta a la coordinación de esta publicación.

Índice

- 15** Desarrollo del Lenguaje a través del juego en niños y niñas de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje
Díaz Alonso, Rocío
- 53** Las TIC en el aprendizaje en alumnos con TEA
Ruiz Adame, Laura
- 89** Proyecto de innovación para mejorar la competencia lingüística de inglés en niños y niñas con dislexia
Cuena del Agua, María
- 127** El aprendizaje cooperativo como método para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos de educación primaria con TEA
Pastor González, Laura
- 155** La formación del docente ante la diversidad en su aula
Herreros López, Lucía
- 187** El acoso escolar en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales
Zaragoza López, Alba
- 211** Análisis y evaluación de las prácticas inclusivas del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria
García Paniagua, Cristina
- 261** La discapacidad dual: auditiva y visual en la Educación Musical
Bena Villaseñor, Susana
- 293** Influencia de la formación de los docentes en la atención en el aula de Educación Infantil a niños con Necesidades Educativas Especiales
Fernández Recio, María Julia
- 335** Programa de prevención del acoso escolar dirigido a alumnos con Necesidades Educativas Especiales
Cabezas Parejo, Sara

Index

- 15** Language Development through play in infant education in children with specific language impairment
Díaz Alonso, Rocío
- 53** Information and communication technologies in learning in students with Autistic Spectrum Disorder
Ruiz Adame, Laura
- 89** Innovation project to improve english language competence in children with dyslexia
Cuena del Agua, María
- 127** Cooperative learning as a method to develop primary autistic students' social skills
Pastor González, Laura
- 155** The teacher training facing the diversity in the classroom
Herreros López, Lucía
- 187** Bullying in pupils with special educational needs
Zaragoza López, Alba
- 211** Analysis and assesment of the inclusive educational practices of the students of the specific communication and language classroom in the ordinary classroom
García Paniagua, Cristina
- 261** The dual disabilities: auditory and visual in Music Education
Bena Villaseñor, Susana
- 293** Influence of the teacher training in the attention in the children's education class for children with special educational needs
Fernández Recio, María Julia
- 335** School bullying prevention program aimed at students with learning disabilities
Cabezas Parejo, Sara



Desarrollo del Lenguaje a través del juego en niños y niñas de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje

Díaz Alonso, Rocío

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades
Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria
Curso 2015-2016. Universidad Rey Juan Carlos*

Tutora: María Montaña Jara González. Profa. del Máster

Resumen

El ser humano necesita el lenguaje para comunicarse y representar sus ideas y sentimientos, sin embargo, cada vez más niños muestran ciertas carencias lingüísticas que dificultan sus habilidades sociales y su progreso durante la etapa educativa. Por ello, esta investigación se encuentra enfocada a mejorar las distintas dimensiones del lenguaje a través de actividades lúdicas en niños de Educación Infantil y observar si influyen estas actividades en el alumnado o por el contrario, no existe ninguna mejora.

Para realizar esta investigación ha sido necesario realizar las evaluaciones necesarias para conocer el nivel lingüístico de los sujetos antes y después de la incorporación de las actividades lúdicas. Así mismo, para hablar de un alumno con Trastorno Específico del lenguaje, el sujeto no debe mostrar ninguna causa conocida que pueda explicar la gravedad de su retraso en el lenguaje, y su nivel lingüístico debe ser inferior a su grupo de edad.

Por consiguiente, el objetivo de esta investigación es averiguar en qué medida estas actividades lúdicas ejercen influencia en el desarrollo del lenguaje del alumnado de Educación Infantil con Trastorno de Específico del Lenguaje.

Palabras clave

Lenguaje, Infantil, lúdicas.

Title

Language Development through play in infant education in children with specific language impairment.

Abstract

The human being needs language to communicate and represent their ideas and feelings. However, more and more children are showing certain linguistic deficiencies which hinder both their social skills and progress through the educational stage. For this reason, the present research is focused on improving the different dimensions of language through ludic activities in Pre-School Education children, and to observe whether these activities have an influence on the students or, on the contrary, there is no observable improvement.

In order to carry out this research, it was necessary to conduct the necessary assessment in order to know the linguistic level of the subjects before and after the implementation of ludic activities. Likewise, in order to refer to a student affected by Specific Language Impairment, the subject should not show any known cause that may explain the severity of their language delay, and their linguistic level should be lower than that in their age group.

Therefore, the goal of this research is to find out to what extent these ludic activities have an influence on language development in Pre-School Education children affected by Specific Language Impairment.

Keywords

Language, Pre-school, Ludic.

Justificación

El lenguaje es la base de la comunicación para los seres humanos. Ya Aristóteles (384-322 a. C.) subrayó el papel de los seres humanos como seres sociales junto a su función lingüística; esto quiere decir que existe una necesidad de agrupación en familias, comunidades o estados a través de la comunicación.

El siglo XXI es el siglo de la comunicación y de la información por excelencia con la difusión de las nuevas tecnologías. Las personas necesitan el lenguaje para poder comunicarnos, trasladar o transferir información y para ello es necesario el lenguaje verbal, oral o escrito y el no verbal.

El lenguaje comienza a desarrollarse de diferentes maneras desde los primeros instantes del nacimiento, ya que es el primer instrumento que se posee para socializar con los demás. Así pues, se van aprendiendo las bases de la comunicación, estableciendo contacto mediante gestos, sonidos y/o expresiones faciales. Sin embargo, no todos los niños desarrollan las habilidades del habla y del lenguaje del mismo modo ni al mismo tiempo.

En las escuelas se pueden encontrar alumnos que muestran dificultades en el lenguaje en múltiples aspectos lingüísticos, como pueden ser en el uso, en la articulación o en la comprensión oral del lenguaje. Estos trastornos alteran el lenguaje oral y modifican, por tanto, las dinámicas que permiten la estimulación lingüística, encaminadas a reforzar la comunicación del alumno. Así mismo, en algunos casos, dichas dificultades pueden convertirse en trastornos que van a precisar la intervención de especialistas. Estos trastornos son conocidos con Trastornos Específicos del Lenguaje.

Para poder abordar dichas dificultades, las personas encargadas de estimular la comunicación oral del alumno utilizan diferentes técnicas, que han ido variando con el paso del tiempo. Por tanto, no existe una única técnica de intervención, sin embargo, muchos terapeutas utilizan

el juego como procedimiento para mejorar los aspectos lingüísticos del niño.

Para Bruner (1998), los juegos infantiles permiten al niño comprender que mediante la utilización de palabras se pueden realizar acciones. Los juegos ofrecen situaciones de interacción con los demás compañeros y son contextos en los que el alumnado puede desarrollar competencias sociales. Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje suelen tener dificultades para poder desarrollar estas habilidades, por lo que a partir de esta investigación, la creación de una serie de actividades lúdicas se pretende conocer cuál es la influencia que tiene las mismas en la mejora de los diferentes aspectos lingüísticos de cada sujeto.

El alumnado de la etapa de Educación Infantil del centro escolar objeto de análisis manifiesta ciertas carencias lingüísticas que los profesionales deben tratar para que dicho alumnado pueda desarrollar de forma adecuada su lenguaje y, por tanto, su comunicación. Estas dificultades perjudican a sus habilidades sociales, especialmente en la interacción con sus iguales, por lo que con frecuencia tienden al aislamiento. Por ello, es necesario realizar con dichos sujetos una serie de actividades lúdicas que permitan conocer si son adecuadas para mejorar los aspectos lingüísticos de los alumnos tras su realización.

Con este propósito, para llevar a cabo la investigación es necesario incorporar una serie de actividades a las sesiones escolares con el fin de conocer las habilidades o capacidades lingüísticas que han mejorado tras ellas. Así, la investigación está basada en la influencia que tienen estas actividades lúdicas en las distintas dimensiones del lenguaje de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje.

Es importante analizar cómo influyen estas actividades en el alumnado para conocer si las actividades funcionan para desarrollar los distintos aspectos de la lengua. Para ello, se deben realizar diferentes evaluaciones necesarias para conocer el nivel lingüístico de los sujetos

antes y después de la incorporación de las actividades lúdicas.

Por consiguiente, el objetivo que se pretende conseguir a través de esta investigación es averiguar en qué medida estas actividades lúdicas ejercen influencia en el desarrollo del lenguaje del alumnado de Educación Infantil con Trastorno de Específico del Lenguaje.

1. Marco Teórico

1.1. Introducción

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una de las causas más frecuentes en el retraso lingüístico y de la comunicación, así como una razón importante en los problemas de aprendizaje. Los niños y niñas con dicho trastorno poseen graves dificultades para poder expresarse a través del lenguaje oral y escrito. Así mismo, a menudo suelen tener problemas para relacionarse de forma adecuada y comprender lo que otros dicen.

En las primeras edades, este trastorno afecta principalmente al lenguaje oral y puede verse perjudicado en diferentes dimensiones lingüísticas, como en la forma, contenido y uso. Es decir, puede verse afectado en los diferentes componentes específicos del lenguaje, en la fonología, en el vocabulario, en la pragmática o en la morfosintaxis.

Dicho trastorno tiende a aparecer en la edad infantil entre los 2-3 años de edad. El desarrollo inicial del niño con TEL se muestra apropiado en todos los aspectos excepto en el lingüístico, que se ve alterado. Así mismo, estos déficits en el lenguaje y en la comunicación pueden conllevar graves consecuencias, pudiendo afectar a diferentes áreas de desarrollo.

Según Romero y Aledo (2006), las alteraciones producidas en el lenguaje pueden ser temporales o permanentes. Sin embargo, acorde a Aguado (1999) para diferenciarlo de los retrasos evolutivos, que suelen ser temporales, el Trastorno Específico del Lenguaje debe suponer un trastorno duradero y persistente al tratamiento.

Por ello se considera fundamental que las personas encargadas de identificar los indicios de dificultades de lenguaje intervengan de forma temprana, para que los alumnos con trastornos tanto temporales como permanentes puedan alcanzar su máximo desarrollo en todas las áreas del desarrollo.

A continuación, se va proceder a explicar qué se entiende por Trastorno Específico del Lenguaje y su principal clasificación, con objeto de poder ajustar el tipo de trastorno que tiene los sujetos investigados y recibir el apoyo necesario de acuerdo a sus necesidades lingüísticas.

1.2. Trastornos Específicos del Lenguaje

Para empezar, es necesario conocer la definición del Trastorno Específico del Lenguaje. El Trastorno Específico del Lenguaje es descrito de forma completa por American Speech-Language-Hearing Association, 1980, (ASHA), citada por (Veira, Ferreiro y Buceta 2009, pág. 1) como "la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito.

El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos o pragmáticos del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas del procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o largo plazo".

Se trata de niños y niñas que desarrollan todos los aspectos de forma ordinaria excepto el lenguaje. Por tanto, un niño tiene un Trastorno Específico del Lenguaje cuando se ve afectada alguna de sus habilidades lingüísticas y esto no puede ser atribuido a ninguna causa obvia, excluyendo causas neurológicas, sensoriales, motoras, sociales o intelectuales que puedan explicar el trastorno. (Aguado, 1999)

En definitiva, según los criterios

diagnósticos del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), no debe existir ninguna causa conocida que pueda explicar la gravedad del retraso en el lenguaje, y su nivel lingüístico debe ser inferior a su grupo de edad. En otras palabras, debe existir un retraso lingüístico de al menos doce meses de diferencia con los niños que tienen un desarrollo del lenguaje acorde a su edad.

Los niños con Trastorno de Lenguaje presentan mayores dificultades en la atención, afectación, comprensión del lenguaje y en los distintos niveles lingüísticos: fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático. (Mulas, Etchepareborda, Díaz-Lucero, y Ruiz-Andrés, R. 2006). Así mismo, según American Speech-Language-Hearing Association, 1980 citado por Celdrán y Zamorano (2006) muestran problemas frecuentes en el procesamiento del lenguaje, en la abstracción de la información significativa y en el almacenamiento y recuperación de la memoria a corto o largo plazo. Esto suele complicar el desarrollo social tanto en el aula como en las interacciones libres debido a sus limitaciones en el lenguaje.

Es en el periodo de la infancia cuando comienzan a observarse las diferentes dificultades que van mostrando los niños en el lenguaje. Sin embargo, resulta difícil identificar un Trastorno del Lenguaje antes de los tres años, e incluso a esta edad es imprescindible ser precavidos en su evaluación, debido a que, posteriormente, pueden identificarse otros trastornos o dificultades. Por ello, para poder identificar a un niño con Trastorno de Lenguaje, los autores Stark y Tallal (1981), citados por Fresneda y Mendoza (2005), consideraron unos criterios mínimos y de exclusión según diferentes causas. Estos criterios son expuestos de la siguiente manera:

- Según su nivel de audición, el niño debe tener un nivel auditivo de 25 dB en la banda de frecuencias de 250 a 6.000 Hz, y de 25 dB en el reconocimiento de palabras familiares.

- Según el estatus emocional y conductual normal del niño, por lo que se excluyen los casos que presenten problemas conductuales severos o problemas especiales de ajuste familiar o escolar.

- Según el nivel intelectual mínimo, por lo que se considera que no presentan este trastorno los niños cuyo CI de ejecución sea inferior a 85.

- Según el estatus neurológico sin signos de alteración, por lo que los niños con claros signos neurológicos o con historia de trauma cerebral, epilepsia u otros indicadores de trastorno neurológico no alcanzarían el criterio del TEL.

Así mismo, existe una gran variedad de problemas de lenguaje. Es por ello esencial diferenciar los distintos tipos de Trastorno Específico del Lenguaje para así poder facilitar la evaluación y el tratamiento adecuado de acuerdo a sus necesidades.

En consecuencia, la clasificación de Rapin y Allen es universalmente conocida y la más citada por los estudios específicos debido a su carácter práctico. La estrategia más habitual para facilitar la evaluación de los problemas logopédicos es dividir en subgrupos las diferentes dificultades.

Rapin y Allen (1987), citado por Moreno (2014), distinguen las siguientes categorías clasificadas en seis subgrupos basados en el enfoque clínico. Cada una de ellas está formada por la pérdida de alguna de las capacidades lingüísticas del alumno, aunque siempre pueden existir características y dificultades comunes que impidan un diagnóstico claro y concreto. Los seis subgrupos del Trastorno del Lenguaje son:

- Déficit de Programación Fonológica: La comprensión del niño es adecuada pero su producción verbal es poco clara e inteligible, por lo que se convierte en su principal problema. Presentan dificultades para comprender sus propias producciones escritas y orales y entender las palabras largas o frases, aunque es notable la mejoría articulatoria en

tareas de repetición de sílabas o palabras cortas.

- **Déficit Fonológico Sintáctico:** Los sujetos pertenecientes a este cuadro clínico suelen tener una mayor comprensión que expresión. Muestran dificultades en la articulación de palabras, en la fonología, en la morfosintaxis y en la fluidez del habla. Emiten oraciones muy cortas debido a que no entienden los enunciados largos y las estructuras complejas y omiten palabras función y marcadores morfológicos.
- **Déficit Léxico Sintáctico:** Los niños y niñas con este déficit hablan de forma fluida con una articulación ordinaria, a menudo logorreica, y presentan grandes dificultades de evocación y estabilidad del léxico.

La comprensión de los enunciados complejos suele ser anormal, y no tanto la de las palabras sueltas. Muestran gran dificultad para mantener una estructura gramatical apropiada, para conocer el significado de preguntas abiertas y utilizar correctamente los marcadores morfológicos en enunciados complejos.

- **Agnosia Verbal Auditiva:** Los sujetos tienen dificultades para comprender el lenguaje oral, se comunican de forma gestual y su expresión es nula o casi nula. Es un tipo de TEL poco frecuente por lo que también se le denomina afasia congénita mixta o sordera verbal.
- **Dispraxia Verbal:** Los sujetos muestran una comprensión normal, pero con grandes dificultades en la articulación de fonemas y palabras. Existen impedimentos en la fluidez del habla, mostrando mucho esfuerzo y sus enunciados suelen ser cortos y poco comprensibles. En casos severos, el niño puede quedarse completamente mudo o hablar espontáneamente.
- **Déficit Semántico Pragmático:** El niño o niña que posee este déficit puede presentar problemas en la comprensión del significado en el habla oral,

debido a que los interpreta de forma literal. Su desarrollo en el lenguaje es relativamente normal, carece de problemas importantes de habla y sus enunciados aparecen bien estructurados. Sin embargo, tienen una gran deficiencia en la adaptación del lenguaje al entorno, pudiendo existir ecolalia.

Por otro lado, al tratarse de un trastorno dinámico, las dificultades y las habilidades van evolucionando, superándose en algunos casos dichos problemas o apareciendo otros nuevos. De otra forma, los niños con Trastorno de Lenguaje pueden aprender a hablar en su periodo de desarrollo, sin embargo existirán características que hagan dudar entre diferentes trastornos debido a que éstos no siempre resultan evidentes.

Para Mendoza (2006), citado por Moreno Escobar (2014 pag.26), uno de los problemas fundamentales es el hecho de "no saber exactamente a qué tipo de niños, con que problemas y con qué perfiles lingüísticos nos estamos refiriendo". Es por ello que este trastorno es difícil de identificar de forma temprana y suele confundirse con el Trastorno del Espectro Autista. Existe una gran homogeneidad en las capacidades tanto lingüísticas como comunicativas en ambos trastornos, lo que no permite su diferenciación de forma precisa.

Por tanto, es relevante comprender que el Trastorno del Espectro Autista "es un trastorno de la intercomunicación y de la interrelación que se crea en los treinta primeros meses de vida y que da a lugar a un deterioro del desarrollo emocional y cognitivo". (Viloca Novellas, 2002, pág. 15). Los niños con TEA muestran dificultades en la adquisición del lenguaje en sus primeras etapas y pueden llegar, incluso, a no desarrollar ningún tipo de lenguaje de forma funcional y mostrar la evitación de conductas comunicativas elementales.

El lenguaje de los niños con autismo suele caracterizarse por la adquisición tardía de los componentes formales del lenguaje, por las dificultades en la comprensión,

en el lenguaje retórico, en el vocabulario abstracto y en los componentes semánticos, pragmáticos y fonológicos. Además, la comunicación oral de estos niños es singular, puesto que suelen comunicarse generalmente mediante el uso de la ecolalia, la invención de palabras o la inversión pronominal. (Martos y Ayuda, 2002)

La existencia de dichas semejanzas en las características del lenguaje de los niños con TEA y los niños con Trastornos Específicos del Lenguaje crea una serie de dificultades que no permiten su correcta distinción en los primeros años del niño.

Por tanto, la necesidad de reconocer las características y dificultades del alumno y alumna con TEL para su adecuado diagnóstico así como la realización de una intervención adecuada son esenciales ya que, si no se producen, dichas dificultades pueden agravarse y recibir un diagnóstico más severo.

A continuación, se va a proceder a explicar las necesidades educativas especiales de dicho trastorno y las intervenciones necesarias para que el alumno pueda desarrollar el lenguaje de forma adecuada.

1.3. Necesidades Educativas Especiales del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje en la etapa de educación infantil

Antes de comenzar a explicar las necesidades educativas especiales que muestran estos niños, es necesario conocer la categoría en la que se encuentra el Trastorno Específico del Lenguaje.

Los niños con TEL muestran dificultades en uno o varios aspectos de la lengua y del habla, por lo que no desarrollan el lenguaje como se espera según su edad e inteligencia. Según Celdrán y Zamorano (2006), este trastorno se encuentra enmarcado dentro de los tipos de Necesidades Educativas Especiales, y a su vez dentro del subgrupo de Dificultades de aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje son

numerosas y diversas. Sin embargo, el trastorno que se va a analizar en este estudio puede encontrarse dentro de la categoría de Trastornos en la comunicación y el lenguaje, que suele ser clasificado en tres grandes bloques: Trastornos del Habla, Trastornos del Lenguaje y Trastornos de la Comunicación.

A su vez, el Trastorno Específico del Lenguaje se localiza dentro del grupo del Trastorno del Lenguaje junto con otros tipos de dificultades denominados Retrasos en la Adquisición y desarrollo del Lenguaje y Afasias.

Este trastorno lingüístico requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que los alumnos alcancen, de este modo, el máximo desarrollo de sus capacidades. Según el artículo 71.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación "las administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión."

Por ello, los centros escolares son fundamentales en la detección e intervención de la adquisición del lenguaje de los alumnos con dichas necesidades. Su detección precoz es de suma importancia en estas instituciones, debido a que es el lugar donde se proporciona al alumno un conjunto de interacciones interpersonales necesarias para contribuir de forma decisiva a la evolución del lenguaje. Por tanto es importante la colaboración de maestros especialistas así como de las propias familias para que se detecte la situación concreta del alumno y para que las administraciones educativas puedan diseñar una respuesta educativa ajustada y de calidad y las actividades necesarias para su desarrollo lingüístico.

Según Escudero (1990) citado por Celdrán y Zamorano (2006), un alumno

con Trastornos del Lenguaje necesitará una intervención basada en un modelo colaborativo y será evaluado por los Servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica, por los especialistas del centro (especialista en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica) y también puede ser evaluado por especialistas del ámbito sanitario como Psicólogos Infantil y Logopedas para establecer el diagnóstico y la intervención específica para su caso. Así mismo, Costa y Martínez (2011, pag.122) explicaron que “dicha intervención es diseñada por el especialista y se llevará a cabo coordinando las acciones del maestro de apoyo, del tutor, del logopeda y de la familia”.

Las adaptaciones curriculares de estos alumnos van a depender de la gravedad del trastorno y de las características de cada sujeto. Por tanto, es necesario determinar las adaptaciones más convenientes según las dificultades que muestre cada uno de los alumnos y que podrán ser en este caso curriculares (significativas o no significativas) o de acceso. Por ello, es esencial conocer las características y dificultades asociadas a este tipo de trastorno para ofrecer la intervención educativa más adecuada para cada alumno.

Como se ha expuesto anteriormente, el alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje desarrolla todos los ámbitos del desarrollo de forma normal excepto el lenguaje. Además, según East y Evans (2010 pag.43) “pueden experimentar dificultades en alguna o en todas las formas del lenguaje y del habla, desde el movimiento de los músculos a la incapacidad de poder comunicarse y usar el lenguaje.”

Los niños con este trastorno presentan Necesidades Educativas en el ámbito de la Comunicación y el Lenguaje. Estas necesidades pueden tener un carácter temporal o permanente, dependiendo de si se interviene al alumno de forma adecuada y este puede lograr superar dicho trastorno o en cambio, las dificultades permanecen durante un

tiempo prolongado durante toda su escolaridad. Sin embargo, no es probable diagnosticar en el momento de la identificación si los niños con problemas de lenguaje van a tener problemas persistentes. Según Aguado (1999), y según el criterio evolutivo del alumno con síntomas de TEL, debe recibir un tratamiento escolar que sea perdurable y perseverante.

Por otro lado, es necesario conocer la definición de las Necesidades Educativas Especiales, las cuales son concretadas por el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, (1989, capítulo X), de la siguiente forma: “Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que además, de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines educativos precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los fines de la educación”.

Se puede decir que es difícil ofrecer un ejemplo de intervención único, puesto que cada alumno es diferente y sus síntomas pueden presentarse de distintas maneras. Es por ello esencial el papel que la escuela juega en el desarrollo lingüístico de los alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje.

En función de la gravedad del trastorno, “existirán casos en los que sea necesario que el alumno reciba apoyo logopédico directo.”(Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastornos en el Lenguaje Oral y Escrito, pág.26). Así mismo, una intervención temprana puede ser de ayuda y mejorar notablemente las habilidades comunicativas del niño.

Aunque, según Buceta y Ferreiro (2011) citado por Moreno Escobar (2014 pág. 29) para los niños con TEL “lo más adecuado es establecer un programa de tratamiento en función de áreas del lenguaje que el niño tiene afectadas”, por lo que a la hora de realizar la intervención, es relevante el momento en el que se produce, debido a que esta contribuye de forma decisiva al desarrollo del alumno.

Así, según Sarmiento (1999, pag.206), “se deben realizar propuestas dinámicas que ofrezcan formas combinadas de acción basadas en la estimulación sistemática dentro del aula, el trabajo familiar, enfoques funcionales y comunicativos y el trabajo formal”.

El rendimiento de los alumnos siempre dependerá del grado de dificultad de su trastorno y la edad en la que hayan comenzado a ser intervenidos. Por ello, es fundamental observar a aquellos niños y niñas que comienzan a mostrar dificultades en el habla y la comunicación, para que tanto la familia como los centros escolares actúen de forma precoz y diagnostiquen el trastorno concreto del alumno.

Por otro lado, los alumnos que van a ser analizados a través de esta investigación tienen una edad comprendida entre 3 y 6 años, es decir, se encuentran cursando el segundo ciclo de Educación Infantil. Por ello, es fundamental conocer las características del alumnado con TEL en la etapa de Educación Infantil, basada en la Guía para la intervención en el ámbito Educativo de Trastornos Específicos de Lenguaje (2014).

Estos alumnos muestran errores como en la simplificación fonológica o en la repetición de sílabas de una palabra pero no la palabra completa. Además, muestran dificultades para articular correctamente palabras largas y en algunos casos, presentan un habla ininteligible.

Los niños y niñas con TEL evidencian un vocabulario escaso y la adquisición de éste es muy lento. Así mismo, presentan un uso excesivo de indicaciones mediante

lenguaje de gestos y falta de comprensión del lenguaje. Las estructuras sintácticas que utilizan son muy simples, con combinaciones de dos o tres palabras y una escasa variedad de flexiones verbales. Sin embargo, como se ha explicado anteriormente, los alumnos podrán tener dificultades en uno o varios componentes lingüísticos; esto quiere decir que existirán niños con una gran riqueza léxica pero con una falta de comprensión que no les permita comunicarse de forma adecuada.

Por último, estos alumnos muestran predominio de gestos y conductas no verbales para mantener la conversación. Además, su contacto ocular, así como su nivel de atención auditiva, son escasos. Una característica importante en esta etapa es la poca iniciativa conversacional que tienen los alumnos con TEL, es decir, no manifiestan deseo alguno por comunicarse con los demás.

Esto dificulta gravemente el desarrollo social del alumno, el desarrollo del juego y la adquisición de distintos aspectos educativos como la lectura o la escritura. Esto se debe a que los alumnos presentan un desarrollo del lenguaje más lento e inmaduro y, por tanto, carecen de una base sólida en el aprendizaje.

Sí es cierto que el alumno que presenta dificultades en el lenguaje puede tener la probabilidad de manifestar otro tipo de dificultades, como por ejemplo en su aprendizaje o en la falta de atención o inmadurez, por lo que no se puede garantizar cuál será la evolución de dicho alumno, pero lo que sí debe tenerse en cuenta es que el desarrollo lingüístico debe constituir uno de los objetivos principales de las actividades escolares.

Por ello, según el Artículo 72.1 de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, “las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado” es decir, los alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje podrán alcanzar el máximo

desarrollo de sus capacidades a través de los recursos que sean proporcionados por las Administraciones educativas para garantizar su inclusión.

2. Parte empírica

2.1. Método

Esta investigación es un estudio descriptivo cuya finalidad es conocer la influencia de las actividades lúdicas en el desarrollo lingüístico de los sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje en la etapa de Educación Infantil a los que se va a investigar. Para ello, es preciso conocer las diferentes características más importantes del TEL para realizar un estudio preciso.

Se ha explicado ya cuáles son las características y las necesidades educativas especiales que muestran los alumnos con este tipo de trastorno. A continuación, se va a proceder a describir los procesos que se han desarrollado durante la investigación para poder conocer la influencia que tienen dichas actividades.

Para poder establecer el punto de partida de los sujetos a nivel lingüístico es esencial realizar una serie de evaluaciones lingüísticas iniciales que permitan conocer el nivel del lenguaje de los sujetos. Esto permite definir aquellos aspectos en los que precisen más apoyo y dar la respuesta educativa más ajustada al desarrollo lingüístico del alumno.

El Trastorno Específico del Lenguaje abarca las distintas dimensiones del lenguaje (fonología, vocabulario, morfosintaxis y pragmática). Por ello, es necesario realizar una evaluación inicial sobre dichas dimensiones lingüísticas y cuál es el nivel de los sujetos antes y después de aplicar las actividades lúdicas. Así mismo, es necesario apuntar que para realizar dicha evaluación inicial es necesario revisar y hacer un análisis bibliográfico sobre este trastorno que justifique la práctica de esta valoración en cada componente lingüístico.

El proceso de investigación en el CEIP Rosa Montero de la localidad de Parla se inicia en el mes de marzo del 2016 y se prolonga

hasta principios del mes de abril del mismo año durante dos sesiones por semana, que permiten recoger la información de los sujetos antes de comenzar a emplear las actividades lúdicas en las sesiones de apoyo de Audición y Lenguaje. Las pruebas se encuentran divididas según las distintas dimensiones del lenguaje que permiten conocer cuáles son los niveles lingüísticos de cada alumno antes de realizar las actividades lúdicas. A continuación se exponen las diferentes pruebas utilizadas:

- Registro de la fonología y vocabulario.
- Registro de la morfosintaxis.
- Registro de la pragmática.

El primer test de fonología y vocabulario llamado ALBOR permite conocer el nivel fonológico de cada alumno. La prueba consiste en que el sujeto diga el nombre de las 38 imágenes que los alumnos observan, para poder conocer si omiten, sustituyen o tienen adquirido una serie de fonemas importantes para su intervalo de edad. (Véase Anexo I)

Para el intervalo de 3 a 4 años, es importante conocer si los alumnos tienen adquirido los fonemas /m/, /c/, /ñ/, /t/, /p/, /n/, /l/, /f/, /ua/ y /ue/ y para el intervalo de 4 a 5 años, los alumnos deben tener alcanzados los fonemas anteriores junto con los fonemas /r/, /b/, /g/, /pl/, /bl/ y /ie/. Por ello, el test se clasifica según el punto de articulación de los fonemas, es decir, en bilabial, dental, labiodental, alveolar, palatal y velar, para realizar la prueba de manera más sencilla y rápida.

Rasgos punto de articulación	Fonemas
Bilabiales	/m/, /p/, /b-v/
Dentales	/d/, /t/, /z/
Labiodentales	/f/
Alveolares	/s/, /l/, /n/, /r/, /rr/
Palatales	/ch/, /ll/, /ñ/
Velares	/k/, /g/, /j/, /x/

Tabla 1. Grupos consonánticos evaluados en la prueba de fonología.

La misma prueba examina el vocabulario de los sujetos estudiados. A partir de las imágenes dadas en el test anterior se pretende saber si el alumno conoce el nombre de las imágenes que se le muestran.

El segundo test, que evalúa el componente morfosintáctico, presenta una serie de órdenes que aumentan de dificultad hasta dos órdenes seguidas, y permite conocer el seguimiento de órdenes orales y la comprensión en la ejecución de órdenes simples o complejas. Este test está dividido en dos secciones: 12 órdenes simples y complejas para conocer si los sujetos las ejecutan y la segunda sección, en la cual los sujetos deben observar unos círculos y cuadrados de colores de distintos tamaños y señalar la figura correcta conforme marca el profesor. Estas órdenes se encuentran divididas en 15 instrucciones según órdenes complejas y simples. (Véase Anexo II)

Según Celdrán y Zamorano (2006) para el intervalo de 3 a 4 años a nivel morfosintáctico, los alumnos deben entender situaciones contrarias, como grande/pequeño y saber escoger correctamente objetos según su color y formas geométricas. Para el intervalo de 4 a 5 años, los alumnos deben saber cumplir secuencias de tres órdenes seguidas, entender las comparaciones de tamaño, realizar razonamientos complejos y comprender los pronombres personales.

El tercer test está dedicado a conocer el componente pragmático. Para ello es necesario utilizar "El tren de palabras" de Monfort, que está formado por 35 fichas con diferentes imágenes en cada una. Los sujetos deben observar cada imagen y explicar lo que ven mediante una oración. Esto permite conocer las habilidades comunicativas del alumno, el uso del lenguaje y la intención por comunicarse. (Véase Anexo III)

Tras la evaluación inicial, que permite conocer las diferentes carencias en los aspectos lingüísticos de cada sujeto, fue necesario introducir durante ocho sesiones

de una hora una serie de actividades lúdicas para mejorar cada componente lingüístico. Ello permite conocer qué influencia tiene la inclusión de estas actividades en el desarrollo del lenguaje de los alumnos y definir qué aspectos se han desarrollado tras éstas.

Como se ha explicado, tras la evaluación inicial realizada a cada uno de los sujetos se ha llevado a cabo una serie de actividades lúdicas, realizadas en grupos pequeños. Las actividades diseñadas están destinadas a que los alumnos puedan aprender y aumentar al mismo tiempo los distintos aspectos lingüísticos a través de actividades lúdicas.

Es importante apuntar que para la realización de las actividades que se exponen a continuación es necesario los alumnos hagan uso de la imaginación y crear situaciones para que se realicen las actividades con el objetivo de que sean lúdicas y amenas. El presente estudio explica las finalidades de las actividades y cómo se realizan, pero es necesario orientar e inventar situaciones para que los alumnos tengan el sentido de actividad lúdica. A continuación, se van a exponer las distintas actividades que se han realizado durante las ocho sesiones basadas en diferentes programaciones de Audición y Lenguaje. Estas se encuentran clasificadas según las dimensiones lingüísticas:

Actividades lúdicas para mejorar el vocabulario.

- "Cuál es mi sitio": Mediante la utilización de fichas que contengan dibujos, el alumno deberá unir cada dibujo con el lugar donde corresponda. Por ejemplo: relacionar una princesa con un castillo, o una raqueta con una pelota de tenis. El alumno deberá asociarlas a la vez de nombrarlas en voz alta para conocer su vocabulario y adquirir nuevos conceptos.
- "Las palabras escondidas": El profesor tendrá una caja pequeña donde meterá diferentes imágenes. El alumno deberá ir sacando, una a una, dichas imágenes,

nombrarlas y decir dónde se pueden encontrar (en el colegio, en casa, en la calle, etc.). Permitirá conocer su vocabulario y expresar de forma oral los lugares en los que se puede localizar dicho objeto.

- “¿Qué hay en cada lugar?”: El profesor enseñará imágenes de lugares que suelen ser habituales para el alumno. El sujeto deberá decir y nombrar qué tipos de objetos se pueden encontrar en cada uno de ellos.
- “Adivina qué es”: El profesor dirá una frase que defina un objeto, una profesión o una persona y el alumno deberá contestar con la palabra a la que se refiere.

Actividades lúdicas para mejorar la morfosintaxis.

- “Lectura descriptiva de cuentos”: Este ejercicio se realizará de forma grupal. El alumno, junto con sus compañeros, tendrá que describir las imágenes que salen en los cuentos, contar qué ve, qué va a suceder a continuación e intentar utilizar formulas de conexión (porque, cuando o donde). Este ejercicio permite fomentar la imaginación de los alumnos así como conocer la estructuración de oraciones creadas por ellos.
- “El objeto misterioso”: Primeramente, el profesor pondrá en una caja una serie de imágenes. El alumno cogerá al azar una imagen y deberá describirla a su compañero para que este pueda adivinar de qué imagen se trata. Esta actividad permite que el alumno se exprese de forma oral, que construya oraciones con un sujeto y verbo y pueda aumentar la comunicación con el compañero a través del lenguaje.
- “La historia desordenada”: El profesor contará una historia corta que estará representada en fichas e imágenes. Una vez se termine se desordenarán las imágenes y el alumno tendrá que ordenarlas según hayan ocurrido en la historia.
- “Cuenta cuentos”: Esta actividad trata

sobre una serie de lecturas cortas de 4 o 5 líneas cada una leídas por el profesor en alto para todos los alumnos. Después de cada historia, el profesor realizará una serie de ocho o nueve preguntas que hayan ocurrido en las historias para conocer la comprensión de relatos con o sin apoyo visual.

Actividades lúdicas para mejorar la fonología.

- “Vocal-iza”: Se utilizará unas fichas donde se encontrarán las vocales y a su lado unas imágenes de cualquier objeto que forme parte de su rutina diaria. El alumno deberá identificar los sonidos iniciales de las imágenes y emparejarlo con la vocal correspondiente.
- “¿Qué animal es?”: Se pondrán imágenes de animales y el alumno tendrá que decir el nombre del animal, decir por el sonido que empieza y decir palabras que empiecen por ese sonido.
- “La letra secreta”: En una bolsa se meterán distintas letras que los alumnos puedan reconocer fácilmente. Los alumnos deberán meter la mano en la bolsa, coger una letra y decir una palabra que comience con esa letra.
- “Pintemos la vocal”: Los alumnos deberán identificar si una palabra empieza o acaba por una vocal que el profesor le diga y tendrán que colorear los dibujos que comiencen con dicha letra.
- “¿Qué letrita es?”: De forma oral, el alumno tendrá que decir palabras que comiencen con una determinada letra o sílaba, y luego tendrá que identificar la letra o sílaba en forma escrita entre otras sílabas.

Actividades lúdicas para mejorar la pragmática.

- “Cuéntame cómo se hace”: El alumno deberá explicar cómo se hace una actividad concreta; por ejemplo: un gorro de papel, una bola de plastilina, dar palmas, tocarse la nariz, etc. El alumno tiene que expresarse oralmente

para explicar cómo se realiza cada tarea.

- “¡Juguemos con plastilina!”: El alumno deberá modelar figuras en plastilina y finalmente explicar paso a paso cómo ha hecho cada figura.
- “¡Qué ven mis ojos!”: El profesor pondrá una hoja donde se encuentren diferentes objetos y el alumno deberá nombrar cada objeto que vea en el dibujo y explicar para qué sirven.
- “¿Cómo lo puedo saber?”: El maestro preguntará a los alumnos una serie de preguntas fáciles y lógicas que los alumnos tendrán que contestar de forma oral. Por ejemplo: ¿Cómo puedo saber si la camiseta se ha secado? (Tocándola) o ¿Cómo puedo saber si hay alguien en casa? (Llamando).

Tras la realización de las sesiones dedicadas para mejorar cada dimensión lingüística, se han realizado dos sesiones como complemento con una serie de actividades lúdicas para poder conocer cómo son las bases anatómicas y funcionales de cada alumno y poder fortalecer el tono muscular de los órganos a través de praxias. Las actividades son las siguientes:

- “¡Juguemos al fútbol!”: Se trabaja la intensidad del soplo a través de dos jugadores. Los alumnos deben intentar meter las pelotas en la portería del campo contrario mediante soplos.
- “Sigue el camino”: Se trabaja la direccionalidad del soplo, ya que deben guiar la pelota siguiendo el circuito que el profesor realizará en la mesa.
- “El Molinillo”: El profesor dará un molinillo a cada alumno y deberán moverlo a través de soplos. El profesor pedirá que intenten mover el molino muy fuerte o muy suave, durante más tiempo o menos tiempo, etc.
- “Juego de globos”: Daremos unos globos desinflados a los alumnos para que intenten inflarlos. Los niños de Infantil no saben inflar los globos, por lo que solo se requiere que el alumno

sople dentro de él y que vea que con el aire se inflan poco a poco. A través del soplo, se realizan las praxias y permite que el alumno mejore el tono muscular y movilidad de los órganos que intervienen en la producción de los fonemas.

- “La Pajita”: Se le hará soplar a través de una pajita, donde el alumno tiene que adaptar los labios a la misma y cuando esté soplando se puede retirar la pajita o poner una bolita pequeña en la mesa para que lo lleve hasta el otro extremo soplándola.
- Realizar respiraciones: El profesor pondrá a los alumnos frente al espejo y estos realizarán inspiraciones profundas y tendrán que aguantar el aire dentro durante los segundos que el profesor diga.
- Ejercicios de labios y de lengua: Delante del espejo, los alumnos deberán mover la lengua de un extremo a otro, arriba y abajo y con los labios se moverán haciendo oes, aes, etc., para que estiren los labios y la mandíbula.

En cuanto a las evaluaciones finales de las pruebas, realizadas de forma individual, se han efectuado en el aula donde se habían realizado las actividades anteriores. Para ello, es necesario aplicar las mismas pruebas lingüísticas utilizadas al comienzo de la investigación para conocer los cambios en los componentes del lenguaje tras la realización de las actividades anteriores.

2.2. Participantes

El grupo en estudio está constituido por cuatro asistentes a un colegio público situado en el sur de la Comunidad de Madrid y que pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo. Los sujetos son tres chicos y una chica que cursan el primer ciclo de Educación Infantil, es decir, tienen una edad comprendida entre los 3 y los 4 años de edad en el momento de la evaluación. Los alumnos cumplen años a en los primeros cinco meses del año, excepto uno de los alumnos de 3 años, que los cumple en noviembre.

Los sujetos han sido elegidos mediante un muestreo no probabilístico del subtipo "a criterio", es decir, han sido escogidos los individuos más apropiados para la investigación. A su vez, estos alumnos deben tener una serie de características específicas: alumnos de Educación Infantil que asistan a sesiones de Audición y Lenguaje y presenten dificultades en el Lenguaje. Dicha población realiza a la semana tres sesiones con la maestra de Audición y Lenguaje, donde se fomenta la adquisición de vocabulario y la expresión y comprensión oral de los alumnos, siempre adaptado a los objetivos que deben conseguir en su adaptación curricular.

Así mismo, es necesario que existan unos criterios de exclusión determinados para poder escoger a la población adecuada. En este caso, los sujetos no pueden presentar ninguna causa neurológica, sensorial, motora o social que afecte a alguna de sus habilidades lingüísticas. Además, no deben superar los 6 años de edad.

Los sujetos han sido elegidos para esta investigación, tras mantener una reunión con la orientadora y con la maestra de AL, y verificar que todos estos alumnos presentan dificultades compatibles con TEL. Los alumnos en cuestión están incluidos en el programa de integración, valorados con "retraso madurativo", pero la orientadora indica que estos alumnos muestran dificultades compatibles con el Trastorno Específico del Lenguaje; este diagnóstico puede confirmarse en la evaluación psicopedagógica que se llevará a cabo de forma prescriptiva en el momento de cambio de etapa, es decir, en E15 años como establece la norma. No se ha podido hacer un diagnóstico diferencial debido a que, como se ha explicado anteriormente, resulta difícil identificar un Trastorno Específico del Lenguaje antes de los tres años, y debe existir un retraso lingüístico de al menos doce meses de diferencia con los niños que tienen un desarrollo lingüístico acorde a su edad.

Los cuatro alumnos presentan dificultades en el lenguaje y cada uno de ellos muestra una dificultad concreta, pudiendo ser en el

uso de su lenguaje, en la forma, o incluso, en uno de los casos, en la falta de lenguaje oral.

Los sujetos han sido observados tres veces por semana durante el mes de marzo y principios de abril con una duración de 60 minutos por sesión. Una evaluación inicial ha permitido analizar los aspectos donde los alumnos muestran más dificultades. Después, se ha propuesto una serie de actividades lingüísticas durante un mes y se ha llevado a cabo una evaluación final para definir qué aspectos se han mejorado y qué aspectos deben progresar, así como conocer qué habilidades y capacidades se han desarrollado tras estas actividades.

2.3. Procedimiento

La información sobre los sujetos fue recogida durante el mes de marzo y principios de abril con un total de 12 sesiones. Primeramente, los alumnos han sido evaluados lingüísticamente durante dos sesiones en la primera semana de marzo a través de las pruebas que evalúan cada componente lingüístico. Posteriormente, se han introducido durante cuatro semanas seguidas con 8 sesiones en total una serie de actividades dedicadas a mejorar el lenguaje de los sujetos. Por último, durante dos sesiones se han comparado los resultados obtenidos en las evaluaciones iniciales con las evaluaciones finales que se realizaron tras la puesta en práctica de las actividades lingüísticas.

Tras la evaluación inicial, en las siguientes sesiones se realizan las actividades anteriormente explicadas, que se encuentran divididas según las dimensiones que componen el lenguaje. Estas prácticas tienen como objetivo observar los cambios en el desarrollo del lenguaje de los sujetos y conocer si consiguen mejorar o no existen progresos en alguno de sus componentes lingüísticos.

Para poder conseguir los datos de esta investigación ha sido necesario ponerse en contacto con el director del centro escolar y pedir un permiso para realizar dicha investigación. El director ha firmado la

autorización pertinente y ha avisado por escrito a los padres de los sujetos sobre las pruebas que se les iban a realizar a sus hijos. Así, los familiares han aceptado de forma oral la utilización de los datos para desarrollar dicha investigación.

Los datos han sido analizados manualmente mediante diferentes instrumentos como hojas de observación, apuntes y hojas de evaluación. Esto ha permitido comparar los resultados de las primeras evaluaciones con las últimas pruebas lingüísticas. Para cada una de las pruebas realizadas a los alumnos se han utilizado hojas de evaluación con los ítems que eran necesarios para que el alumno superase las pruebas, así como hojas de observación donde se escribían los detalles más importantes, las actitudes, las características de cada alumno y un apartado para cualquier posible incidencia en la investigación.

Para realizar el análisis de todas las pruebas y poder calcular sus resultados se han utilizado los totales de cada una de las pruebas realizadas a los sujetos. Para ello, se han escogido los totales de todas las pruebas tanto iniciales como finales para poder crear una comparación exacta de cada componente lingüístico. Esto permite observar si los sujetos han progresado en algún elemento del lenguaje o por el contrario, ha existido un deterioro en su lenguaje.

2.4. Resultados

2.4.1. Evaluación Inicial

Para comenzar, es necesario describir los resultados que se obtuvieron en las pruebas iniciales para poder crear una comparación adecuada a los resultados posteriores.

En la primera prueba de fonología y vocabulario a través del examen logopédico ALBOR, las actividades propuestas para evaluarlos pretenden conocer el vocabulario y la articulación de los fonemas de las imágenes que se les muestran.

Para ello, se va a otorgar a cada uno

de los sujetos estudiados una letra del abecedario, puesto que no es posible dar el nombre de estos alumnos por petición de los familiares. Por tanto, al primer alumno de tres años se le va a atribuir la letra A; al alumno de 4 años, la letra B; al otro sujeto de 3 años, la letra c y para la alumna de 4 años, la letra D.

El primer alumno de tres años (A) muestra un gran conocimiento del vocabulario, puesto que conoce todas las palabras que observa en el test y las articula correctamente. Todos los fonemas han sido articulados de forma adecuada y lo único destacable es la sustitución del fonema /z/, /d/, que no ha sido capaz de pronunciar adecuadamente; la /k/; el fonema /r/ que ha sido omitido en las tres palabras y el fonema /x/. A su vez, ha pronunciado sin dificultad los grupos vocálicos, excepto los grupos /iu/, /eu/, /ae/, /oi/, /ua/ y /ai/. Su puntuación en la prueba de fonología es, por tanto, 26 palabras correctas de 38.

El segundo alumno de 4 años (B) manifiesta un escaso vocabulario y una articulación pobre de las palabras, ya que ha sido necesario realizar el cuestionario fonológico en dos etapas.

La primera etapa ha consistido en enseñarle al alumno todas las imágenes una a una para ver si el alumno articula alguna de las palabras. Sin embargo, solo ha sido capaz de pronunciar dos palabras por sí solo: "vaca" y "cama". De este modo, se ha pasado a la siguiente etapa, que consiste en nombrar las palabras dividiéndolas en sílabas para que el alumno pueda repetir las y conocer cómo es la articulación de los fonemas.

Así, el alumno ha sido capaz de repetir algunas palabras, aunque la mayoría de los fonemas no han sido pronunciados correctamente. Los fonemas pronunciados de forma correcta fueron: /m/, /b-v/, /f/, /n/, /p/, /d/, /t/, /ue/, /ua/, /ea/. En cuanto a los grupos vocálicos, el alumno no ha pronunciado ninguno de forma adecuada, excepto los escritos anteriormente, ya que muestra una gran dificultad para poder pronunciarlas, respirando muy fuerte, haciendo pausas, quedándose callado

cuando no entendía, etc. Su valoración en dicha prueba es de 10 palabras correctas de 38.

A su vez, se ha realizado la prueba para conocer si comprende el vocabulario que se le enseña. Se ha observado que el alumno no conoce muchas de las palabras, y es necesario repetírselas varias veces para que pueda procesarlas y señalar la imagen que coincide con lo que se le ha dicho.

En el test realizado al tercer alumno de 3 años (C) para poder conocer cómo es su vocabulario expresivo ha sido necesario señalar las imágenes que según su edad el alumno debe conocer, pero solo ha pronunciado por sí solo cinco palabras que son para el sujeto muy conocidas y familiares. Ha sido necesario por tanto realizar el test de forma dirigida. El resultado del test muestra que el alumno no es capaz de pronunciar correctamente /p/, /d/, /f/, /r/, /rr/, /ll/, /x/, omitiéndolas en mucho de los casos, e incapaz de pronunciar ningún grupo vocálico, siempre omitiéndolas o sustituyendo por otras vocales. Solamente ha articulado de forma exacta los fonemas /m/, /b-v/, /l/, /n/, /k/ y /g/ y siempre fallando en el final de palabra. Su puntuación final es de 9 palabras de 38.

Así mismo, se ha evaluado la comprensión del vocabulario de dicho test mediante la señalización de las imágenes que se le iban diciendo. En esta prueba, el alumno ha señalado correctamente todas las palabras que existen en el test sin ninguna equivocación.

Respecto a la cuarta alumna de 4 años (D), se ha evaluado su vocabulario y no ha manifestado ninguna dificultad para reconocer las palabras que se encontraban en el test. Sin embargo, al evaluar la comprensión del vocabulario, la alumna ha repetido lo que se le estaba preguntando y ha elegido al azar las imágenes. A su vez, se ha realizado la prueba de articulación con las mismas imágenes y la alumna presenta dificultades en los fonemas /d/, /s/, /n/, /r/, /rr/ y /j/. En la articulación de consonantes se encuentran dichos obstáculos y en la articulación de los grupos vocálicos, la alumna omite muchas

de ellas, las sustituye por otras vocales o introduce entre ellas consonantes para poder pronunciarlas. Por tanto, la alumna solo ha sido capaz de pronunciar de forma correcta los siguientes grupos vocálicos: /ea/, /ia/, /ua/, /ue/, /io/, /uo/ y /eo/. Así, el sujeto ha puntuado 18 palabras de 38.

La segunda prueba inicial es el test de morfosintaxis. Esta prueba consta de dos etapas: La primera consiste en una serie de órdenes simples y complejas para conocer cómo es la comprensión y seguimiento de órdenes del alumno. La segunda permite conocer su comprensión verbal observando una serie de fichas de distintos tamaños y colores.

El alumno A ha realizado la prueba con grandes obstáculos. El alumno puede atender a una orden, aunque necesita un tiempo para procesarla y, en algunas ocasiones, es necesario repetir la orden para que el niño conteste correctamente. Así, cuando se ha comenzado a anunciar dos órdenes seguidas, el alumno no las ha ejecutado adecuadamente y ha realizado la última orden que se le ha dicho. La puntuación en esta prueba es de 5 sobre 12. Así mismo, en la segunda prueba, el sujeto ha tenido las mismas dificultades puesto que ha mostrado errores en la distinción de las figuras geométricas y en las órdenes con dos adjetivos distintos. En esta prueba el alumno ha obtenido un 8 sobre 15.

El alumno B ha realizado la primera prueba de morfosintaxis, donde se ha podido observar que contesta correctamente las órdenes simples y en algunas ocasiones ha ejecutado más de dos órdenes de forma adecuada. En esta prueba el alumno ha conseguido un 10/12. Además, se ha realizado el segundo test, donde el alumno debe identificar la figura geométrica con el color y la forma que se le pide. El sujeto ha realizado todas las órdenes de forma adecuada excepto cuando se le ha pedido una forma geométrica concreta o cuando se le han añadido a la orden varios adjetivos a la vez. En esta prueba el alumno ha puntuado un 10 sobre 15.

En la primera prueba, el alumno C solamente ha contestado de forma correcta a las órdenes simples puesto que cuando se le ha presentado dos órdenes juntas, el sujeto ha realizado la última que se le ha dicho, olvidando la primera orden. En este test el alumno ha puntuado 7/ 12. En la segunda prueba, el sujeto ha ejecutado las órdenes de forma apropiada, cometiendo algunos errores en la distinción de las figuras geométricas, aunque no de los colores. El alumno ha registrado en esta prueba 10 sobre 15.

La alumna D ha manifestado un gran entendimiento de las órdenes simples. Sin embargo, cuando se han comenzado a presentar dos órdenes seguidas, la alumna ha mostrado más dificultades, puesto que pregunta si se le puede repetir de nuevo y en ocasiones solo ha realizado la última orden de forma correcta. En esta prueba la alumna ha puntuado 9/12. En la segunda prueba, el sujeto ha realizado correctamente todas las órdenes, pero cuando se le han presentado dos adjetivos seguidos junto a la figura geométrica, solamente ha acertado el color y no la forma ni el tamaño. En este test, ha conseguido 12 sobre 15.

La tercera prueba que se ha realizado permite conocer el nivel de pragmática que muestran los alumnos. Por ello, a través de 38 fichas con imágenes, los alumnos deben explicar lo que ven y explicar el por qué de cada una. Con esta prueba se pretende observar el nivel que tienen del uso del lenguaje, las habilidades comunicativas y conversacionales y la intencionalidad por comunicarse.

El alumno A muestra grandes habilidades comunicativas. Ha realizado oraciones con sujeto, verbo y complementos, preguntas bien estructuradas, y oraciones con sentido. Sin embargo, muestra algunos fallos en los géneros de los sustantivos como por ejemplo: "La niño da pan a la niña" o "La niña está tirando el pelota", aunque el alumno ha realizado la prueba sin muchas dificultades.

El alumno B ha mostrado dificultades para realizar diferentes oraciones cuando se le

han presentado las imágenes. El alumno realiza oraciones escasas con sujeto, verbo y complemento solamente en 8 ocasiones. En esta prueba el alumno ha presentado muchas dificultades para poder expresarse y realizar diferentes oraciones con las imágenes que ha observado, puesto que no conoce la acción que observa y lo realiza a través de gestos.

El alumno C ha realizado la prueba también con dificultades. Este observa las imágenes y cuenta lo que ve, pero muchas de las palabras que el alumno pronuncia son ininteligibles. El niño crea oraciones con sujeto, verbo y complementos solamente en 5 ocasiones, realizando las oraciones siguientes sin una estructura correcta u omitiendo los sujetos o las acciones.

La alumna D ha observado las imágenes y ha explicado lo que ve, realizando oraciones con sujeto, verbo y complementos. No obstante, muchas de las palabras que ha pronunciado son incomprensibles y los géneros, los números y las formas verbales no concuerdan con el sujeto o con los complementos que decía. Por ejemplo: "Los niños se ha comiendo los manzanas". La alumna también ha mostrado dificultades para pronunciar algunas palabras, equivocándose en los fonemas o sílabas como en estas oraciones: "El señor come cachicha", en vez de "salchicha" o "El niño ha pagado así", en vez de "pegado".

2.4.2. Evaluación Continua

A continuación, se va a proceder a la explicación del desarrollo de las distintas actividades lúdicas relacionadas con el lenguaje de forma general. Estas actividades lúdicas se han realizado durante ocho sesiones con el fin de conocer si los diferentes aspectos lingüísticos pueden mejorar tras su aplicación.

Las primeras sesiones están dedicadas a la realización de las actividades para mejorar el vocabulario. En las primeras dos sesiones, los alumnos han desarrollado dichas habilidades manejando los recursos

manuales que se les ha proporcionado. Algunas dificultades que han encontrado son en las actividades donde deben describir objetos con los adjetivos adecuados.

Así mismo, los alumnos que muestran más dificultades en la adquisición de vocabulario y fonética no han realizado adecuadamente los juegos de expresión oral mediante la utilización de un vocabulario básico y oraciones simples.

Las dos sesiones siguientes están asignadas para la realización de los juegos de morfosintaxis. Los alumnos han realizado las actividades con bastantes dificultades, debido a que casi todas las actividades estaban dedicadas a la expresión oral. Aquellos alumnos que manifiestan más dificultades para articular palabras y oraciones simples, han realizado las actividades de forma pausada y con ayuda del profesor. De esta forma se ha logrado que todos completen las actividades, aunque algunos alumnos hayan empleado más tiempo en acabarlas.

Para las actividades fonológicas se ha dedicado una sesión. Los juegos que se han propuesto para mejorar las habilidades fonológicas de los alumnos se han realizado de forma adecuada. Algunas actividades propuestas son de unir y de identificar fonemas con las imágenes que las contienen, por lo que la mayoría de los alumnos las han realizado sin problemas. Sin embargo, si han mostrado más dificultades en los juegos de pensar palabras que empezaran por determinada letra.

Los alumnos muestran grandes dificultades para realizar adecuadamente las actividades lúdicas para mejorar la pragmática. Estas actividades están propuestas para que los alumnos mejoren sus habilidades comunicativas y conversacionales y todos los sujetos han mostrado intención por expresarse de forma oral. No obstante, dos de los alumnos que muestran más dificultades en este componente lingüístico han realizado las actividades de forma muy lenta, por

lo que se ha necesitado una sesión más para poder continuar con los juegos programados. Sus intervenciones han sido muy escasas y con oraciones pobres. En la segunda sesión, al estar más familiarizados con las actividades que se van a realizar, los dos alumnos han mostrado más esfuerzo por realizarlas.

Por último, las dos últimas sesiones se destinaron a la mejora de las bases anatómicas y funcionales de cada sujeto. Por ello se han realizado una serie de actividades lúdicas para fortalecer el tono muscular necesario para la mejora de todos los aspectos lingüísticos. Estas actividades han sido realizadas sin ninguna dificultad, puesto que no tienen que expresarse oralmente, sino que a través de praxias, actividades de respiración y soplos. A través de actividades lúdicas, los alumnos fortalecen todas las partes que influyen en su articulación, y por tanto en su expresión y comunicación.

2.4.3. Evaluación Final

En cuanto a la evaluación final, se han efectuado las mismas pruebas para poder comparar los resultados iniciales con los nuevos resultados tras la realización de las actividades anteriores. Para ello, es necesario conocer cómo han realizado los sujetos las pruebas finales para saber si han mejorado en algún aspecto lingüístico.

El alumno A en la prueba de fonología y vocabulario ha pronunciado correctamente casi todas las consonantes excepto la/rr/, la /d/ y la /x/. Sin embargo, en las vocales ha mostrado más dificultades, puesto que no ha pronunciado de forma exacta los grupos vocálicos /eu/, /iu/, /ae/, /ai/ y /oi/. Su resultado en esta prueba es de 30 sobre 38.

En la prueba de morfosintaxis, el sujeto ha mostrado dificultades para realizar las órdenes más complejas con dos y hasta tres órdenes seguidas. La primera prueba de ejecución de órdenes ha puntuado un seis sobre doce, puesto que no ha realizado la mitad de las órdenes y en la selección de objetos ha dudado entre los objetos, escogiendo finalmente la incorrecta. En la

segunda prueba de morfosintaxis, el sujeto ha puntuado un once sobre quince, ya que no ha seleccionado adecuadamente las fichas cuando tiene dos adjetivos calificativos de la figura geométrica. Además, en esta parte de la instrucción no se puede repetir de nuevo lo que se le ha dicho, por lo que en todo el apartado ha obtenido un cero.

En la prueba de pragmática, se le ha enseñado de nuevo las treinta y ocho imágenes de la evaluación inicial. En esta prueba se les ha pedido que contasen lo que observan con una frase. Este sujeto ha explicado correctamente con sujeto, verbo y complementos lo que ve en cada imagen. Sin embargo en algunas de ellas, el alumno no ha sabido conjugar apropiadamente los verbos y algunos géneros de los sustantivos los ha cambiado, igual que los números. De esta forma, el alumno ha puntuado en esta prueba un 25 sobre 38.

El alumno B de 4 años ha realizado de nuevo la evaluación que se hizo al iniciar la investigación. En la prueba de fonología y vocabulario, el sujeto ha mostrado dificultades para realizar la prueba si no era de forma dirigida, por lo que el profesor ha tenido que decir la palabra y el alumno ha repetido algunas adecuadamente y otras sin embargo, no ha podido pronunciarlas. Los fonemas consonánticos que el sujeto ha sido incapaz de pronunciar son: /b-v/, /d/, /z/, /s/, /r/, /rr/, /ll/, /ñ/, /g/, /x/ y en cuanto a los grupos vocálicos solo ha podido articular /ea/, /ue/, /io/ y /uo/.

En cuanto a la prueba de morfosintaxis en la primera prueba de comprensión y ejecución de órdenes simples y complejas, el alumno ha realizado adecuadamente todas las órdenes. En la segunda prueba, el alumno ha cometido tres fallos en el último apartado, en el cual el sujeto debe indicar la figura geométrica con dos adjetivos y sin repetir la instrucción. Por lo que el alumno ha puntuado en este test 12 sobre 15.

En la última prueba de pragmática, el alumno ha continuado con sus dificultades

para vocalizar las palabras que observa, sin embargo ha realizado doce frases correctamente con sujeto, verbo y complemento. Los sujetos suelen ser palabras monosílabas o muy cotidianas en su entorno y los verbos son muy fáciles de pronunciar

El alumno C en la primera prueba de fonología y vocabulario ha mostrado dificultades para pronunciar correctamente los grupos consonánticos /b-v/, /z/, /s/, /r/, /ch/, /ll/, /j/ y /x/. Así mismo, ha tenido grandes problemas para articular de forma adecuada los grupos consonánticos, pero ha pronunciado /ea/, /ia/, /oa/, /ie/, /io/, /ie/ y /ei/. En cuanto al vocabulario, se le han enseñado de nuevo las imágenes y el alumno ha podido reconocer y pronunciar aquellas que tienen consonantes bilabiales, alveolares, labiodentales y algunas dentales.

La prueba morfosintáctica se ha realizado de forma correcta con algunos errores de ejecución. En la primera prueba, el alumno ha efectuado las órdenes simples sin ningún fallo, pero en las que tienen dos órdenes, ha realizado la última orden que ha escuchado. En la primera prueba ha puntuado 10 sobre 12. No han mostrado ninguna dificultad para realizar la segunda prueba, sin embargo, en el último apartado donde se encuentran las órdenes con dos adjetivos, el alumno ha cometido errores en las últimas instrucciones. En esta prueba, el alumno ha puntuado 13 sobre 15.

En la prueba de pragmática, el sujeto ha continuado con sus dificultades para pronunciar y vocalizar las imágenes. Se le ha enseñado las 38 fichas con las distintas imágenes, pero el alumno solo ha sido capaz de crear doce oraciones con sentido, es decir, con un sujeto, un verbo y un complemento.

El alumno ha vocalizado aquellas palabras en las que se mostraba una imagen cotidiana para él y que suele observar todos los días, además de vocalizar palabras y verbos que contienen consonantes bilabiales, dentales, labiodentales, alveolares y algunas velares.

La alumna D ha realizado la prueba de fonología y vocabulario para hacer la comparación inicial y final. Esta alumna ha vuelto a realizar el test donde ha obtenido, finalmente, 19 sobre 38, es decir, ha cometido algunos errores en los grupos consonánticos /d/, /r/, y /j/ y en los grupos vocálicos /oa/, /iu/, /oi/, /eu/, /au/ y /ao/. A su vez, la alumna ha observado las imágenes y ha contestado correctamente todas las palabras, excepto las que tienen dos vocales juntas en algunas ocasiones.

Por otro lado, la prueba morfosintáctica se ha realizado para conocer si ha existido mejora en la comprensión y ejecución de órdenes. En la primera prueba, la alumna ha realizado correctamente todas las órdenes excepto una que pertenece al segundo bloque y que contiene dos órdenes. La puntuación en esta prueba es 11 sobre 12. Tampoco ha mostrado dificultades para completar adecuadamente el segundo test, puesto que solo ha tenido tres errores en último apartado que constan de tres órdenes seguidas, por lo que la alumna tiene en esta prueba un 12 sobre 15.

En la última prueba de pragmática, la alumna tiene que expresar con una oración lo que observa en las imágenes que se le muestran. El sujeto ha creado diecinueve oraciones con sujeto, verbo y complemento, sin embargo ha tenido diversas dificultades para articular bien los sujetos y los verbos y, a su vez, muestra dificultades para concordar los números y

géneros de los sustantivos como las formas verbales de los verbos. En esta prueba la alumna ha puntuado 18 de 38.

3. Conclusiones

3.1. Conclusiones y discusión

Para poder concluir esta investigación, es necesario realizar el análisis de los resultados de las distintas pruebas que se han realizado. Para ello se van a exponer una serie de gráficos en los que se expresa la comparación de las puntuaciones de todos los alumnos y puede observarse si han existido mejorías o algún cambio en los distintos aspectos lingüísticos.

La evaluación inicial ha permitido evaluar a los sujetos a través de diferentes pruebas del lenguaje para conocer cómo eran dichos aspectos antes de comenzar a realizar las actividades lúdicas. En este gráfico se puede observar la puntuación de la evaluación inicial y de la evaluación final de la primera prueba de fonología y vocabulario tras la realización de las actividades.

Por ello, tras los resultados de la prueba de fonología final se ha podido conocer que, en general, todos los sujetos muestran carencias en el conocimiento del vocabulario.

Sin embargo, tras la realización de las actividades lúdicas, todos han mejorado de forma leve o de considerablemente su nivel fonológico y su vocabulario.

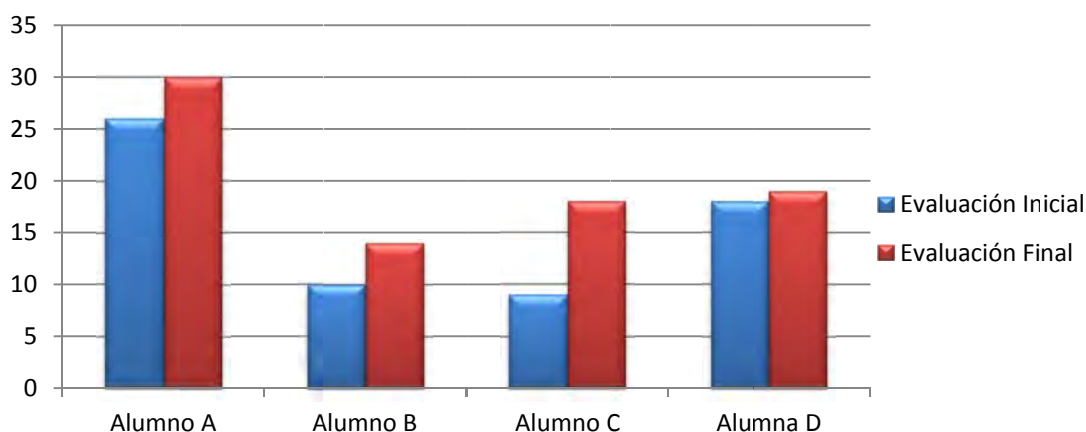


Figura 1. Comparación de la evaluación inicial y la final de la prueba de Fonología y vocabulario. / Elaboración propia.

El alumno A no muestra dificultades a nivel fonológico, y utiliza el léxico de forma oral con precisión y acorde a su edad. Tras la realización de las actividades se ha observado ligeros progresos en este componente, que han permitido mejorar la unión de las vocales y los grupos vocálicos.

El alumno B ha mostrado poco dominio en el componente fonológico y no ha reconocido el vocabulario expuesto en imágenes. Su pronunciación y uso del vocabulario es muy escaso, por lo que su interacción social con los demás alumnos se ha visto afectada gravemente debido a la falta de léxico.

No obstante, tras la ejecución de las actividades lúdicas, el sujeto ha mejorado en la pronunciación de cuatro consonantes (2 alveolares y 2 velares), lo que le ha permitido poder expresarse de manera más fluida en otros componentes lingüísticos. A nivel de léxico, el alumno ha mostrado conocimiento de mayor número de imágenes, por lo que su valoración final ha sido positiva en este aspecto lingüístico.

El alumno C ha destacado por su gran escasez de vocabulario. Sin embargo, ha sido el alumno que más ha progresado en este componente fonológico. La evaluación final de esta prueba ha permitido observar el gran aumento del léxico tras la realización de las actividades lúdicas.

El sujeto ha incrementado notablemente su vocabulario y la pronunciación de palabras. Para dicho alumno sería necesario realizar actividades que fomentasen la expresión oral a través de imágenes y de objetos manipulativos.

Por último, la alumna D ha mostrado un conocimiento del vocabulario común pero, en la mayoría de las palabras que ha observado, su pronunciación no ha sido la apropiada. En la evaluación final de esta prueba, se ha observado que la alumna ha mejorado en este test en la pronunciación de un solo fonema, que muestra grandes dificultades en la articulación de fonemas y grupos vocálicos y que durante las actividades, no ha adquirido ningún fonema nuevo.

El segundo test consta de dos pruebas: la primera prueba evalúa la comprensión verbal de los sujetos a través del seguimiento de órdenes simples y complejas y la segunda, la comprensión oral de distintas fichas de colores y formas.

En este gráfico se pueden observar los cambios iniciales y finales tras las actividades lúdicas para mejorar este aspecto en cada uno de los sujetos.

Tras las actividades, se ha podido observar que los alumnos han mejorado en todos los casos en las dos pruebas de comprensión de órdenes y de comprensión verbal de las fichas, excepto en el alumno C, que se explica a continuación.

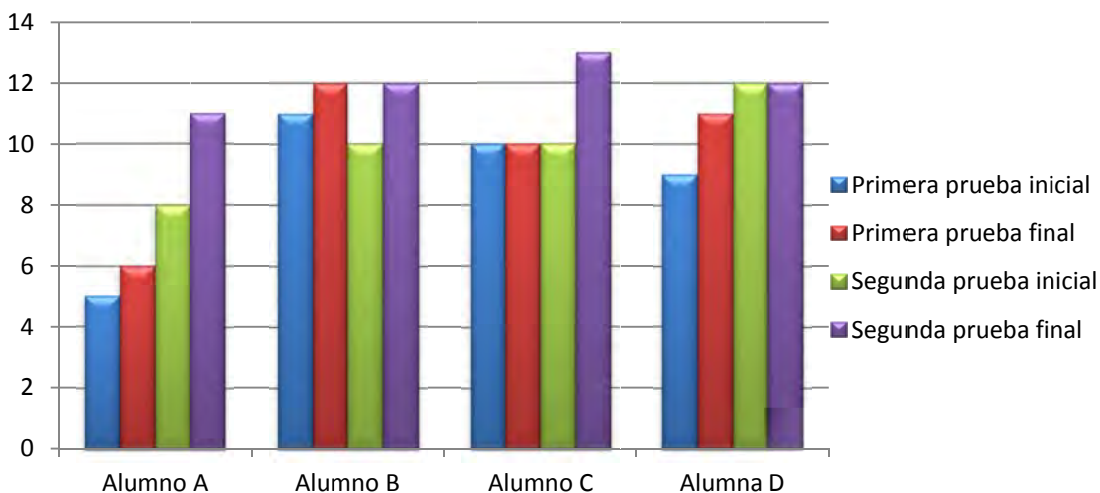


Figura 2. Comparación de la evaluación inicial y final de la prueba de morfosintaxis. / Elaboración propia.

En el alumno A se han analizado las grandes dificultades en el componente morfosintáctico, sobre todo en el seguimiento de más de una orden y en la comprensión de éstas. Este componente es el que más obstáculos le presenta y el que no permite que el alumno responda adecuadamente a las preguntas y realice las actividades adecuadamente.

El alumno B no muestra dificultades para comprender de forma oral lo que debe hacer puesto que en las dos pruebas, tanto inicial como final, el alumno ha logrado altas puntuaciones. Se ha llegado a la conclusión de que el alumno sigue las órdenes simples y complejas sin dificultades y tiene interiorizado este componente lingüístico.

Mediante las pruebas que se le realizaron al alumno C se ha podido comprobar que tiene buen entendimiento de las órdenes orales y del conocimiento de los distintos colores y tamaños a través de diferentes mandatos. Tanto en la prueba inicial como en la final, el alumno ha obtenido altos resultados y es notable su comprensión, siendo en la última prueba donde se ha observado una ligera mejoría en este componente morfosintáctico.

Por último, la alumna D ha mostrado en ambas pruebas, también, una gran comprensión oral de las órdenes y ejecuciones que se le pedían. Tras las actividades lúdicas realizadas para mejorar este aspecto, se ha comprobado que la alumna ha mejorado su comprensión

de órdenes complejas, puesto que ha obtenido 11 de 12. Sin embargo, en la prueba de las fichas, la alumna no ha conseguido más puntos que en la evaluación inicial. La conclusión en esta prueba ha sido que la alumna tiene una destacable comprensión y que tenía interiorizado este componente.

La tercera prueba de pragmática está dedicada a evaluar el uso del lenguaje que tienen los alumnos y las habilidades conversacionales a través de la observación de distintas fichas. En este gráfico se muestran las oraciones que realizaron correctamente en la primera evaluación de la prueba y en la prueba final.

El alumno A sobresale notablemente en este test, puesto que tras las actividades dedicadas, el alumno se expresa oralmente de forma adecuada, con sus pausas y describiendo lo que ve de cada imagen sin equivocarse. Por lo que, se concluye por tanto que el alumno muestra intención por comunicarse y sus habilidades comunicativas no estaban perjudicadas.

El alumno B ha destacado en este componente lingüístico debido a su falta de expresión oral. Esto se encuentra motivado por la escasez de vocabulario y la falta de pronunciación de muchas de las palabras que el alumno no conoce. Así, tras la realización de las actividades pragmáticas, se ha observado que el alumno no ha mejorado de forma considerable, ya que sólo ha realizado 4 oraciones más que en la prueba anterior.

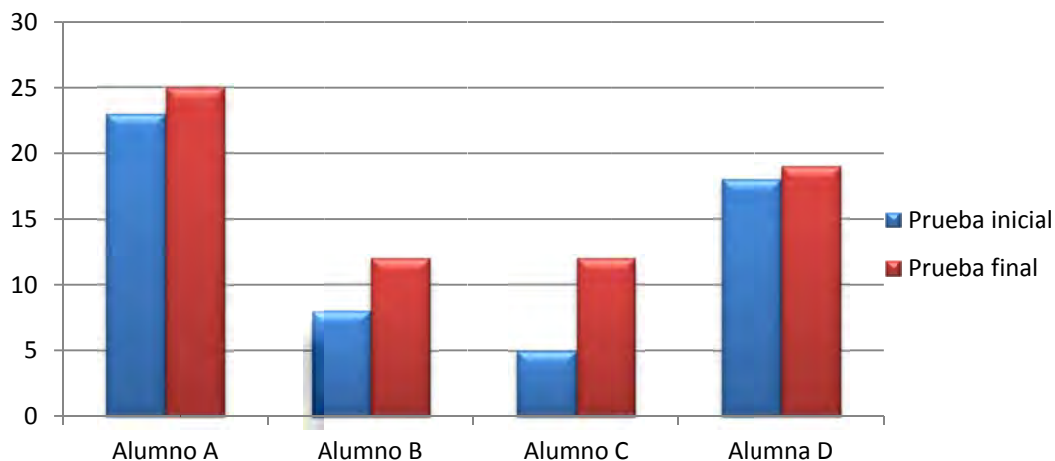


Figura 3. Comparación de la evaluación inicial y final de la prueba de pragmática. / Elaboración propia.

Por tanto, se ha observado que las habilidades comunicativas y el uso del lenguaje son la mayor dificultad que muestra el alumno y que, por ello, tiene dificultades a nivel fonológico y en los demás aspectos de expresión oral.

El alumno C ha mostrado una destacada falta de expresión oral, por lo que se ha insistido en la realización de las actividades pragmáticas, donde el alumno muestre intencionalidad por comunicarse y se mejorasen sus habilidades comunicativas y conversacionales. En la prueba final de pragmática se ha observado un gran progreso. Sin embargo, se ha comprobado que el alumno tiene grandes dificultades en los tres componentes lingüísticos, por lo que su diagnóstico final es que el alumno debe seguir trabajando dichos aspectos para poder utilizar el lenguaje de forma correcta.

Por último, la alumna D ha mostrado un uso del lenguaje notable y, no ha mejorado tras la realización de las actividades dedicadas a mejorar este aspecto pragmático, la alumna, produciendo una frase más que en la prueba inicial. Por tanto, la alumna muestra grandes dificultades a nivel expresivo, aunque presenta una considerable intencionalidad por comunicarse. Sus habilidades comunicativas son mejorables, y es necesario corregir para que pueda expresarse adecuadamente.

De esta manera es primordial destacar la importancia de las actividades lúdicas realizadas en dicha investigación, puesto que se consideran actividades fundamentales para su desarrollo lingüístico y aprendizaje en la infancia. La utilización del juego, como explica Chacón (2008), persigue unos objetivos dirigidos hacia la ejercitación de habilidades en una determinada área, en este caso en el área del lenguaje. Como ya se conoce, existe una gran relación entre el juego y el aprendizaje, ya que permiten "jugar" y "aprender" al mismo tiempo, además de facilitar la comunicación entre los compañeros de juego.

El juego se ha convertido en esta investigación en uno de los medios más eficaces para poder aprender nuevas habilidades y conceptos a través de su propia experiencia. Las actividades lúdicas han permitido que los sujetos puedan relacionarse entre ellos, desarrollando así un lenguaje comprensivo y expresivo para poder realizar los juegos correctamente. Así mismo, se ha pretendido que los alumnos, además de poder mejorar sus diferentes componentes del lenguaje, pudieran adquirir nuevas habilidades que motivaran sus deseos de comunicarse y de hacerse comprender. Las nuevas habilidades a nivel lingüístico que los sujetos han adquirido tras las actividades lúdicas han sido:

- La expansión de vocabulario y morfosintaxis.
- Incremento de la seguridad para comunicarse a través del lenguaje oral.
- Una correcta articulación, construyendo y organizando oraciones con sentido y bien estructuradas.
- Un adecuado vocabulario para expresar sus ideas, sentimientos y experiencias.
- La escucha activa a su interlocutor.
- El seguimiento de instrucciones orales.
- Formular y rechazar peticiones

Así, las habilidades a nivel social han sido de gran importancia, puesto que se considera importante que los sujetos se relacionaran con sus iguales así como la aceptación de los demás. Por ello, los alumnos han podido adquirir una serie de habilidades sociales de tipo intrapersonal e interpersonal tras la realización de dichas actividades tales como:

- Iniciación y mantenimiento de conversaciones, ya que son un soporte fundamental en las interacciones con otros compañeros y ponen en juego las situaciones interpersonales.
- Mejora de la autoestima y defensa de los derechos personales.
- Petición de ayuda cuando lo necesitan

y seguir instrucciones

- Expresión y comprensión de los sentimientos u opiniones de los demás.
- La amistad como experiencia personal satisfactoria que contribuye al adecuado desarrollo social y afectivo junto a la aceptación social.
- Cooperación y colaboración a través de los juegos, donde se debían ayudar.

Cabe señalar que después de analizar los resultados de las distintas pruebas lingüísticas, se ha podido observar que cada uno de los sujetos tiene afectado uno o varios componentes del lenguaje. Estos resultados permiten observar signos compatibles con un diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje. Además, habiendo descartado cualquier déficit sensorial, cognitivo o motor por parte de los profesionales encargados de ello, se ha determinado que todos los sujetos poseían un Trastorno Específico del Lenguaje. Aún no se encuentran diagnosticados, pero todos muestran una sintomatología diferente de TEL. Por ello, es necesario clasificarlos según los subtipos.

Los resultados de las pruebas lingüísticas han permitido conocer que el alumno A puede encontrarse en el subgrupo llamado "Trastorno semántico-pragmático", puesto que como explican Celdrán y Zamorano (2006) "el sujeto debe mostrar un desarrollo inicial normal con una articulación normal o con ligeras dificultades". El habla es fluida y su desarrollo gramatical, normal. Además, las relaciones personales se encuentran intactas porque el sujeto se expresa correctamente, aunque su comprensión es el mayor obstáculo y tiene un lenguaje, en ocasiones, mal estructurado.

El alumno B, que muestra graves dificultades en los componentes morfosintácticos y pragmáticos, podría localizarse dentro del subgrupo "Dispraxia verbal". Como se ha explicado anteriormente, el sujeto que se encuentre dentro de este subtipo presenta una grave afectación de la articulación e incluso,

ausencia, en muchas circunstancias, del habla. El sujeto no mejora la articulación con la repetición y su comprensión es normal o casi normal.

El alumno C, que muestra las mismas dificultades que el segundo sujeto, se puede encontrar dentro del mismo subtipo, es decir, de la Dispraxia verbal, puesto que los obstáculos más destacables estaban en la expresión oral, donde el alumno muestra gran intencionalidad por comunicarse y mantiene el contacto ocular, pero no es capaz de expresarse correctamente y tiene un nivel alto de vocabulario comprensivo.

La alumna D, que presenta problemas en su comprensión y en su expresión, se encontraría dentro del subtipo del "Trastorno Fonológico- Sintáctico", puesto que estos alumnos muestran un déficit expresivo-comprensivo. Su fluidez verbal y su articulación se encuentran alteradas y muestran una sintaxis deficiente. Sin embargo, su comprensión es mejor que su expresión oral.

Como conclusión se puede señalar la verificación de cómo impiden las dificultades y déficits en los distintos aspectos lingüísticos a los alumnos relacionarse correctamente. Por ello, esta investigación ha permitido demostrar que la realización de las actividades lúdicas durante el mes de marzo ha ejercido gran influencia en la mejora de cada uno de los diferentes aspectos del lenguaje. Así mismo, se mejora las habilidades lingüísticas, que permiten desarrollar la comunicación con sus iguales. El aumento de las habilidades lingüísticas ha permitido que los alumnos comiencen a mostrar confianza para comunicarse a través del lenguaje oral y por consiguiente, que tengan una base para formar su autoestima e identidad cultural.

También, los alumnos han adquirido nuevas habilidades sociales a través de la experiencia directa con los sujetos con el mismo trastorno que se han estudiado. Esto ha permitido que los alumnos se socialicen, construyan nuevos vínculos sociales y muestren una serie de prácticas

sociales en el juego y con su entorno con el fin de que, posteriormente, puedan desarrollar su personalidad y habilidades cognitivas e intelectuales.

Por tanto, se puede constatar que la utilización de actividades lúdicas en el ámbito escolar influye en el progreso de las dimensiones del lenguaje de los alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje en Educación Infantil.

3.2. Limitaciones en el estudio

En cuanto a las limitaciones que se han podido encontrar durante la investigación se pueden mencionar la falta de tiempo que ha existido para poder observar mejorías en los resultados iniciales y finales y la dificultad para que los padres firmaran el documento de esta investigación, aunque finalmente dieran su consentimiento de forma oral.

Así mismo, otra de las limitaciones en el estudio ha sido el escaso tiempo que ha existido desde la primera prueba inicial, que se ha realizado el primer día del mes de marzo, y la realización de los resultados finales, que se han desarrollado a principios de abril. Por lo que, solamente ha existido un mes para realizar las distintas actividades lúdicas creadas para mejorar los componentes del lenguaje. No obstante, se han podido observar ligeras mejorías en algunos aspectos lingüísticos de los sujetos, aunque hubieran sido necesarias más horas lectivas con los sujetos estudiados para conocer su rendimiento real y las mejorías en dichos componentes, ya que el espacio dentro del aula ha sido adecuado y existen recursos suficientes para realizar la investigación en dicho centro escolar.

Es destacable expresar como limitación el insuficiente número de casos que se han estudiado y que deben tomarse con precaución y cuidado. El centro escolar cuenta con diversos alumnos de Educación Infantil que muestran dificultades en el área del Lenguaje, pero fue necesario elegir a los sujetos más adecuados para dicha investigación. Los sujetos a analizar debían tener diagnosticado o tener

características comunes con este trastorno. Habría que mencionar, además, que los resultados pueden verse influidos por otros factores como la participación de estos sujetos en otras intervenciones dentro del centro escolar tales como la realización de sesiones con el maestro PT o AL o sesiones fuera del centro al que vayan habitualmente estos alumnos.

Esta investigación es consciente de que los sujetos han sido limitados para indicar la influencia de las actividades lúdicas en este tipo de alumnado.

3.3. Líneas de investigación futuras

El estudio del desarrollo del lenguaje a través del juego en alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje puede llevarse a cabo investigaciones futuras de distintas maneras:

Para futuras investigaciones en esta área se pueden utilizar otros recursos que no se hayan empleado en esta investigación, como realizar actividades lúdicas manejando las nuevas tecnologías para conocer la influencia que tiene en cada uno de sus aspectos lingüísticos. Así mismo, se puede realizar la misma investigación utilizando la música como elemento principal y compararla con la metodología que se había utilizado anteriormente. Con este se podría observar cómo han ido mejorando sus componentes lingüísticos tras la realización de las actividades lúdicas con estos nuevos recursos. También, se puede realizar la misma investigación para observar si mejoran las habilidades sociales o sus diferentes capacidades cognitivas tras las actividades lúdicas.

Otro posible modo podría ser comparar el aprendizaje que tienen los alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje y los alumnos de la misma edad que no lo tienen, para poder observar los distintos ritmos de aprendizaje y las distintas dificultades y obstáculos que se pueden encontrar al realizar las mismas actividades lingüísticas. Esto permitiría que los futuros lectores pudieran observar claramente las diferentes dificultades que pueden existir en el aula de infantil y cómo se desarrollan

los alumnos con Trastornos y sin ellos en los distintos aspectos del lenguaje. Así mismo, se podría realizar una investigación sobre la influencia que tiene el Trastorno Específico del Lenguaje en el ámbito socio-emocional o realizar el estudio en un centro educativo que tenga más población de alumnos con este Trastorno diagnosticado.

4. Referencias Bibliográficas

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Revista chilena de fonoaudiología, 11, Pág-23.
- American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®. American Psychiatric Pub.
- Barthélémy, C. (2002). Descripción del autismo. Asociación Internacional Autismo-Europa. 4-7
- Cabrera, D., Carrasco, D., Galán, D., Legido, F., Del Río, I., Astorga, J., ... & Jiménez, M. A. (2005). Propuesta de actividades para la estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil materiales de apoyo al profesorado.
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Cómo crearlo en el aula. Nueva aula abierta, (16), 1-3.
- Crespo-Eguilaz, N., & Narbona, J. (2006). Subtipos de trastorno específico del desarrollo del lenguaje: perfiles clínicos en una muestra hispanohablante. 1-4.
- East, V., & Evans, L. (2010). Guía práctica de necesidades educativas especiales. Ediciones Morata: Madrid.
- Fresneda, M. D., & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. Revista de Neurología, 41(1), 1-3.
- Gil, J. T. (2003). Trastornos del lenguaje en niños con necesidades educativas especiales. Ceac.
- Linares, I. D. (2011). Juego infantil y su metodología. Editorial Paraninfo. Madrid.
- Rodríguez-Santos F. & Gallego López, C. Madrid, (2009). P. C. S. Taller: "Trastornos específicos del lenguaje." 241-244
- Manso, J. M. M., & Sánchez, M. E. G. B. (2012). Evaluación e intervención pragmática en niños con medidas de protección. Boletín de AELFA, 12(1), 7-11.
- Martos, J., & Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. Revista de neurología, 34, 59-60.
- Moreno-Escobar, A. (2014). Atención temprana y estimulación precoz en déficits lingüísticos: trastorno específico del lenguaje (TEL). Universidad de Jaén.
- Mulas, F., Etchepareborda, M. C., Díaz-Lucero, A., & Ruiz-Andrés, R. (2006). El lenguaje y los trastornos del neurodesarrollo. Revisión de las características clínicas. Revista de Neurología, 42, S103-S109. 3-5.
- Redondo, A.M (2006). Trastornos del lenguaje. Alicante. 2-8
- Rodríguez-Mazorra, T. (2015) Trastornos del lenguaje: La disortografía. Estudio de casos prácticos en 2º de Primaria. Universidad de Cantabria.
- Rojas Mancías, L. (2008) Efecto de la longitud de la palabra y del priming fonológico en niños con trastorno específico del lenguaje. Universidad de Talca
- Viloca, L. (2003). El niño autista: detección, evolución y tratamiento. Editorial Ceac. Barcelona.
- Zamorano F. & Celdrán M.I. (2006). "Trastornos de la comunicación y el lenguaje." Logopedas en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia. 9-25

5. Anexos

Anexo I: Examen de fonología y vocabulario Ela-Albor

	FONEMAS	LISTA DE PALABRAS			INICIAL	MEDIA	FINAL
BILABIALES	/m/	MONO	CAMA	LAMPARA			
	/p/	PELOTA	ESPADA	STOP			
	/b-v/	BOLO VACA	CUBO UVAS	SUBMARINO			
DENTALES	/d/	DADO	NIDO	RED			
	/t/	TORO	BOTA	ROBOT			
	/z/	ZAPATO CERILLAS	LAZO	PEZ			
LABIALES	/f/	FOCA	ELEFANTE				
ALVEOLARES	/s/	SILLA	MESA	VELAS CESTA			
	/l/	LUNA	PALA	SOL BOLSO			
	/n/	NARIZ	MANO	PAN MONTAÑA			
	/r/		PERA	TENEDOR ARBOL			
	/rr/	RUEDA	RATÓN	PERRO			

	FONEMAS	LISTA DE PALABRAS			INICIAL	MEDIA	FINAL
PALATALES	/ch/	CHUPETE	CUCHARA				
	/ll/	LLAVE YOGUR	GALLETA PATATO				
	/ñ/	ÑU	ÑÑA				
VELARES	/k/	CAMPANA QUESO	PICO CARACOL	ACTOR			
	/g/	GATO	TORTUGA				
	/j/	JRAFA	OJO	RELOJ			
	/x/	XILOFONO	TAXI				

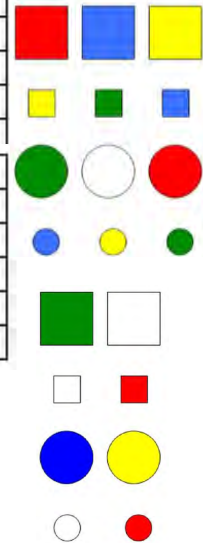
GRUPO VOCALICO	PALABRAS	TIPO ERROR	GRUPO VOCALICO	PALABRAS	TIPO ERROR
/ae/	PAELLA		/ui/	BUITRE	
/ai/	MAIZ		/ea/	CHIMENEA	
/ao/	COLA-CAO		/ia/	LLUVIA	
/au/	JAULA		/oa/	TOALLA	
/ei/	PEINE		/ua/	CUATRO	
/eo/	LEON		/ie/	PIE	
/eu/	EUROPA		/ue/	PUENTE	
/oi/	OIDO		/io/	INDIO	
/iu/	CIUDAD		/uo/	BUHO	

Anexo II: Prueba de morfosintaxis 1º prueba

A. Presentar las fichas de la manera indicada previamente. La instrucción se puede repetir una vez.	
1. Toque un círculo	
2. Toque un rectángulo	
3. Toque una figura amarilla	
4. Toque una figura roja	
5. Toque una figura azul	
6. Toque una figura verde	
7. Toque una figura blanca	
TOTAL A (7)	

B. Presentar solamente las fichas grandes. La instrucción se puede repetir una vez.	
8. Toque el <u>rectángulo amarillo</u>	
9. Toque el <u>círculo azul</u>	
10. Toque el <u>círculo verde</u>	
11. Toque el <u>rectángulo blanco</u>	
TOTAL B (8)	

C. Presentar las fichas de la manera indicada previamente. No repetir la instrucción.	
12. Toque el <u>círculo blanco chico</u>	
13. Toque el <u>rectángulo amarillo grande</u>	
14. Toque el <u>rectángulo verde grande</u>	
15. Toque el <u>rectángulo azul chico</u>	
TOTAL C (12)	



Anexo III: Test de morfosintaxis 2º prueba

PRUEBA SEMÁNTICA 4

COMPREENSIÓN Y EJECUCIÓN DE ÓRDENES SIMPLES Y COMPLEJAS

ÓRDENES DE SELECCIÓN DE OBJETOS

- "Dame la goma"
- "Coge las ceras"
- "Dame la pelota"
- "Dame la goma y coge el lápiz"

(Preparar los objetos previamente)

ÓRDENES DE EJECUCIÓN DE MANDATOS

- "Cierra la puerta"
- "Abre la caja"
- "Toca la ventana"
- "Levanta la mano"
- "Abre la puerta y cruza los brazos"

ÓRDENES DE SELECCIÓN DE OBJETOS Y EJECUCIÓN DE MANDATOS

- "Dame la goma y abre la puerta"
- "Cierra el cajón y coge la pelota"
- "Toma el lápiz y ponte de pie"
- "Coge el lápiz, abre la puerta y dame la goma"

Anexo IV: Evaluación global Plon-R para niños de 3 años

PLON-R

Cuadernillo de anotación **3 años**

Forma

I. Fonología

INSTRUCCIONES: *Mira, voy a enseñarte las fotos de...* (Nombrar todas las imágenes de cada fonema)
¿Qué es esto? (Enseñar láminas y repetir la instrucción al principio de cada fonema)

3 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
b	bota	
	cubo	
ch	chino	
	coche	
k	casa	
	pico	
m	mano	
	cama	
	nube	
n	cuna	
	tacón	
p	pato	
	copa	
t	tubo	
	pata	
ie	pie	
ue	huevo	
ua	agua	
st	cesta	
sp	espada	
sk	mosca	

PUNTUACIÓN

- 1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.
- 0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad.

Forma

II. Morfología-Sintaxis

1. Repetición de frases

INSTRUCCIONES: *Ahora yo digo una frase y tú la repites.*

EJEMPLO: Quiero jugar.

FRASES:

A. Tengo dedos en los pies.

Producción verbal:

Número de elementos repetidos

B. El niño está en la cama.

Producción verbal:

Número de elementos repetidos

PUNTUACIÓN

- 2 puntos: 5 o más elementos repetidos en cada frase.
- 1 punto: 5 o más elementos repetidos en una frase.
- 0 puntos: 4 o menos elementos repetidos en cada frase.

2. Expresión verbal espontánea

INSTRUCCIONES: *Ahora te voy a enseñar un dibujo (Mostrar LÁMINA 1). Fíjate bien y cuéntame todo lo que pasa aquí.*

Producción verbal:

Comunicación gestual:

Número de frases producidas

PUNTUACIÓN

- 2 puntos: 2 o más frases producidas.
- 1 punto: 1 frase producida.
- 0 puntos: ninguna frase producida.



PLON-R

Cuadernillo de anotación **3 años**

Contenido

I. Léxico

1. Nivel comprensivo

INSTRUCCIONES: *Vamos a jugar con esta lámina (Mostrar LÁMINA 2). Pon el dedo en el / la...*

árbol	+	-
pájaro	+	-
cuchara	+	-
vaso	+	-
silla	+	-
manzana	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: todos los elementos nombrados correctamente.
- 0 puntos: 5 o menos elementos nombrados correctamente.

2. Nivel expresivo

INSTRUCCIONES: *Ahora fíjate bien en esta lámina (Mostrar LÁMINA 3). Dime, ¿qué es esto? (Señalar cada elemento)*

avión	+	-
caballo	+	-
teléfono	+	-
gafas	+	-
pantalón	+	-
pera	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: todos los elementos nombrados correctamente.
- 0 puntos: 5 o menos elementos nombrados correctamente.

II. Identificación de colores

INSTRUCCIONES: *Coge la ficha de color... (Mezclar las fichas después de cada intento).*

rojo	+	-
verde	+	-
amarillo	+	-
azul	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: coge correctamente las 4 fichas.
- 0 puntos: coge 3 o menos fichas correctamente.

III. Relaciones espaciales

INSTRUCCIONES: *Ahora vamos a jugar con este coche y este bote (Dejar el coche y el bote sobre la mesa). Pon el coche...*

arriba	+	-
abajo	+	-
dentro del bote	+	-
fuera del bote	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 3 o menos respuestas correctas.

Contenido

Uso

IV. Partes del cuerpo

INSTRUCCIONES: Señala tu...

EJEMPLO: boca

cabeza	+	-
ojos	+	-
manos	+	-
nariz	+	-
pies	+	-
orejas	+	-
pelo	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: todas las partes del cuerpo señaladas correctamente.
- 0 puntos: 6 o menos respuestas correctas.

V. Identificar acciones básicas

INSTRUCCIONES: ¿Qué hace el / la niño / a?
(Mostrar LÁMINAS)

- Lámina 4: Comer
- Lámina 5: Pintar
- Lámina 6: Jugar
- Lámina 7: Llorar
- Lámina 8: Dormir
- Lámina 9: Pis

PUNTUACIÓN

- 1 punto: Todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 5 o menos respuestas correctas.

I. Expresión espontánea ante una lámina

Denomina	+	-
Describe	+	-
Narra	+	-

PUNTUACIÓN

- 2 puntos: describe o narra.
- 1 punto: denomina.
- 0 puntos: no denomina.

II. Interacción espontánea durante la prueba

Ha solicitado información	+	-
Ha pedido atención	+	-
Ha autorregulado su acción	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: 1 o más respuestas observadas.
- 0 puntos: ninguna respuesta observada.



Anexo V: Evaluación global Plon-R para niños de 4 años

Cuadernillo de anotación **4 años**

Forma

I. Fonología

INSTRUCCIONES: *Mira, voy a enseñarte las fotos de...* (Nombrar todas las imágenes de cada fonema)
¿Qué es esto? (Enseñar láminas y repetir la instrucción al principio de cada fonema)

3 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
b	bota	
	cubo	
ch	chino	
	coche	
k	casa	
	pico	
m	mano	
	cama	
n	nube	
	cuna	
p	tacón	
	pato	
t	copa	
	tubo	
ie	pata	
	pie	
ue	huevo	
ua	agua	
st	cesta	
sp	espada	
sk	mosca	

4 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
d	dedo	
	nido	
f	foca	
	café	
g	gato	
	bigote	
l	luna	
	pala	
z	sol	
	zapato	
ia	taza	
	lápiz	
j	piano	
	jaula	
ll	tijera	
	llave	
r	pollo	
	pera	
s	silla	
	vaso	
ñ	manos	
	niño	
y	payaso	

PUNTUACIÓN

1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.

0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad. No se computa como error el yeísmo o sustitución de /ll/ por /y/.

PLON-R

Cuadernillo de anotación **4 años**

Contenido

I. Léxico

1. Nivel comprensivo

INSTRUCCIONES: *Vamos a jugar con esta lámina (Mostrar LÁMINA 2). Pon el dedo en el / la...*

<i>cortina</i>	+	-
<i>serpiente</i>	+	-
<i>nido</i>	+	-
<i>semáforo</i>	+	-
<i>tenedor</i>	+	-
<i>coquete</i>	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: 6 elementos nombrados correctamente.
- 0 puntos: 5 o menos elementos nombrados correctamente.

2. Nivel expresivo

INSTRUCCIONES: *Ahora fíjate bien en esta lámina (Mostrar LÁMINA 3). Dime, ¿qué es esto? (Señalar cada dibujo)*

<i>guitarra</i>	+	-
<i>botas</i>	+	-
<i>pera</i>	+	-
<i>puente</i>	+	-
<i>rana</i>	+	-
<i>jaula</i>	+	-
<i>plancha</i>	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: 6 o más elementos nombrados correctamente.
- 0 puntos: 5 o menos elementos nombrados correctamente.

II. Identificación de colores

INSTRUCCIONES: *Coge la ficha de color... (Mezclar las fichas después de cada intento).*

<i>rojo</i>	+	-
<i>verde</i>	+	-
<i>amarillo</i>	+	-
<i>azul</i>	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: coge correctamente las 4 fichas.
- 0 puntos: coge 3 o menos fichas correctamente.

III. Relaciones espaciales

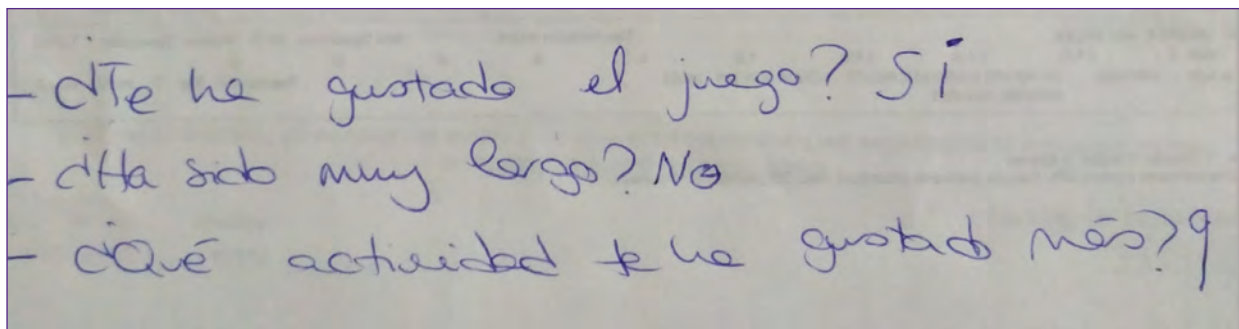
INSTRUCCIONES: *Ahora vamos a jugar. Pon la ficha...*

<i>encima del coche</i>	+	-
<i>debajo del coche</i>	+	-
<i>delante del coche</i>	+	-
<i>al lado del coche</i>	+	-
<i>detrás del coche</i>	+	-

PUNTUACIÓN

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: menos de 5 respuestas correctas.





Las TIC en el aprendizaje en alumnos con TEA

Ruiz Adame, Laura

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria
Curso 2015-2016. Universidad Rey Juan Carlos*

Tutora: Estefanía Martín Barroso. Dra. y Profa. URJC

Resumen

Esta investigación tiene por objeto reflexionar acerca de la relación entre el uso de las TIC en el aula y el progreso, facilitación del aprendizaje de los alumnos con Trastorno del Espectro Autismo. Así mismo, se detallan posibles herramientas tecnológicas útiles para la educación y entretenimiento del alumnado en general y en particular para los alumnos y alumnas con dicho trastorno. Además, incluye un trabajo de campo, una experiencia práctica con actividades creadas a partir de la herramienta educativa DEDOS.

Palabras clave

Trastorno Espectro Autismo, Tecnología de la Información y Comunicación, Nuevas Tecnologías, Educación, Necesidad Educativas Especiales, Discapacidad.

Title

Information and communication technologies in learning in students with Autistic Spectrum Disorder.

Abstract

This research wants to reflect about relation between the uses of the news technologies in the class and the progress, facilitate learning of the Autism Spectrum Disorder children. Also, detail possible technological tools useful for student education and entertainment in general and particularly for students with Autism Spectrum Disorder. Also includes practical experience with activities created from the educational tool DEDOS.

Keywords

Autism Spectrum Disorder, Information Technology and Communication, New Technologies, Education, Special Educational Needs, Disabilities.

1. Introducción

El presente Trabajo Final de Máster (TFM) trata de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y las posibilidades que ofrecen éstas en el aula para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El tema ha sido elegido debido a la importancia de la tecnología en la sociedad en la que vivimos, la sociedad de la información. Otro motivo es por las múltiples posibilidades que nos brindan las TIC para enseñar a los alumnos en las aulas y sobre todo para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como son los alumnos con autismo que tienen problemas para la comunicación y la expresión. A través de Internet, dispositivos hardware como la Pizarra Digital Interactiva (PDI) y aplicaciones como la seleccionada "DEDOS", pueden llegar a comunicarse, aprender conceptos, jugar, o verse incluidos en el grupo que en definitiva es lo más importante, que sea uno más y participe en el aula y el grupo.

Los objetivos que persigue esta investigación son:

- a. Revisar los trabajos existentes sobre el tema escogido "Las TIC como elemento favorecedor del aprendizaje, comunicación y expresión en alumnos con autismo".
- b. Descubrir la importancia de las TIC y su evolución en las aulas y profundizar acerca de los recursos que más son utilizados para alumnos con autismo.
- c. Fomentar la innovación educativa mediante un cambio progresivo en la metodología de enseñanza, con el fin de aprovechar las ventajas de los medios audiovisuales y el interés que tienen para los alumnos/as.
- d. Investigar sobre las posibilidades educativas de los medios audiovisuales.
- e. Comprobar si este tipo de aprendizaje con tecnologías ofrece beneficios para los alumnos con TEA.
- f. Potenciar el rendimiento académico de los alumnos con TEA.

- g. Diseñar y desarrollar actividades educativas para alumnos con autismo.

El estudio se complementa con una experiencia práctica realizada gracias al programa "DEDOS", creando un proyecto educativo para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista del colegio CEIP Valdebernardo en Madrid capital. Este centro es un colegio público en el que disponen de PDI por aula. El nivel socioeconómico de las familias y alumnos del centro es medio. Hay alumnos con NEE incluidos tres niños con TEA, en primaria. A través de las prácticas del máster Atención a Necesidades Educativas Especiales en educación infantil y primaria, se brinda la oportunidad de poder analizar y evaluar la aplicación seleccionada y la actividad creada, viendo su funcionamiento y posibilidades con los alumnos de manera directa y vivenciada.

2. Necesidades Educativas Especiales

En el aula, como en la vida, todos somos diferentes y presentamos necesidades diversas teniendo en cuenta intereses y habilidades. Dentro del aula hay alumnos que pueden presentar, además de las necesidades que cualquier niño/a, Necesidades Educativas Especiales (NEE). Éstas pueden variar, según la evolución del alumno. Las NEE no están siempre relacionadas con una dificultad en el aprendizaje, pueden deberse a que el alumno tenga una forma distinta de aprender al resto (demasiado rápido o demasiado lento), dificultad en áreas concretas (lenguaje, matemáticas, relaciones sociales, etc.), estar muy avanzado en algunas áreas, entre otros. Para cada uno de ellos se deben realizar adaptaciones curriculares y buscar una metodología o estrategias para poder llegar al alumno y lograr su máximo desarrollo y aprendizaje.

2.1. Diferencia entre ACNEAE y ACNEE

Estos dos conceptos provienen de la LOE, en sus artículos 71 a 79 bis, y han sido

modificados en parte por la LOMCE, en el apartado 57. Por un lado, la LOMCE define a un alumno ACNEAE (alumno con necesidad específica de apoyo educativo) como aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales y/o historia escolar. Por otra parte, los ACNEE son los alumnos con necesidades educativas especiales. La LOE, en su artículo 73, los define como aquel alumno que requiera, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta.

Para que un alumno sea considerado como ACNEE, necesita un informe de evaluación psicopedagógica y un dictamen de escolarización elaborado por los profesionales responsables de la orientación, en el que establecen la presencia de NEE y la modalidad de escolarización más adecuada para ese alumno. El alumno con NEE es aquel que requiere de apoyos durante un período de tiempo o durante todo el proceso educativo.

En las etapas de educación infantil y primaria, posterior a la opinión de la tutora que haya observado que algo ocurre, los responsables de evaluar al alumno son los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) que se encargan de la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales. Posterior a la evaluación psicopedagógica se emite un informe en el que se detallan las necesidades, cuáles son las dificultades, etc. En base a este informe, los maestros, logopedas, pedagogos, maestros en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, orientador, etc. trabajan con la familia, compañeros y el alumno.

La escolarización del alumnado con NEE sigue los principios de normalización e

inclusión. Esta escolarización puede ser de tres tipos:

- Centros ordinarios, con profesionales de apoyo educativo (PT, AL, orientador, logopeda...).
- Centros ordinarios de integración preferente.
- Centros de educación especial.

Las modalidades de escolarización proporcionan al alumno una actuación educativa con apoyos y recursos cada vez más específicos en función de la discapacidad, trastorno de conducta, y/o en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal.

Con anterioridad a la LOGSE, la atención a los alumnos con discapacidad o graves problemas de aprendizaje o conducta, eran derivados a centros específicos de educación especial.

Aquellos alumnos con dificultades en el aprendizaje comparten los aprendizajes impartidos en el aula ordinaria con el resto de compañeros, con adaptaciones para intentar conseguir el máximo de objetivos que propone el currículo de su grupo. Con adaptaciones no significativas de acceso al currículo (metodología, temporalización, espacios, materiales, apoyos puntuales...) o significativas (suprimiendo objetivos del currículo o trabajando los de cursos anteriores que aún no se han adquirido).

Ante la necesidad de atención individualizada específica, para estos alumnos con NEE, se crea el aula de Apoyo a la Integración en la que estos alumnos con dificultades son atendidos por especialistas en Educación Especial.

2.2. ACNEAE

Las DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) comienzan en la edad escolar pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas. Muchas veces se observan al comenzar con lectoescritura o cálculo. Estas dificultades específicas de

aprendizaje son:

a. **Dislexia:** El alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en lectura o dislexia es aquel que posee un desfase curricular en el área o materia de Lengua Castellana y Literatura y, especialmente, en la lectura. Suele mostrarse en pruebas estandarizadas, bajo rendimiento en los procesos léxicos que intervienen en la lectura. La dislexia se caracteriza por tener dificultades para la descodificación de palabras que suelen reflejar falta de habilidades con el procesamiento fonológico. De modo que los alumnos con dislexia tienen complicaciones en las asignaturas que exigen un proceso lector fluido y comprensión de lo leído. Su causa no se debe a una escolarización tardía ni a desequilibrios emocionales, dificultades en la visión o audición, retraso intelectual, problemas socioculturales o trastornos del lenguaje oral. Los niños/as con esta dificultad pueden presentar dificultad en la escritura. Estas dificultades en su mayoría se producen a la hora de adquirir la ortografía y deletrear.

Un alumno o alumna tiene dificultades específicas de aprendizaje en lectura o dislexia cuando al haber sido sometido a una intervención no mejora su lectura, comprensión, ortografía y/o deletreo. Los indicadores de que un alumno tiene dislexia son:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo.
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee. Por ejemplo puede leer un texto con precisión pero no comprende la oración.
3. Dificultades ortográficas. Por ejemplo puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes.
4. Dificultades en la expresión escrita (errores gramaticales o de puntuación, desorden, la expresión escrita de ideas no es clara).
5. Dificultades para dominar datos numéricos o el cálculo.

6. Dificultades con el razonamiento matemático.

7. Rendimiento bajo, no corresponde con lo esperado para la edad cronológica del alumno.

b. **Disgrafía:** Los alumnos con dificultad en la escritura o con disgrafía manifiestan un desfase curricular en los contenidos relacionados con la escritura. Las dificultades que tienen los alumnos con disgrafía son:

1. Dificultad para la representación del grafema de palabras aisladas.
2. En el proceso fonológico u ortográfico.
3. La limitación afecta a las asignaturas que tienen que ver con la escritura.
4. Pueden presentarse problemas con la lectura.
5. Para escribir gramaticalmente de forma correcta.
6. Bajo rendimiento en test estandarizado de escritura. Rendimiento normal en pruebas que no tengan que ver con la escritura.

c. **Discalculia:** Los alumnos con dificultades de aprendizaje en cálculo son los que presentan un desfase curricular en el cálculo y razonamiento aritmético. Con bajo rendimiento en operaciones básicas: adición, sustracción, multiplicación y división, y en muchos casos, en la comprensión de problemas aritméticos. Estos alumnos no tiene por qué tener dificultades en la lectura y/o escritura. Un alumno con discalculia posee las siguientes características:

1. En las pruebas estandarizadas refleja bajo rendimiento en cálculo. Con un nivel de dos cursos escolares por debajo de su edad.
2. Rendimiento normal en pruebas estandarizadas de lectura y escritura.
3. Cociente intelectual superior a 80 en el test de inteligencia.

d. Dificultad de aprendizaje de lenguaje: El alumno con tal dificultad, tiene alteradas las pautas normales del desarrollo del lenguaje oral. Estas dificultades en el lenguaje abarcan: dificultades en la comunicación, codificación, decodificación y de procesamiento. Un alumno con alguno de estos trastornos nombrados presenta un desfase en el desarrollo normal del lenguaje oral contrastado con las pruebas estandarizadas. Esta dificultad no es causada por anomalías neurológicas o de los mecanismos del lenguaje, a deterioro sensorial, discapacidad intelectual ni factores ambientales.

Como en las demás dificultades específicas del aprendizaje se considera con la dificultad el alumno/a que habiendo sido sometido al programa de ayuda, presenta escasa o nula mejoría en este caso en su manera de expresarse, comprender... No consigue alcanzar la competencia curricular del curso que le corresponde. La detección se lleva a cabo al constatar el desfase de dos años en el lenguaje oral respecto a sus compañeros del mismo curso.

2.3. ACNEE

Por otro lado, un alumno tiene NEE cuando en comparación con sus compañeros de curso, se encuentra muy por debajo o muy por encima respecto a habilidades cognitivas y por ello requiere que apoyos especiales. Los alumnos con NEE pueden serlo debido a tener una discapacidad (a continuación se habla brevemente de cada tipo) o padecer algún trastorno como el Trastorno Específico del Lenguaje o el Trastorno del Espectro Autismo (que engloba varios de trastornos) y que hace que necesite apoyos significativamente.

Las NEE pueden ser de carácter temporal o permanente y tener diversas causas. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el término discapacidad es muy general; abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación.

En la actualidad se considera más apropiado el término diversidad funcional en lugar de discapacidad, deficiencia y minusvalía que han sido utilizados hasta ahora.

Las deficiencias afectan a una estructura o función corporal. Sin embargo las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, por último las restricciones de la participación son dificultades para participar en situaciones vitales (valerse por sí mismo). Alguien tiene discapacidad causada por una deficiencia, por ejemplo en la discapacidad visual hay una deficiencia en la visión. De manera que, la discapacidad es un término complejo que refleja las características la persona, con sus dificultades y las características de la sociedad de la que forma parte.

A continuación se ofrece una categorización de las discapacidades que existen y que deben tenerse en cuenta en entornos educativos:

a. Discapacidad motriz-física: La definición proporcionada por el CONADIS (Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad), sobre la discapacidad física se refiere a las deficiencias corporales y/o viscerales que ocasionan dificultad significativa o imposibilidad para el movimiento (caminar, correr, manipular objetos con las manos, subir o bajar gradas, levantarse, sentarse, mantener el equilibrio, controlar esfínteres, etc.). Las deficiencias pueden ser evidentes (amputaciones, paraplejia, hemiparesia, etc.), o imperceptibles (fibrosis quística de páncreas, insuficiencia renal crónica terminal, epilepsia de difícil control, enfermedades cardíacas, etc.). La discapacidad física y orgánica puede clasificarse en los siguientes tipos (Aguado y Alcedo, 1994):

- Discapacidades físicas motrices.
- Con afectación cerebral.
- Discapacidades físicas por enfermedad o discapacidad orgánica.

- Discapacidades físicas mixtas.

Como consecuencia de la discapacidad, los problemas de ejecución más frecuentes en las personas que tienen discapacidad física son:

- Dificultades para el desplazamiento.
- Problemas en el control postural.
- Dificultades en la coordinación del movimiento.
- Dificultades en la manipulación.
- Alteraciones en el tono postural.

b. Discapacidad psíquica: Una persona tiene discapacidad psíquica cuando presenta trastornos en el comportamiento, la conducta, previsiblemente permanentes. La discapacidad psíquica afecta a áreas como la comunicación y las habilidades sociales, pero no a la inteligencia.

La enfermedad mental se puede definir como una alteración de tipo emocional, cognitivo y/o del comportamiento, en que quedan afectados procesos psicológicos básicos como son: la emoción, la motivación, la cognición, la conciencia, la conducta, la percepción, la sensación, el aprendizaje y el lenguaje.

Trastornos como la esquizofrenia, el trastorno obsesivo compulsivo (TOC), la ansiedad, la depresión o el trastorno bipolar son causantes de esta discapacidad o diversidad funcional.

Entre las barreras más importantes para las personas con discapacidad psíquica, cabe destacar el estigma, los prejuicios que la sociedad tiene sobre esta discapacidad y el auto-estigma. En ocasiones la persona que tiene enfermedad mental hace propias esas ideas erróneas, esos prejuicios hacia sí mismo; cree que no tiene las competencias suficientes para desenvolverse en su entorno.

Existen distintos tipos de enfermedades mentales, además de las anteriormente nombradas. Actualmente se acepta

el sistema de diagnóstico psiquiátrico propuesto por la American Psychiatric Association (DSM V Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, en su quinta edición), que distingue, entre otros, trastornos del estado de ánimo, trastornos psicóticos, trastorno de ansiedad, trastornos sexuales, trastornos de la personalidad, trastornos del sueño, trastornos de la conducta alimentaria, trastornos cognoscitivos, etc. Esta clasificación es muy similar a la de la Organización Mundial de la Salud, llamada CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, Décima Revisión).

No se considera la epilepsia, ni el retraso mental como orígenes específicos de discapacidad psíquica.

c. Discapacidad sensorial: Abarca las discapacidades que pueden sufrir los sentidos; gusto, olfato, tacto, vista, audición y sistema vestibular (encargado del equilibrio) y propioceptivo (conciencia de sí mismo, de sus movimientos, posición, etc.). Las más comunes son la discapacidad visual y la discapacidad auditiva.

- Discapacidad visual: Mediante la vista se percibe el 95 % de la información que proviene del exterior, además de intervenir conjuntamente con otros sentidos para completar funciones corporales que de otra manera no podrían desarrollarse. Por ejemplo la conjunción de la visión, el oído y el cerebelo a la hora de desarrollar y controlar el equilibrio.

La pérdida parcial (baja visión) o total (ceguera completa) se produce por la alteración del sistema visual. La ceguera total no significa no percibir nada de luz y oscuridad, únicamente alude a la incapacidad de percibir objetos, formas y cualquier otra cualidad. La discapacidad visual puede ser congénita (el niño al nacer es ciego) o adquirida (puede ser de manera súbita o progresiva, derivando o no en ceguera total). Esto, sumado al resto

visual, resulta vital para comprender el nivel de desarrollo visual del niño y las experiencias sensoriales que ha almacenado. Existe el alfabeto Braille para que las personas ciegas puedan leer (Martínez-Liébona, I. y Polo Chacón D., 2004).

- **Discapacidad auditiva:** La capacidad auditiva es muy importante para que se pueda adquirir el lenguaje y para que se utilice de manera apropiada. Por tanto los problemas a nivel auditivo suelen conllevar dificultades. Según lo apuntado por la OMS sobre discapacidad auditiva, cuando existen trastornos o disminuciones en el funcionamiento auditivo se habla de deficiencia auditiva. Cuando la pérdida auditiva afecta significativamente a la vida de la persona y necesita ayudas especiales, se habla de discapacidad auditiva.

Por tanto, la discapacidad auditiva es un trastorno que no debe confundirse con la simple pérdida de audición que es frecuente en la población normal (algunos autores hablan de que en torno al 25% de la población tiene pérdida auditiva a lo largo de su ciclo vital), ya que en estos casos la persona sigue disfrutando de una vida normalizada, esta pérdida no supone discapacidad.

Se distinguen tres trastornos en la discapacidad auditiva:

- **Hipoacusia:** cuando la audición es deficiente, pero permanece cierta capacidad que es útil para la percepción del lenguaje oral y de los sonidos ambientales.
- **Sordera:** existe una audición residual, que imposibilita la percepción del lenguaje oral y de los sonidos ambientales.
- **Cofosis o anacusia:** es la ausencia total de audición. Es poco frecuente, ya que en las sorderas profundas se mantiene un mínimo de restos auditivos.

Con los alumnos que tengan discapacidad auditiva será fundamental ambientar el aula de manera muy visual, situarle como cuando tiene discapacidad visual, cerca de la maestra y de la pizarra y por último estas dos discapacidades pueden hacer que el alumno necesite un mediador/a en el aula que sea conocedora de la discapacidad y de la Lengua de Signos y el alfabeto Braille.

d. **Discapacidad cognitivo-intelectual:**

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (OMS, 2001) define retraso mental como "una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años" (Luckasson, Bortwick-Duffi, Buntis, Coulter, Craig, Reeve, Schalock, Snell, Spitalnik, Spreat, Taseé, 2002). Según la clasificación basada en el Cociente Intelectual (OMS, 1998), se consideran los siguientes retrasos en función del cociente intelectual:

- Retraso mental leve o ligero: 50-69.
- Retraso mental moderado: 35-49.
- Retraso mental grave o severo: 20 – 34.
- Retraso mental profundo: Inferior a 20.

Se ha pasado de esta concepción basada únicamente en el Cociente Intelectual de la OMS a una concepción que tiene en cuenta las necesidades de apoyo teniendo como objetivo la adaptación y basada en dimensiones:

- **Dimensión I (D I):** Habilidades intelectuales. La inteligencia hace referencia a las capacidades de razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la

experiencia.

- Dimensión II (D II): Conducta adaptativa. Las habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para desenvolverse el día a día.
- Dimensión III (D III): Participación, interacción y roles sociales. Cómo está involucrado en su entorno.
- Dimensión IV (D IV): Salud (salud física, salud mental, etiología).
- Dimensión V (D V): Contexto (ambiente y cultura). Condiciones y ambientes interrelacionados en los que está inmerso la persona.

Ante cualquiera de las discapacidades expuestas los apoyos tienen una gran importancia. Se denomina apoyos a los "recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y organizaciones" (Luckasson y cols., 2002). El funcionamiento individual del alumno con diversidad funcional es el resultado de la interacción de los apoyos con cada una de las dimensiones. El objetivo de la intervención con las personas con diversidad funcional será facilitar el apoyo necesario a cada diversidad, de tal forma que se pueda alcanzar el máximo nivel de adaptación y desarrollo.

3. Marco legislativo

Antes de los años sesenta no se contemplaban las NEE en la legislación educativa. Después fueron incluidos en la legislación, mejorando poco a poco la situación de los alumnos con diversidad funcional.

La normativa vigente, actualizada incluye algunas de las siguientes órdenes en las que se incluyen a los alumnos con NEE, altas capacidades, población infantil hospitalizada, etc.

En la orden 1910/2015, de 18 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, se regula la adaptación de los modelos de los documentos básicos de evaluación a la enseñanza básica obligatoria, en centros de Educación Especial y aulas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad de Madrid. (BOCM de 30 de junio de 2015).

La orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid (BOCM de 15 de junio de 2015).

La orden 70/2005, de 11 de enero, de la Consejería de Educación, regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual (BOCM de 21 de enero de 2005. Corrección de errores: BOCM de 14 de febrero de 2005).

La orden 992/2002, de 11 de diciembre, de la Consejería de Educación y de la Consejería de Sanidad, establece la colaboración entre ambas Consejerías, para la atención educativa de la población hospitalizada en edad de escolaridad obligatoria (BOCM de 23 de enero de 2003).

Y por último, la resolución de 24 de enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, determina los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el período de escolarización obligatoria de dicho alumnado (BOCM de 13 de febrero de 2001).

4. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

A lo largo de la historia se ha etiquetado al niño con TEA de multitud de formas como autismo infantil, esquizofrenia infantil, psicosis autista, trastorno evolutivo generalizado tipo residual, etc. El autismo fue descrito por Leo Kanner en 1943 y no ha sido hasta las últimas dos décadas cuando ha existido una mejor comprensión del trastorno, pero aún sigue siendo un campo en el que queda por investigar. Por su parte, Hans Asperger, en 1944 observó y diagnosticó a los niños con Asperger como psicopatía autista. Debido al aislamiento social en el que estaban.

El TEA es un conjunto de alteraciones que se da en el neurodesarrollo de competencias sociales, comunicativas y lingüísticas y, de las habilidades para la simbolización y la flexibilidad. Al tratarse de trastornos de un espectro, cada persona con TEA puede ser muy diferente a otra con el mismo diagnóstico (Confederación Española de Autismo-FESPAU, 2016).

Sus causas siguen siendo desconocidas a día de hoy, aunque se han realizado múltiples investigaciones, en la actualidad no es posible determinar una causa que explique la aparición de los TEA, pero sí la fuerte implicación genética en su origen. La gran variabilidad presente en este tipo de trastornos apunta también a la relevancia que puede tener la interacción entre los distintos genes y diferentes factores ambientales en el desarrollo de los TEA (Confederación Española de Autismo-FESPAU, 2016).

Los TEA eran denominados anteriormente Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Este término se refiere a una multitud de trastornos cognitivos y neuroconductuales, que se manifiestan en función de cada persona, la mayoría de los casos son diferentes y tiene peculiaridades. Las áreas afectadas son la comunicación y la interacción social por un lado, y la presencia de patrones de conductuales e intereses restrictivos por otro (Alonso Esquisábel, 2014).

El DSM-V, (Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders), última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, contiene una clasificación y descripción de los trastornos mentales. Éste tiene el fin de ayudar a los profesionales de las ciencias de la salud a la hora de realizar los diagnósticos). Los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) pasan a denominarse Trastornos del Espectro Autista, se reorganización, y se incorporan varios criterios diagnósticos del DSM-IV. Incluyendo el trastorno autista, síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (TGDNE) al diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) del DSM-V. De esta forma se consigue un diagnóstico más preciso y consistente de las personas con autismo.

En el DSM-V están agrupadas las alteraciones comunicativas y sensoriales junto con el criterio que hace referencia a la rigidez mental y conductual. La agrupación es la siguiente: déficits en la comunicación e interacción social de los sujetos y presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas y repetitivas.

Merino y García (2012) señalan que el alumnado con TEA tiene NEE relacionadas con problemas en la interacción social y la comunicación, el estilo de aprendizaje y la salud y autonomía. Por otro lado, en las IV Jornadas de Autismo y Sanidad¹ de 2013, la doctora Carmen Moreno expone que la clasificación en el DSM-IV espectro autista se incluía: el Trastorno Autista; el Trastorno de Rett; el Trastorno Desintegrativo Infantil; el Trastorno de Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado. Mientras que la clasificación del DSM-V reduce el número de diagnósticos y engloba todos dentro del Trastorno del Espectro de Autismo (TEA). Dividiéndose por niveles de severidad.

Los cambios realizados en el DSM-V en síntesis son los siguientes:

¹ IV Jornada Autismo y Sanidad. <https://www.youtube.com/watch?v=jYmxCtdpWSA>.

- El retraso en el lenguaje no es un síntoma definitorio del autismo, sino como un factor que afecta a la manifestación de los síntomas.
- El síndrome de Asperger se elimina como categoría independiente y se incluye en los TEA. Se considera que la etiqueta que se le había otorgado es equívoca e inexacta, ya que se trata de un autismo con alta capacidad de funcionamiento.
- El Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (TGD-NE), desaparece y se incluye dentro de la categoría TEA.
- El Trastorno Desintegrativo Infantil (TDI) no tiene transcendencia suficiente para separarse del autismo. Debido a que la mayoría de los niños con autismo pierden habilidades después de un desarrollo normal entorno a los dos años.
- El trastorno de Rett se excluye de los TGD, ya que los síntomas comunes al autismo que aparecen en personas con este síndrome sólo aparecen por un tiempo limitado.

El DSM-V además, establece una serie de criterios diagnósticos para el Trastorno del Espectro del Autismo:

- Déficit persistentes en comunicación social e interacción social en los diferentes contextos.
 - Déficit en reciprocidad socio-emocional; rango de comportamientos que van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener una conversación a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto. Dificultad para iniciar la interacción social o responder a ella.
 - Déficit en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social; comportamientos que van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficit

en la comprensión y uso de gestos, a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.

- Déficit para desarrollar, mantener y comprender relaciones; desde dificultades para ajustar el comportamiento en diferentes contextos sociales a dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos, hasta una ausencia aparente de interés hacia los demás.
- Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas:
 - Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos (movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 - Insistencia en la igualdad, inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado (malestar extremo ante pequeños cambios, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).
 - Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco (apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente perseverantes).
 - Hiper/hipo reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).

Estos síntomas suelen aparecer en edades tempranas, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno sobrepasen a las capacidades del niño.

Se ven afectadas significativamente

NIVELES	APOYO	COMPORTAMIENTO
Nivel 1	Si no se le proporciona ningún apoyo, sus dificultades son notorias en la comunicación social.	Inflexible, provoca interferencias importantes en el funcionamiento. El cambio de actividad conlleva dificultades.
Nivel 2	Requiere un apoyo importante. Dificultades sociales que son visibles hasta cuando hay apoyos.	Iniciación limitada de interacciones sociales. Comportamiento inflexible, dificultad para afrontar cambios u otras conductas repetitivas. Angustia, incomodidad y dificultad para cambiar de actividad.
Nivel 3	Requiere un apoyo muy primordial. Deficiencias severas en habilidades de comunicaciones sociales verbales y no verbales con muy pocas interacciones y con una respuesta mínima bajo la interacción de los demás.	Comportamiento muy inflexible, extrema dificultad para afrontar cambios, u otras conductas repetitivas y restringidas que interfieren con el funcionamiento de todos los ámbitos. Muestra mucha angustia y dificultad para cambiar de enfoque o actividad.

Tabla 1. Niveles de severidad y necesidad de apoyo TEA. (Palomo, R. 2013).

la socialización, la conducta y la comunicación. En cada caso de una manera o con una gravedad, cada persona es diferente y el espectro autismo afecta a cada individuo de manera distinta aunque tengan el mismo diagnóstico. En la tabla anterior se pueden observar los diferentes niveles de severidad y la necesidad de apoyo de las personas con TEA.

La prevalencia del autismo hoy en día es lo suficientemente significativa como para promover acciones de información y sensibilización, con afirmaciones que se apoyan en pruebas científicas. Según el Instituto de Salud Carlos III, uno de cada 150 niños presenta algún trastorno dentro del espectro. Hay más de 300.000 afectados en España y 67 millones en todo el mundo (Cornago, 2013).

A lo que en el DSM-IV y anteriormente se denominaba síndrome de Asperger es

un tipo de autismo en el que las personas muestran dificultades en la interacción social y en la comunicación de gravedad variable, tienen intereses restrictivos por algunos temas y en muchos casos estereotípicas. Además, presentan rigidez en el pensamiento, no suelen gustarles las bromas ni el sarcasmo y entienden de forma literal. El tono al hablar en algunos casos puede ser monótono y tienen dificultad para expresar emociones y ponerse en el lugar del otro.

Se diferencia del autismo infantil temprano descrito por Kanner en que en el trastorno de Asperger no se observa retraso en el desarrollo del lenguaje, y no existe una perturbación clínicamente significativa en su adquisición. No hay retardo, por ejemplo en la edad en que aparecen las primeras palabras y frases, aunque pueden existir particularidades

cualitativas (por ejemplo, gramaticales) que llamen la atención, suelen ser muy inteligentes. Aunque la edad de aparición y detección más frecuente se sitúa en la infancia temprana, muchas de las características del trastorno se hacen notorias en fases más tardías del desarrollo, cuando las habilidades de contacto social comienzan a desempeñar un papel más central en la vida de la persona.

En los últimos años se ha investigado mucho sobre el autismo, uno de los proyectos europeos actuales es el de Michelangelo (New Technology to help children with Autism) en el que se dan una serie de datos como que el autismo es un desorden neuronal, caracterizado por dificultad en la interacción social y la comunicación. El objetivo del proyecto es aumentar el conocimiento comparando los efectos de los diferentes métodos para el tratamiento y terapia de las personas con autismo. La prevalencia del autismo es de 6-10 de 1.000 personas. Al intentar llevar la valoración y la terapia de las personas con autismo, su tratamiento debe ser fuera de lo clínico. La intervención de los niños y niñas con autismo se centra en el cuidado, la socialización y la comunicación.

Expresa la necesidad de que el trabajo de los padres y entorno del niño con autismo es preparar el mundo para él, no al niño para el mundo, teniendo en cuenta que todos los niños son únicos y tienen problemas únicos. De ahí la importancia de la individualización.

5. TIC y educación para el alumnado con TEA

La importancia de las nuevas tecnologías en la sociedad en la que vivimos, la sociedad de la información, es casi vital ya que toda nuestra atención está centrada en la comunicación y la información a través de dispositivos tecnológicos. Tortosa (2004) expone que las TIC pueden ser decisivas para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y una de las opciones para acceder al currículum escolar, posibilitando la comunicación y

facilitando su integración social y laboral.

Las TIC brindan en educación múltiples posibilidades para enseñar a los alumnos en las aulas. A la hora de acercar a los niños a la lecto-escritura a través de Internet, hardware como la PDI y aplicaciones como la seleccionada en la experiencia educativa (DEDOS) son herramientas muy útiles y motivadoras para que los niños adquieran nuevos conocimientos, habilidades de coordinación y realización de trazos que le hagan al niño/a obtener mayor coordinación motriz básica en este caso, y sirven también para afianzar los conocimientos adquiridos mediante la enseñanza tradicional (utilizando papel y lápiz, explicaciones, la pizarra tradicional, fichas, etc.).

Vivimos en la sociedad de la información, “en un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros para obtener, compartir, y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneamente, 3 desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera” (Comisión Sociedad Información, 2003).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son medios que funcionan de manera interactiva y en interconexión. Permiten crear nuevas realidades comunicativas y suministrarnos de la información deseada en un tiempo corto y a un coste bajo. Así, las TIC actualmente tienen presencia en todos los ámbitos: social, laboral, doméstico, cultural y en lo político. Están presentes en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales, etc.) y con ellas se han creado nuevos lenguajes expresivos. Proporcionan herramientas para la innovación tanto en educación como otros sectores. Además, con las tecnologías disponemos de una gran diversidad de información y de ayuda para la labor en el aula.

Algunos autores expresan la importancia de enseñar utilizando las TIC en el aula: “Pertenece a la sociedad de

la información y de la comunicación y querámoslo o no, en ella nos ha tocado vivir y enseñar. Se debe ser consciente de la necesidad de educar a los niños en y con ellas" (Romero Tena, 2006).

La educación y el aprendizaje de los alumnos con TEA suele estar apoyado en recursos visuales, tangibles, con imágenes u objetos en los que el alumno/a reconoce y puede trabajar con ellos. Estos recursos visuales como son los pictogramas pueden usarse para comunicarse, leer o a la hora de resolver un problema matemático. Según las habilidades del alumno/a se deben adaptar estos materiales y proporcionar unos u otros recursos. Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con TEA es importante sentirse más seguros. Los niños y niñas con TEA tienen dificultad para organizarse por sí mismos y los espacios grandes pueden agravar este problema (Schopler, 2001). En este sentido, el portal Web ARASAAC (<http://arasaac.org/>), que fue candidato a los premios Príncipe de Asturias 2013 en la categoría de comunicación y humanidades, ofrece recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación y el aprendizaje a personas con dificultad en esta área. Dispone de herramientas on-line útiles para maestros y alumnos ya que brindan la oportunidad de generar animaciones, símbolos, frases, horarios, calendarios, tableros, bingos y dominós. Este proyecto ha sido financiado por el Departamento de Industria e Innovación del Gobierno de Aragón. En la actualidad este proyecto está coordinado por el CAREI, sostenido técnicamente por el CATEDU y financiado por el Fondo Social Europeo.

Aparte de este portal de recursos visuales, a continuación se presenta un resumen de aplicaciones educativas destinadas al alumnado con TEA con el objetivo de mostrar las características principales y poder realizar una comparativa de las características entre ellas:

- Zac Browser². Un navegador con imágenes especialmente pensado

² <http://www.zacbrowser.com/es/story.html>. Consultada en 7/5/2016.

para niños con autismo y síndrome de Asperger. En lugar de permitir acceso completo a Internet, con los problemas que ello entraña para un niño con autismo. Ofrece contenido de calidad en distintas categorías: dibujos animados, juegos educativos, cuentos y canciones. Utiliza un estilo interactivo y agradable. En la pantalla de bienvenida, por ejemplo, muestra un acuario lleno de peces (véase la Imagen 1). Y en la de música, ositos polares que tocan pequeñas campanas.



Imagen 1. Zac Browser.

- Sígueme³ es una aplicación gratuita diseñada para potenciar la atención visual y entrenar la adquisición del significado en personas con autismo. El proyecto funciona sobre diferentes dispositivos táctiles y no táctiles y distintos sistemas operativos (Windows, Linux, iOS y Android). Fue desarrollada por la Fundación Orange y la Universidad de Granada. El objetivo es favorecer y potenciar el desarrollo de los procesos perceptivo-visual y cognitivo-visual en personas con autismo de bajo nivel de funcionamiento, para conseguir la adquisición del significado (asociación de imágenes a etiquetas verbales y a su significado). Este proyecto da sentido y orienta la intervención a realizar con las personas que aún no tienen acceso a la lectura y la escritura y no han accedido a la comprensión del significado de las palabras y las imágenes.

³ <http://www.proyectosigueme.com>. Consultada 7/5/2016.

Se presentan seis fases que van desde la estimulación basal a la adquisición de significado a partir de vídeos, fotografías, dibujos y pictogramas, incluyendo las últimas fases actividades de categorización y asociación mediante juegos. Las seis fases son atención, vídeo, imagen, dibujo, pictogramas, juegos, personalización. Además de la edición de actividades, Sígueme soporta la configuración de perfiles de usuario. La Imagen 2 presenta la pantalla inicial de la aplicación.



Imagen 2. Sígueme - Fundación Orange y Universidad de Granada.

- Termotic⁴. El termómetro de emociones para niños y personas con TEA (véase la Imagen 3). Los niños podrán compartir sus emociones con la gente a su alrededor. Se pueden crear diferentes usuarios.



Imagen 3. Termotic

⁴ <http://tapp-mobile.com/es/termotic>. Consultada 8/5/2016.

Tiene cuatro actividades: reconocer, expresar, un diario y un termómetro. Está disponible para iPad y su coste es de 0'99€.

- Too Noisy⁵ es una buena aplicación para controlar el nivel de ruido en el aula y trabajar la voz y el tono de voz (véase la Imagen 4). Se puede adaptar el nivel de sensibilidad de la aplicación, según el tipo de trabajo que se esté realizando en el aula (individual o en grupo). Es gratuita, y está disponible para iOS.



Imagen 4. Too Noisy Lite.

- Happy Geese⁶ permite a niños pequeños en general y a niños con autismo o TEA, TDAH y otras necesidades especiales a aprender los juegos de mesa clásicos paso a paso (véase la Imagen 5). En Happy Geese se han cogido dos de



Imagen 5. Happy Geese.

⁵ <https://itunes.apple.com/es/app/too-noisy-pro/id521646496?mt=8>. Consultada 4/5/2016.

⁶ <http://www.happygeese.com/index.php/esp>. Consultada 6/5/2015.

los juegos de mesa más populares y han analizado los desafíos que plantean. A partir de ahí han creado una versión muy simplificada de cada juego y añadido un mecanismo sencillo que permite, a los padres o educadores, introducir gradualmente cada característica avanzada del juego en la medida en que el niño está preparado.

- **Vamos a aprender emociones**⁷. Aplicación sencilla y completa para trabajar la enseñanza y comprensión de emociones. Creada por Everyday Speech, está dirigida al uso de profesionales y padres para estimular el aprendizaje de las emociones en los niños con TEA.

Requiere IOS 7.0 o posterior. Compatible con iPad, iPhone y iPod Touch. En la pantalla principal hay cuatro opciones (véase la Imagen 6):

- **Juegos de emparejamiento:** emparejar una emoción con una cara (entre 3 opciones) o una cara con la emoción escrita (entre 3). Al entrar permite configurar qué emociones vamos a utilizar en la partida, si muestra la incorrecta o no, si se activa la voz o no y si muestra puntuación. Es muy claro cuando es correcto o no la elección realizada.



Imagen 6. Vamos a aprender emociones (Everyday Speech).

⁷ <https://itunes.apple.com/es/app/vamos-aprender-emociones-reconocimiento/id908762349?mt=8> Consultada: 10/5/2016.

- **Juego de debate:** destinado a niños que tienen el reconocimiento básico de las emociones, es un juego para hacer entre dos o más jugadores donde se presentan dos tarjetas; en una hay una pregunta que ayuda al reconocimiento causal y contextualizado de la emoción y en la otra la foto y el nombre de la emoción de la que se realiza la pregunta. Hay diferentes tipos de ayudas que se pueden configurar, así como las emociones con las que van a jugar.

- **Tarjetas:** con imágenes de personas representando una emoción. al tocarla se gira y se puede leer y escuchar la descripción de los rasgos, gestos de una persona con dicha emoción. Configurar emociones: esta pestaña permite agregar fotos personales y agregar emociones personalizadas.

Contiene 15 emociones con imágenes de personas reales y claras para trabajar el reconocimiento sin confundir. El texto escrito puede ir acompañado de voz para aquellos que aún no leen.

- **EmotionDiary**⁸: Para niños de primaria o con alto funcionamiento, sirve para hacer un registro, un diario, de sus emociones (véase la Imagen 7). A través de colores y dibujos. Es muy sencilla.



Imagen 7. Emotion Diary

⁸ <https://itunes.apple.com/es/app/the-emotion-diary/id568740836?mt=8> Consultada 10/5/2016.

- CopyMe⁹: Es una herramienta original, en la que la pantalla está partida en una imagen y al otro lado la cámara frontal. Se tiene que imitar la expresión para lograr pasar a la siguiente foto (véase la Imagen 8). Tiene varios niveles, pero no mucha variedad de fotos por lo que se repiten en poco tiempo. Les divierte y sorprende verse en la pantalla.



Imagen 8. Copyme.

- Autism Xpress¹⁰: a través de emoticonos están representadas varias emociones. Se tiene que seleccionar la correspondiente respondiendo a la pregunta. Es adecuada para infantil o niños que están empezando a trabajar las distintas emociones básicas (véase la Imagen 9).



Imagen 9. Autism Xpress.

- Bye Bye Fears¹¹: un juego para trabajar los temores, con gráficos sencillos (véase Imagen 10). La versión gratuita permite usar un solo juego con cada personaje. Cada personaje resuelve un temor diferente. Dispone de área de padres donde se dan algunas pautas para las dificultades en resolución de conflictos, planificación, autonomía, atención y temores de los niños en general (3-8 años) y con TEA.



Imagen 10. Bye Bye Fears.

- Por último nombrar la asociación Aprendices Visuales¹² es una organización sin ánimo de lucro cuya misión es que los niños con autismo tengan a su alcance las herramientas que le permitan el máximo desarrollo de su potencial, a través de las siguientes líneas de actuación: investigación, desarrollo de herramientas y sensibilización social. Contiene en su página cuentos con pictogramas, hay dos secciones una para aprender y otra para disfrutar. Los cuentos se han diseñado teniendo en cuenta las características de los niños con autismo. Ellos son aprendices visuales, por ello se utilizan pictogramas para que comprendan mejor cada cuento. Además, lo visual es siempre un refuerzo, por ello se utilizan con niños con otras necesidades especiales de aprendizaje o con pre-lectores. Una herramienta de aprendizaje que les encanta a todos los niños.

⁹ <https://itunes.apple.com/es/app/copyme/id825405687?mt=8> Consultada 11/5/2016.

¹⁰ <https://itunes.apple.com/es/app/autismxpress/id343549779?mt=8> Consultada 11/5/2016.

¹¹ <https://goo.gl/I5EOE4> Consultada 10/5/2016.

¹² <http://www.aprendicesvisuales.org> Consultada 5/5/2016.

Nombre	Descripción	Participantes	Ventajas	Inconvenientes
ARASAC	Portal Web que ofrece recursos gráficos y materiales para la comunicación y el aprendizaje.	TEA con dificultad en la comunicación.	Uso sencillo. Proporciona materiales y recursos.	
AUTISM XPRESS	Aplicación para trabajar emociones básicas.	General.	Gratuita. Muy sencilla.	Emociones representadas con emoticonos, en inglés únicamente.
BYE BYE FEARS	Aplicación para trabajar emociones y superar miedos.	General.	Área para padres. Ilustraciones y personajes que captan la atención del alumno.	Es de pago.
COPY ME	Aplicación en la que se imitan las emociones.	General.	Divertida, al hacer la foto y verse, son protagonistas.	No está disponible en español, sí en inglés.
EMOTION DIARY	App para reconocer las propias emociones y el autocontrol.	General.	Gratuita. Proporciona un diario de emociones muy útil para alumnos con TEA.	
HAPPY GEESE	Aplicación para aprender juegos de mesa clásicos paso a paso.	General y a niños con TEA, TDA/H y otras necesidades especiales.	Se pueden añadir los datos de los participantes e ir variando la dificultad. Disponible para Android también.	
SÍGUEME	Herramienta educativa para potenciar el desarrollo de los procesos perceptivo-visual y cognitivo-visual y el significado de las palabras.	TEA y bajo nivel de funcionamiento.	Gratuita. iPad, PC y Android. Muy visual, con varias secciones de trabajo.	

TOO NOISY	Herramienta para trabajar el exceso de ruido en el aula y la voz.	General.	Muy sencilla. Se puede variar la intensidad de ruido. Motivadora a través de puntos (estrellas).	Recurso con coste.
VAMOS A APRENDER EMOCIONES	Reconocer emociones y expresarlas. Ubicarlas en diferentes situaciones de la vida cotidiana.	General.	Variedad de imágenes reales, personas.	Recurso con coste.
ZAC BROWSER	Navegador seguro, con imágenes.	TEA y general.	Gratuita. Elementos interactivos, con actividades.	Algunas actividades enlazan a sitios con publicidad.

Tabla 2. Resumen de herramientas tecnológicas orientadas al alumnado con TEA.

6. Práctica con el software "DEDOS"

DEDOS es una herramienta educativa de tecnología multicontacto, un proyecto desarrollado por alumnos y profesores de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y de la Universidad Autónoma.

Les otorgaron el premio SIMO Educación 2014 al "Mejor proyecto TIC en Educación Inclusiva, Igualdad y Diversidad" y acaban de recibir el tercer premio de la Fundación AMPANs al mejor proyecto de innovación por trabajos educativos relacionados con personas con discapacidad cognitiva y TEA.

Se trata de una aplicación informática que posibilita la creación de actividades de una forma sencilla y personalizada, pudiendo tratar los contenidos y temas que se necesiten.

Para crear las actividades se usa la herramienta de edición, DEDOS-Editor, que permite crear múltiples actividades. El reproductor, DEDOS-Player, ejecuta el proyecto creado con DEDOS-Editor, las actividades. Es la herramienta con la que los alumnos y alumnas interactúan.

Puede utilizarse en mesa multicontacto,

ordenador, tabletas y PDI. Ambas herramientas pueden descargarse de la página del proyecto <http://aprendecondedos.es/descargarte/aplicacion/>.

Esta herramienta tiene multitud de beneficios en la creación de actividades para el aula, más aún para los alumnos con NEE como son los alumnos con TEA tal y como se ha estado investigando en estudios previos del proyecto DEDOS.

Las actividades se agrupan en proyectos y se basan en tarjetas con texto e imagen. Da la posibilidad de jugar de forma individual, en las que el alumno tiene sus propias cartas, o colaborativa, en la que los alumnos comparten cartas.

Se puede modificar el número de jugadores, el control de la respuesta (retroalimentación), la dinámica de respuestas, el número de respuestas requeridas, si debe haber acierto en la respuesta, el modo de puntuación, añadir tiempo y el consenso en la respuesta (véase la Imagen 11).



Imagen 11. DEDOS-Player. Opciones de configuración básica del proyecto educativo



Imagen 12. DEDOS-Player. Configuración de opciones avanzadas.

En la elaboración de las actividades se dispone de varios tipos de actividad:

- **Emparejamiento:** consiste en unir dos elementos o palabras relacionadas.
- **Selección:** con estas actividades el alumno debe seleccionar los elementos o palabras que se pidan.
- **Matemáticas:** se basa en problemas matemáticos que se resuelven arrastrando unos elementos (fichas) sobre otros (contadores).

Para el proyecto creado se utilizan las opciones avanzadas (véase la Imagen 12): que jueguen todos los jugadores, no hay que acertar para pasar a la siguiente actividad ya que se trata de apuntar aciertos y errores y algún participante podría desmotivarse, trabajan en modo colaborativo y tienen que hacer consenso para escoger la respuesta.

El proyecto para trabajar con los alumnos se ha llamado "Emociones" ya que se centra en el trabajo de éstas, debido a que los participantes tienen dificultades en esta área de expresión y comunicación de sentimientos y emociones. Los alumnos antes ya las han trabajado por medio de las mismas imágenes buscadas, impresas y plastificadas por mí. Las imágenes son de situaciones reales, cotidianas y personas, no dibujos ya que los alumnos son de quinto y sexto curso de primaria, han trabajado antes con dibujos pero ahora necesitan reconocer y pensar en imágenes de la vida real.

Los objetivos del proyecto que se ha trabajado con los alumnos en el aula han sido los siguientes:

- Reconocer las expresiones faciales de las personas de las imágenes.
- Interpretar sentimientos a partir de una imagen.
- Comprender y expresar términos relacionados con sentimientos y relaciones causales (por qué puede estar así, qué ha pasado, etc.).
- Aprender/reforzar el aprendizaje de manera lúdica.
- Utilizar de manera correcta la aplicación.
- Llegar a un acuerdo para seleccionar la respuesta correcta con el compañero.
- Respetar los turnos.

6.1. Método

La metodología de la investigación está diseñada como un estudio descriptivo en el que se recopila información y se da una interacción a lo largo de un tiempo breve con la población del estudio. Por tanto, es un estudio longitudinal ya que la interacción se da a lo largo de un mes.

Los cuestionarios que se han utilizado son abiertos. Constan de preguntas en las que la respuesta es abierta, tanto en el cuestionario para los alumnos como en el de la maestra, incluyendo éste último

una pregunta cerrada de puntuación a la herramienta educativa de 0 a 10.

La selección de la muestra se ha llevado a cabo por muestreo no probabilístico, de entre los muestreos que no son elegidos al azar se ha utilizado el muestreo discrecional (o muestreo intencional). Se han seleccionado los participantes en base del conocimiento, tema de investigación y juicio del investigador y la maestra PT.

El procedimiento que se ha seguido para la recogida de datos ha sido el siguiente: técnicas de la observación no estructurada y la entrevista a la maestra a modo de conversaciones y consejos para llevar a cabo el proyecto.

Posteriormente en la evaluación se han elaborado diferentes cuestionarios para la recogida de datos y posterior análisis para inferir conclusiones y resultados. Los momentos de recogida de datos han sido: anterior al proyecto una semana, durante el proyecto y la realización de actividades anotaciones y finalmente en los cuestionarios de evaluación.

Los datos se van a tratar de manera cuantitativa con el recuento de los ítems evaluados y las anotaciones durante la realización del proyecto. Se van a generar gráficos que plasmen los resultados a través de Excel.

6.2. Actividades

El proyecto consta de diez actividades en las que se trabajan las emociones, la comprensión de términos relacionados con los sentimientos, reconocimiento de expresiones faciales y gestos asociados a sentimientos, interpretación sobre acciones cotidianas representadas en imágenes y la comunicación, relación con los iguales. El objetivo principal es la comunicación entre ellos de manera verbal y gestual ya que como se ha descrito estos alumnos esta área es en la que tienen mayor dificultad, sobre todo en el caso del P3 que al tener mutismo selectivo no se comunica de forma oral.

A la hora de introducir las actividades

primero se han llevado a cabo de manera manipulativa a través del trabajo con las imágenes y posteriormente con la herramienta educativa. La introducción a estas actividades se ha tratado de manera cuidadosa y se han explicado de manera muy específica, asegurando que habían entendido, haciéndoles sentirse cómodos y partícipes, ya que los participantes tienen dificultad ante los cambios y las nuevas tareas.

Las siguientes imágenes muestran la colección de actividades con la que los alumnos estuvieron trabajando en esta experiencia docente.



Imagen 13. Actividad 1 - Emparejamiento de emociones I.



Imagen 14. Actividad 1 - Emparejamiento de emociones II.

Las actividades 9 y 10 presentadas en la Imagen 21 y la Imagen 22 son actividades individuales por ello aparece el número "1" en la esquina superior izquierda. En la actividad 9 todas las opciones son correctas ya que se pide la opinión de cada uno, y por tanto, adquiere este carácter

individual. Por otro lado, la actividad 10 se centra en el conocimiento del entorno y el manejo de situaciones reales. Por ello se ha propuesto que interpreten la imagen y supongan que puede pasarles antes o después utilizando las emociones trabajadas. Algunos de ellos tienen dificultad en las suposiciones y utilizan elementos imaginarios, fantásticos e

irreales pero en este caso al ser tan específico en la explicación lo realizaron correctamente como veremos en el siguiente apartado de evaluación.

En los anexos de esta memoria se incluyen las imágenes que se han trabajado en las actividades con esta aplicación.



Imagen 15. Selección de acciones de la vida real. Conocimiento del aula.



Imagen 18. Reconocimiento de emociones 1.



Imagen 16. Reconocimiento de emociones dependiendo de la situación.

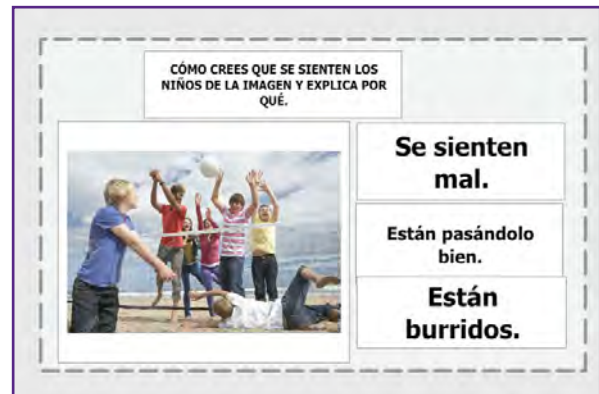


Imagen 19. Reconocimiento de situaciones y emociones 2.



Imagen 17. Reconocimiento de emociones en una determinada situación.



Imagen 20. Reconocimiento de situaciones y emociones 3.

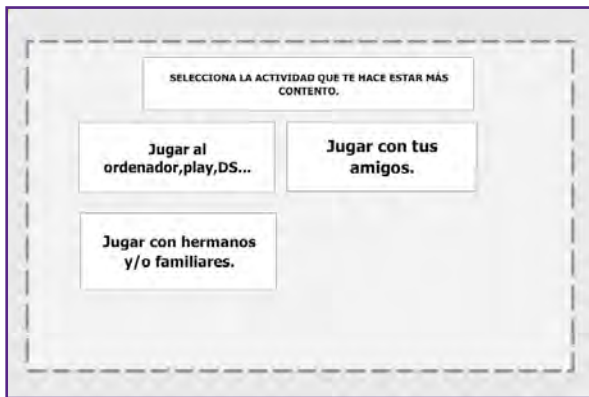


Imagen 21. Reconocimiento de situaciones y emociones III.



Imagen 22. Propuesta de realización de historia.

6.3. Participantes

Con motivo de la protección de datos se denomina a los alumnos como participante (P). En esta experiencia educativa han participado cuatro alumnos con TEA cuyas características han sido las siguientes:

- P1: Alumna de sexto de primaria con Síndrome de Asperger (TEA). A nivel curricular tiene un desfase leve. Sus problemas recaen en la interacción social, dificultad para relacionarse, le cuesta entablar una amistad, distorsión de la realidad; le gustan mucho las películas y series fantásticas a veces habla de ellas. Es trabajadora, aunque se distrae con facilidad, en el aula ordinaria con mayor frecuencia se levanta y se le caen cosas.
- P2: Alumno de sexto de primaria, con Síndrome de Asperger (TEA). Tiene un lenguaje que resulta pedante para un niño de su edad. Exige mucho orden y repetición de tareas. Lleva

mal los cambios inesperados. El área de comunicación y expresión es la que tiene más afectada. También presenta dificultad para hacer amigos. Tiene dificultad en la asignatura de matemáticas, aunque su desfase curricular no es grave, el próximo curso pasará al instituto. Es muy trabajador, mantiene la atención.

- P3: Alumno de quinto de primaria con TEA y mutismo selectivo. Únicamente se expresa verbalmente con sus padres, fuera del colegio. Tiene un desfase curricular importante, se bloqueó al intentar aprender las tablas. Sí lee y escribe. Su grafía llama la atención porque es propia de una edad muy inferior a la suya. Para trabajar necesita que le estén animando continuamente y no mantiene la atención.

- P4: Alumno de quinto de primaria con Síndrome de Asperger (TEA) además de problema de conducta, medicado, acude a psiquiatría. Su desfase curricular es leve. No tiene iniciativa de trabajo y posee intereses muy selectivos que le hacen perder la atención frecuentemente; los aviones de papel y todo lo que tiene que ver con la guerra (habla de tanques, armas, juegos de guerra, etc.). Su mayor dificultad está en la socialización.

La dinámica de trabajo en el aula ha sido trabajando por parejas según la disponibilidad horaria y nivel de funcionamiento de los alumnos. El proyecto se ha trabajado lunes y miércoles después del recreo durante tres semanas del mes de abril del 2016. El dispositivo utilizado para la práctica con la herramienta educativa DEDOS ha sido el ordenador portátil. La práctica se ha dividido en las siguientes sesiones:

- Primera: Con P1 y P2 se explica que van a trabajar las emociones (de manera clara y detallada incluyendo la estructura de la sesión: presentación de imágenes, hablar sobre ellas y decir cuáles son cada una y porqué pueden sentirse así). Hablan de qué son y cuáles recuerda.

Después se trabajan con las imágenes únicamente impresas se les deja que las vean y hablen sobre ellas. En algunos momentos no se habla de las emociones en sí pero surge interacción y hablan de sus series favoritas.

- Segunda: Con P3 y P4 se presenta el tema que vamos a trabajar las emociones (de manera clara y detallada incluyendo la estructura de la sesión: presentación de imágenes, hablar sobre ellas y decir cuáles son cada una y porqué pueden sentirse así). Hablan de qué son y cuáles recuerda. Después se trabajan con las imágenes únicamente impresas se les deja que las vean y hablen sobre ellas.
- Tercera: se introduce la aplicación educativa, DEDOS, a P1 y P2 diciendo que van a jugar con las emociones trabajadas anteriormente. Cada actividad es explicada antes de hacerla. Realizan de la 1 a la 5. En la cuarta actividad ambos no ven clara la expresión de sorprendidos. Y la participante 1 equivoca la imagen de enfadado (discutiendo) por contento.
- Cuarta: Con P3 y P4 se presenta la aplicación educativa, DEDOS, diciendo que van a jugar con las emociones trabajadas anteriormente. Cada actividad es explicada antes de hacerla. Realizan de la 1 a la 5. En esta ocasión como P3 tiene mutismo selectivo se comunica con su compañero señalando y diciéndole sí o no con la cabeza al estar o no de acuerdo con lo que le dice su compañero.
- Quinta: P1 y P2 realizan las actividades de la 6 a la 10. Antes recuerdan que hicieron en la anterior sesión y qué expresiones y sentimientos trabajaron. Al terminar se realiza la evaluación a través del diálogo.
- Sexta: con P3 y P4 se realizan las actividades de la 6 a la 10. Recordando que hicieron en las anteriores sesiones y qué expresiones y sentimientos se trabajaron. Al terminar realizan la evaluación a través del diálogo y de forma escrita en el caso de P3 responde de forma escrita y gestual.

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos de esta experiencia en el aula con participantes con TEA.

7. Evaluación

Se entiende la evaluación como una fase fundamental en la labor docente puesto que en ella se da pie a la reflexión y el análisis de lo realizado, por tanto, es un elemento que favorece la mejora e innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la evaluación atendiendo a la diversidad se realiza en base Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid.

La evaluación en la actividad con la aplicación DEDOS cubre distintos fines:

- Permite conocer en qué grado se alcanzan objetivos y competencias.
- Hace posible identificar la situación real de los diversos recursos (espaciales, materiales, organizativos, funcionamiento de la aplicación, etc.) del proceso de intervención.
- Permite ajustar el proceso para conseguir mayor eficacia.
- Posibilita conocer la opinión de la maestra en el aula.

Atendiendo a las fases de evaluación: inicial, procesual y final; se realizó una pequeña evaluación inicial para planificar las actividades en el aula. Después durante las actividades se lleva a cabo la evaluación del proceso, mediante la observación directa y las anotaciones sobre la actuación e interacción de los alumnos. Por último, se lleva a cabo la evaluación final a través de los ítems si se han logrado, están en proceso o no.

Hace un uso correcto de la aplicación	Sí	No	A veces
Usa correctamente el portátil	Sí	No	A veces
Identifica las emociones	Sí	No	A veces
Selecciona las emociones correspondientes	Sí	No	A veces
Diferencia emociones positivas de las negativas	Sí	No	A veces
Participa y se expresa oralmente	Sí	No	A veces
Muestra interés por la aplicación	Sí	No	A veces
Practica la escucha activa	Sí	No	A veces

Tabla 3. Ítems a observar para la evaluación de los participantes (Elaboración propia, 2016).

Es importante en la práctica docente intentar con cada actuación mejorar para próximas ocasiones. De esta manera además de comprobar el funcionamiento de la aplicación y la actuación de los alumnos, se han anotado puntos fuertes y débiles del procedimiento. Finalmente se han realizado las evaluaciones de la herramienta educativa por parte de la autora de las actividades, los alumnos y la maestra PT.

Los ítems a observar para evaluar a los alumnos son los que se exponen en la tabla 3.

7.1. Ficha de evaluación de la herramienta educativa

En la siguiente tabla se presenta la ficha de evaluación de la herramienta educativa cuyos resultados se presentan en las secciones siguientes cuando se efectúa el análisis.

Utilidad	Excelente	Alta	Correcta	Baja
Eficacia (consecución objetivos)		X		
Relevancia de aprendizajes que facilita		X		
Facilidad de uso e instalación	X			
Servicio de información y asistencia (aporta tutoriales de uso y email)		X		
Documentación		X		
Niveles, ajustes, modificaciones			X	
Aspectos técnicos y estéticos	Excelente	Alta	Correcta	Baja
Presentación, pantalla, sonido, letras		X		
Elementos multimedia		X		
Contenidos		X		
Interacción (diálogos)		X		
Originalidad y uso de tecnología		X		
Aspectos pedagógicos	Excelente	Alta	Correcta	Baja
Adecuación al usuario (contenidos)	X			
Motivación (atractivo, interés)	X			
Creatividad de las actividades		X		
Posibilita el trabajo cooperativo		X		
Autoaprendizaje, iniciativa			X	
Evaluación global		X		

Tabla 4. Evaluación aplicación. Basada en Dim, 2003. Evaluación realizada por: Laura Ruiz Adame (29/04/2016).

7.2. Cuestionario realizado a los alumnos

Debido a que el objetivo de las actividades con estos alumnos es favorecer la expresión y comunicación, el diálogo y relación entre ellos se hace de manera oral y sus respuestas son anotadas.

Las preguntas a los alumnos para evaluar la aplicación han sido las siguientes:

1. ¿Os ha gustado?
2. ¿Qué emociones recordáis de las que se han trabajado?
3. ¿Recordáis alguna acción que os hacía sentir bien?
4. ¿Pueden suponer el porqué de una emoción en la imagen?
5. ¿Recordáis alguna situación que hacía sentirse mal?
6. Ha sido fácil o difícil.
7. ¿Qué actividad os ha gustado más?
8. ¿Os gustaría volver a jugar con la aplicación?

Los resultados se encuentran recogidos en el análisis y las conclusiones de este TFG.

7.3. Cuestionario a la PT

- ¿Crees que la aplicación DEDOS facilita el aprendizaje de las emociones?
- ¿Facilita la autoevaluación de alumnos?
- ¿Facilita la evaluación de los alumnos?
- ¿Estimula y motiva al estudiante?
- ¿Es correcta para este nivel educativo?
- ¿Consideras que es original y atractiva?
- ¿La conocías?
- ¿La usarías en tu actividad diaria para el trabajo de las emociones u otros temas?
- ¿Permite centrarnos más en los aspectos individuales de cada alumno (individualización)?

- ¿Mejorarías algún aspecto de la aplicación?

- Tu valoración de la aplicación en forma numérica (0-10) es:

Las respuestas a este cuestionario cumplimentadas por la maestra PT del aula han sido muy positivas y son las siguientes:

1. ¿Crees que la aplicación DEDOS facilita el aprendizaje de las emociones? Sí.
2. ¿Facilita la autoevaluación de alumnos? Sí.
3. ¿Facilita la evaluación de los alumnos? Sí.
4. ¿Estimula y motiva al estudiante? Sí.
5. ¿Es correcta para este nivel educativo? Sí.
6. ¿Consideras que es original y atractiva? Sí.
7. ¿La conocías? No.
8. ¿La usarías en tu actividad diaria para el trabajo de las emociones u otros temas? Sí.
9. ¿Permite centrarnos más en los aspectos individuales de cada alumno (individualización)? Sí.
10. ¿Mejorarías algún aspecto de la aplicación? No.
11. Tu valoración de la aplicación en forma numérica (0-10) es: 9.

7.4. Resultados

La maestra ha valorado positivamente la herramienta de trabajo quedándose con ella para poder trabajar en próximas ocasiones con los alumnos, algo que llena de orgullo y hace que sienta que el experimento ha sido realmente grato para todos. Le ha llamado la atención la interacción de la aplicación con los alumnos ya que les ha gustado y ha hecho que se comuniquen y lleguen al consenso que se exigía para responder a las actividades. Ha sido un punto a mi favor que no conociera la aplicación lo que

ha hecho que sea algo innovador en esta clase y que le haya parecido original.

En cuanto a las preguntas para que los alumnos evaluaran la aplicación; los tres alumnos (P3 tiene mutismo) participantes han respondido en voz alta comentando lo que les ha parecido la aplicación, además de responder a las preguntas. El alumno con mutismo que responde mediante gestos con la cabeza y las manos y algunas preguntas las resolvió escritas. Los resultados de las preguntas a los alumnos son los que se exponen en la tabla 5.

De la tabla de anotaciones respecto a la evaluación de los alumnos se puede

extraer que la valoración de la aplicación es buena: 3 de 4 alumnos quieren volver a jugar. La actividad de la aplicación que más ha gustado es la de expresar que les hace sentir mejor (jugar al ordenador, con amigos o hermanos/familia) y la actividad 10 donde tenían que escribir sobre la imagen cotidiana de la familia comiendo, usando las emociones trabajadas.

Al analizar estos datos de manera cuantitativa teniendo en cuenta la tabla y las variables que serán: número de respuestas correctas, número de emociones que recuerdan y si volverían a utilizar la aplicación.

PREGUNTA	RESPONDE SÍ	RESPONDE NO
Te ha gustado	4	0
Emociones que recuerdan de las que se han trabajado	P1: 5 de 7. P2: 6 de 7. P3: 4 de 7. P4: 3 de 7.	
Recuerdan alguna acción que les hace sentir bien	4	0
Pueden suponer el porqué de la emoción representada	4	0
Recuerdan alguna situación que hacía sentirse mal	4	1
Ha sido fácil o difícil.	4 Fácil	
Actividades	Correctas P1->8 P2->9 P3->9 P4->9	Incorrectas P1->2 P2->1 P3->1 P4->1
Qué actividad ha gustado más	2 Actividad 9. 2 Actividad 10.	
Os gustaría volver a jugar con la aplicación	3	1 (P4)

Tabla 5. Resultados encuesta valoración de la herramienta por los alumnos, (Elaboración propia 2016).

La Imagen siguiente muestra el número de actividades correctas por participante siendo 10 el número total de actividades y teniendo en cuenta que, aunque se ha hecho de manera colaborativa, se han apuntado las respuestas individuales erróneas que daban pie por otra parte al debate e interacción por lo que han enriquecido la experiencia. Sorprendentemente los alumnos P3 y P4 estuvieron muy acertados, debido a la afectación que tienen en el área de expresión y reconocimiento de emociones, se esperaba que el resultado fuese inferior al obtenido.



Imagen 23. Gráfico actividades correctas./ Elaboración propia, 2016.

De las siete emociones trabajadas recuerdan algunas, en el momento de la evaluación aunque no todas pero después pueden reconocerlas (véase la Imagen). Esto es debido a la falta de atención que pueden presentar en un momento concreto y que si se trabajase posteriormente seguramente se obtendría un resultado distinto.

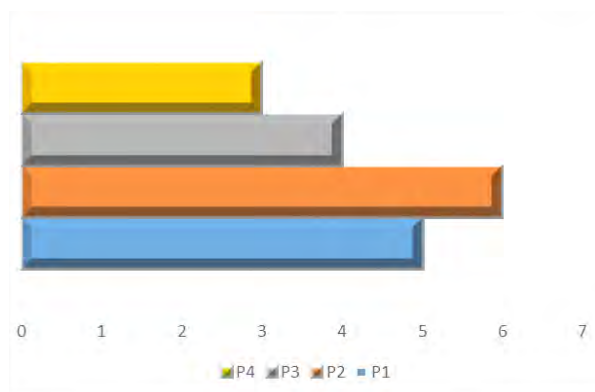


Imagen 24. Gráfico número de emociones que recuerdan./ Elaboración propia, 2016.

Respecto a si volverían a jugar, según los resultados recogidos en la tabla; P1, P2, P3 dijeron Sí mientras que P4 respondió No.

Por último, de la ficha de evaluación de la herramienta educativa DEDOS realizada, se obtienen como resultados una muy buena valoración de ésta, una gran experiencia aunque en un espacio de tiempo corto. Se considera que motiva al aprendizaje y que ha propiciado la consecución de objetivos que me propuse con el estudio. Lo más destacado de ella es la facilidad de instalación y la adecuación al nivel escogido, todos han entendido las consignas presentadas en las diferentes actividades.

Alguna mejora sería la ampliación de ésta, posibilidad de añadir vídeos podría enriquecerla, ya que en este caso hubiese utilizado esta opción para crear otra actividad en el proyecto en la que los alumnos con TEA extrajeran la información, emociones de los personajes de un vídeo o corto a fin de ver si entienden los mensajes en un contexto real, cotidiano, y captan las emociones trabajadas.

8. Conclusiones

Con el Trabajo Final de Máster se ha realizado una labor de investigación, conocimiento y recopilación de libros, artículos, revistas y recursos informáticos para la educación de los alumnos con TEA. Se ha indagado hasta conocer el significado y uso de las nuevas tecnologías en las aulas con alumnado con TEA, que hasta el momento no se había utilizado.

Conocimientos teóricos que recientemente se habían obtenido a través de asignaturas del máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Infantil y Primaria, se han podido utilizar y ampliar a través de los recursos citados en la bibliografía que han sido de gran ayuda.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han de ser incluidas en las aulas por tres grandes motivos: por imperativo tecnológico, exigencias de la sociedad y para ampliar el acceso a

la educación y a la formación. Otros usos de las TIC relativamente nuevos son la educación online, por ejemplo personas sin tiempo para ir a clase, hospitalizadas, tienen la posibilidad de seguir formándose, como el propio máster llevado a cabo. Además el aprendizaje de los niños y niñas con TEA se lleva a cabo a través de objetos cotidianos, y para ellos es familiar y usan elementos tecnológicos continuamente; la televisión, cine, el móvil, tableta, ordenador, etc.

Las tecnologías han cambiado la comunicación y se facilita la relación familia-profesor a través de correo electrónico por ejemplo. En algunos colegios se utiliza la tableta como instrumentos para registrar las faltas, comidas, notas de los alumnos e información a la familia, dejando atrás la agenda tradicional. Esto va a permitir mandar a la familia actividades, tutorías, comunicaciones etc., en un tiempo breve y sin costes, algo importante ya que la comunicación familia-escuela es esencial para el progreso del alumno y su desarrollo.

En cuanto a la educación de los niños y niñas con TEA, las TIC pueden ser un elemento aún más motivador. Estos alumnos, como ya se ha mostrado en la práctica con la aplicación en el aula, necesitan elementos visuales, diferentes herramientas para trabajar una misma cosa: emociones propias y de los demás, relaciones sociales y contenidos curriculares. Con las TIC se han creado pictogramas, juegos y apps para trabajar todo ello. Esto es un gran avance y les permite, en muchos casos cuando no hay comunicación oral o es mínima, comunicarse y entender el entorno.

Por otra parte la elaboración de este trabajo ha permitido un acercamiento al aula, a los alumnos con NEE y en concreto a trabajar más con los alumnos con TEA. Practicar con la herramienta educativa elegida y ver su funcionamiento y posibilidades con niños y niñas de primaria. De dicha experiencia se ha obtenido un resultado muy satisfactorio

ya que tanto los alumnos, como la maestra PT han valorado positivamente la elección, elaboración y realización de las actividades en el aula. La aplicación fue elegida de entre varias por su flexibilidad y oportunidad de crear actividades para trabajar lo que se desee, variedad en las actividades, interacción (diálogos que pueden añadirse, feedback de error, acierto, esperar turno), por su originalidad y su buen funcionamiento, sin dar problema ni durante la elaboración de los proyectos ni durante la práctica en el aula con los alumnos. Considero que ha cumplido con las expectativas y que ha sido un elemento motivador para los alumnos, tiendo una dificultad adecuada y adaptada al nivel de los cuatro participantes, haciéndoles pensar pero pudiendo responder correctamente casi todos a todas las actividades planteadas.

La comunicación con la familia como ya se ha expresado va a ser fundamental, pudiendo trabajar conjuntamente con muchas de las herramientas TIC empleadas, viendo así los avances del alumno entre ambas partes encargadas de su educación y estimulación. La intervención en Educación Infantil va a ser clave para su futuro ya que las edades que abarca (0-6 años) son decisivas para la formación de su personalidad. Van a absorber lo que vean y lo que escuchen, lo van a incorporar a su comportamiento por lo que es muy importante el ejemplo de los adultos que le rodean.

Se ha llegado a la conclusión de que las TIC en el aula son un elemento facilitador en la tarea del maestro, pueden servir para presentar un contenido, para trabajarlo, recordarlo, o practicarlo, entre otros. Se debe formar e invertir en recursos para proporcionar a los alumnos las oportunidades de aprendizaje óptimas, no todos con los recursos tradicionales lo logran y se ha de adaptar al momento tecnológico en el que se encuentra la sociedad.

Se ha descubierto que hay infinidad de recursos educativos en Internet (programas, portales educativos, blogs,

wikis, etc.) que pueden hacer la vida del maestro más fácil y su labor más creativa e innovadora.

Por último es importante que el uso de las TIC puede ser una herramienta enriquecedora, motivadora y útil pero no es bueno un uso excesivo. En concreto con los niños con TEA, muchos pueden tener interés obsesivo por el ordenador, algún juego, etc. y hay que trabajar mediante otros recursos, haciendo que el excesivo interés no se incremente y si puede ser disminuya.

Actualmente muchos niños menores pasan horas delante del ordenador, la televisión, o consolas de videojuegos, por lo que, desde el aula y con las familias se ha de fomentar las relaciones sociales, el juego de equipo y la cooperación e inculcando valores como el respeto, empatía y solidaridad.

8.1. Limitaciones en el estudio

Al llevar a cabo el estudio se han encontrado limitaciones a la hora de realizar el trabajo de campo, debido a que en el aula de la PT del colegio no se dispone de PDI, tabletas ni mesas multicontacto. Por lo que adaptándose a los recursos disponibles, se usó el portátil personal de la investigación para elaborar y realizar el proyecto.

Posteriormente por el interés de la maestra del aula se logró la instalación de la herramienta educativa en el ordenador del aula para que pudiese ser utilizada en otras ocasiones.

Con el alumno participante con mutismo selectivo la actividad fue satisfactoria por sus expresiones y consecución de actividades pero queda un sentimiento de frustración ya que no dispone de sistema alternativo de comunicación para poder comunicarse y expresarse.

Además, el estudio realizado cuenta con un número bajo de participantes por lo que sería recomendable repetir el mismo con más alumnos con TEA y ver si se continua esta línea prometedora incluyendo las tecnologías en las aulas.

8.2. Líneas de investigación futuras

La posible consecución de esta investigación sería llegar y actuar en un colegio de escolarización preferente de alumnos con TEA, en el que se dispone de aula específica dotada de un gran abanico de materiales y recursos para la estimulación y desarrollo de alumnos con este diagnóstico.

9. Bibliografía

- Alonso, R. y Alonso, I. (2014) «Investigaciones recientes sobre el autismo». Madrid: Psylicom.
- Autismo Diario (2013). Potenciando la comunicación y el lenguaje gracias a la tecnología. Consultado el 5 de abril de 2016 de <http://autismodiario.org/2013/03/21/potenciando-la-comunicación-y-el-lenguajegracias-a-la-tecnología/>
- Bartak, L. y Pickering, G. (1982). Objetivos y métodos de enseñanza. L. Wing (Ed.), Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos. Madrid: Santillana.
- Cárdenas, T. (2011). Atención a la Diversidad en el aula. Revista Visión Educativa IUNAES, 5, 63-71.
- CABERO, J.; CÓRDOBA, M. y Fernández, J.M. (coords.) (2007). Las TICs para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad. Sevilla, Eduforma.
- Cabero, J.; Fernández, J.M. y Córdoba, M. (2007). "Las TIC como elementos en la atención a la diversidad", en Cabero, J.; Córdoba, M. y Fernández, J.M. (coords.): Las TICs para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad. Sevilla, Eduforma, 15-35.
- Chacón, A. (2007). "La atención a la diversidad con medios tecnológico didácticos", en Ortega, J.A. y Chacón, A. (coords.): Nuevas tecnologías para la educación en la era digital. Madrid, Pirámide.
- Cornago, A. (2013) Los mitos sobre el autismo y los usos peyorativos que debemos evitar. Disponible en: <http://www.crianzanatural.com/art/art197.html>

- Echenique, L. [en línea]; Disponible en: <https://tecnoytea.com/tag/aplicaciones/> [Visitado el 1/5/2016].
- Equipo Iridia: Autismo en el DSM5. 15/5/16. http://www.equipoiridia.es/web_ei/autismo-y-dsm5
- Jiménez, J. R. (2011) Perspectivas en educación mediada por TIC para el contexto autista (Perspectives on ICT-mediated education for autistic context). Bogotá: Revista educación inclusiva vol.4, n. ° 2.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. RELIEVE, v. 15, n. 1, 1-20. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm
- Martínez-Liévana, I. Y Polo Chacón D. (2004). Guía didáctica para la lectoescritura braille. 1ª Edición. Madrid.
- Michelangelo. New Technology to help children with Autism. Proyecto en línea, disponible en: <http://www.michelangelo-project.eu/en/> [Visitado abril-mayo 2016]
- Monfort, M. Y Monfort, I. (2001). En la mente I. En la Mente II. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños. Madrid: Ediciones Entha.
- Murillo E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo. En Martínez, Mª A. y Cuesta, J.L. (1ª Ed.). Todo sobre el autismo. Tarragona: Altaria.
- Ojea, M. (2004). El espectro autista. Intervención psicoeducativa. Málaga: Aljibe.
- Organización Mundial de la Salud (2001): Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF): OMS y MTAS. Disponible en: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/oms-clasificacion-01.pdf>.
- Palomo, R. Trastorno del espectro de autismo DSM5 criterios diagnósticos. Traducido en 2013. Disponible en: <http://espectroautista.info/criterios-diagnosticos/DSM-5> [Visitado el 15/04/16]
- Pérez, L. (2002). Aplicaciones informáticas para personas con trastornos del espectro autista. Ponencia presentada en: I Congreso Regional "Las Necesidades Educativas Especiales: Situación actual y retos de futuro". Mérida, 16 y 30 de noviembre de 2002.
- Riviére, A. (2001). Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta. Romero, R. (2006). Nuevas Tecnologías en Educación infantil. El rincón del ordenador. Sevilla: MAD.
- Schopler, E., et al (2001): The Research Basis for Autism Intervention. Edited by Eric Schopler, Ph.D., et al. (www.teacch.com).
- Szatmari, P. (2006). Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger. Barcelona: Paidós.
- Tortosa Nicolás, F. (2004): Tecnologías de Ayuda en Personas con Trastornos del Espectro Autista: Guía para Docentes. Centro de Profesores y Recursos Murcia 1.
- Verdugo, M. A. (2003): Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002.

Anexo I. Colección de imágenes de emociones

Este anexo contiene una colección de imágenes sobre emociones y normas del proyecto.

Todas ellas fueron escogidas siguiendo el consejo de la maestra de aula y su posterior visto bueno.

Las imágenes que a continuación se muestran son del software y APP "Dedos, de Internet y también de los ejercicios prácticos realizados por los propios alumnos que han participado en las actividades.

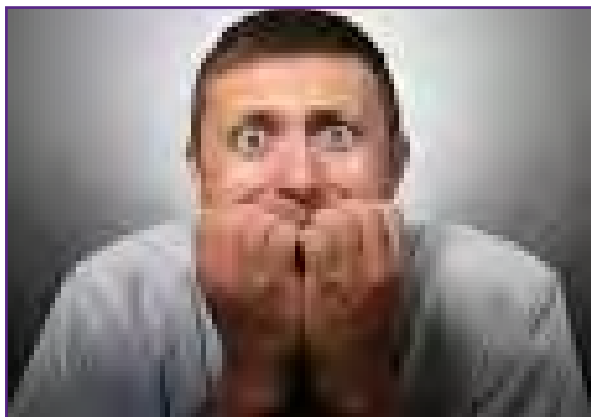


Imagen emociones - Miedo 1.



Imagen emociones - Cansado 1.



Imagen emociones - Sentirse bien 1.



Imagen emociones - Contentos 1.



Imagen emociones - Sentirse bien 2.



Imagen emociones - Enfadado 1.



Imagen emociones - Enfadado 2.

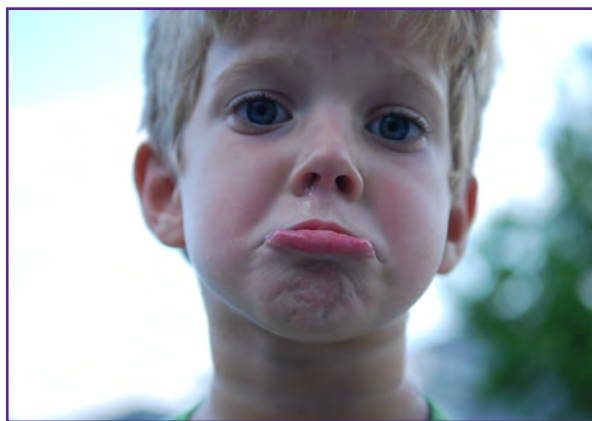


Imagen emociones - Triste 1.



Imagen emociones - Sorprendido 1.



Imagen emociones - Sentirse mal 1.



Imagen emociones - Sorprendido 2.

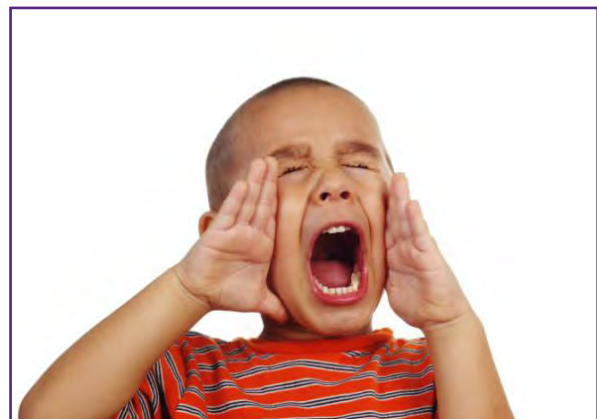


Imagen normas - Gritar 1.



Imagen emociones - Situación cotidiana 1.

Anexo II. Imágenes sobre normas de aula

Este anexo contiene las imágenes de la actividad recordatorio con normas del aula dentro del proyecto.

Las imágenes que se muestran a continuación proceden del software y APP "Dedos", de Internet y también de los ejercicios prácticos realizados por los alumnos que han participado en el proyecto.



Imagen emociones - Triste 2.



Imagen normas - Correr 1.



Imagen normas - Escuchar 1.



Imagen normas - Silencio 1.



Imagen normas - Levantar la mano 1.

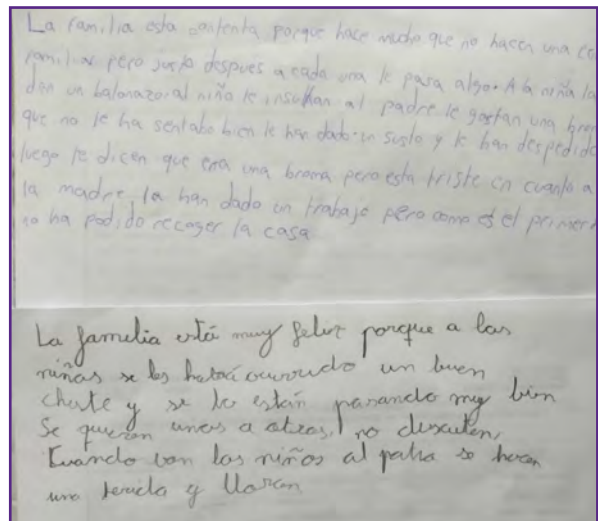


Imagen actividad 10- P1 y P2.

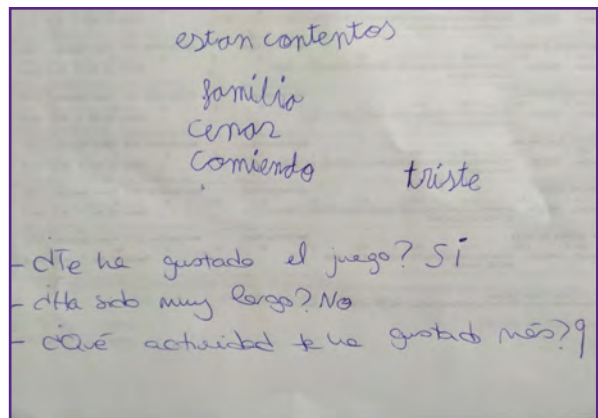


Imagen actividad 10- P3.

Anexo III. Imágenes sobre los resultados de la actividad 10

No han sido transcritas para que pueda observarse que en algunos casos la grafía no corresponde a la de un alumno de su edad, la madurez y la expresión están bastante afectadas en algunos casos de los alumnos con TEA.

Las imágenes que se muestran proceden de los ejercicios prácticos realizados por los alumnos.



Proyecto de innovación para mejorar la competencia lingüística de inglés en niños y niñas con dislexia

Cuena del Agua, María

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria
Curso 2016-2017. Universidad Rey Juan Carlos*

Tutor: José Luis Barrio Fernández. Dr. y Prof. del Máster

Resumen

El presente trabajo consiste en el desarrollo de un Proyecto de Innovación para trabajar la competencia lingüística en el área de Lengua Extranjera: Inglés con alumnos/as con dislexia, concretamente en el segundo curso de Educación Primaria en el centro educativo de la localidad de Toledo (Castilla – La Mancha).

Dicho proyecto consistirá en varias fases: revisión bibliográfica, diagnóstico y descripción del contexto de aplicación del trabajo y desarrollo de la propuesta de innovación destinada a los tres trimestres del curso escolar donde se abordarán tres temáticas diferentes (lectura, cocina y arte) cuyo principal objetivo es fomentar la comunicación y el uso de la lengua en diversas situaciones significativas y funcionales, así como favorecer la motivación e interés en el alumnado disléxico que se encuentra con ciertas dificultades y ante una situación difícil y estresante durante el aprendizaje de una segunda lengua (L2).

Recordemos que muchos de estos alumnos/as se enfrentan día a día a muchos de los problemas que tuvieron cuando estaban aprendiendo a leer y escribir en su idioma, provocando así una gran falta de interés y motivación por el aprendizaje de una segunda lengua. De esta manera, planteamos una metodología basada en el Trabajo por Proyectos con el objetivo de despertar el interés y la motivación de los alumnos/as con dislexia por el aprendizaje de una nueva lengua, partiendo de sus intereses y experiencias previas. De hecho, trataremos diversas técnicas de trabajo cooperativo con el objetivo de estimular la interacción entre iguales, así como de facilitar el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de conceptos y contenidos; e incluso introduciremos el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como soporte motivador en el aula con el fin de favorecer sus propios procesos de aprendizaje del Inglés como lengua extranjera (LE).

Asimismo, se presentarán reflexiones y conclusiones finales en las que analizaremos los resultados esperados del Proyecto, partiendo así de objetivos e hipótesis previamente establecidas a la realización del mismo. Incluso valoraremos las posibles limitaciones que podemos encontrar a lo largo del desarrollo del mismo, así como la prospectiva trabajo para un futuro.

Palabras clave

Proyecto, Innovación, dislexia, Inglés, Competencia lingüística.

Title

Innovation project to improve english language competence in children with dyslexia.

Abstract

The present work consists of the development of a Project of Innovation to work the linguistic competence in the area of Foreign Language: English with pupils with dyslexia from the second course of Primary Education in the school in the city of Toledo (Castilla – La Mancha).

This project consists of several phases: bibliographical review, diagnosis and description of the context of implementation of the work and development of the innovative proposal aimed at three school terms where three different subjects will be approached (reading, cooking and art) whose main objective is to promote the communication and the use of language in various meaningful and functional situations.

Recall that many of these students face day to day many of the problems they had when they were learning to read and write in their language, causing great lack of interest and motivation for learning a second language. Thus, we propose a methodology based on Project Work in order to wake the interest and motivation of students with dyslexia for learning a new language, based on their interests and previous experiences. In fact, we will try various techniques of cooperative work with the aim of stimulate the interaction between equals and facilitate the language development and the learning of concepts and contents; and even we will introduce the use of ICT in the classroom in order to promote their own English learning process as a foreign language.

Furthermore, reflections and final conclusions will be presented and we will analyze the expected results of the project, based on previously established objectives and hypotheses to the realization the work.

Keywords

Project, Innovation, dyslexia, English, Linguistic competence.

1. Introducción

En la actualidad, el dominio de la lengua materna se hace necesario, pero aun así el desarrollo de la competencia comunicativa en determinada LE y en distintos contextos comunicativos también ha adquirido gran relevancia en el sistema educativo español de los últimos tiempos, y su generalización sigue un ascenso progresivo.

El objetivo de alcanzar un buen dominio de la competencia lingüística en LE se hace patente en los distintos niveles de la enseñanza educativa reglada. Sin embargo, es en la etapa de Educación Primaria donde el enfoque comunicativo, en la enseñanza de lenguas extranjeras (Inglés), empieza a prevalecer la consecución de capacidades básicas, tales como: la emisión y comprensión de mensajes sencillos en una LE.

Por otro lado, numerosos estudios muestran que es negativo exigir un nivel de lectoescritura en inglés semejante al del español si el de la primera lengua aún no está afianzado, ya que el niño/a inicialmente se confundirá las reglas para la escritura de uno y otro idioma y ello provocará un pobre afianzamiento de ambos sistemas de escritura. De hecho, cada vez son más los casos en los que los niños/as con dislexia tienen ciertas dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua (L2).

Por todo lo mencionado anteriormente, consideramos oportuno realizar un breve recorrido histórico por las teorías más relevantes sobre el aprendizaje de una LE para poder adentrarnos en las características del lenguaje en estas edades, y así poder analizar los factores o posibles dificultades que nos podemos encontrar en dicho proceso.

Son muchos los factores que tienen una implicación de gran alcance en el aprendizaje de la LE, pero la motivación es el elemento más importante en el proceso de conocimiento y adquisición o aprendizaje de la misma. Por ello, es importante que enfoquemos gran parte de nuestro esfuerzo en comprender y

valorar los elementos que disponemos para generar y sobre todo para mantener la motivación en los alumnas y alumnos.

El siguiente trabajo tiene como finalidad, en primer lugar, dar a conocer la importancia que tiene el área de LE: Inglés en la etapa de Educación Primaria. Para ello, nos centraremos en el Trabajo por Proyectos, ya que facilita numerosas oportunidades de aprendizaje en el aula, permitiendo a los propios alumnos/as disléxicos o no disléxicos a explorar sus áreas de interés dentro del marco del currículo oficial. Así, plantearemos un Proyecto de Innovación anual, al que dedicaremos un mes cada trimestre del curso escolar, ya que la temática trabajada en cada uno de ellos estará vinculada a una Unidad Didáctica ya programada previamente.

Además, estimularemos el trabajo cooperativo durante todo el Proyecto trabajando numerosas técnicas con el objetivo de fomentar el uso de ciertas habilidades comunicativas en la lengua inglesa, así como el uso de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. E incluso, introduciremos el uso de las TIC en el aula de Inglés con el objetivo de despertar la curiosidad e interés del alumnado por el aprendizaje de una nueva lengua a través de actividades significativas y funcionales que les permita desenvolverse en situaciones cotidianas.

Finalmente, reflexionaremos sobre el uso y la validez del Proyecto de Innovación propuesto para facilitar a los niños/as con dislexia el conocimiento y dominio de la LE: Inglés, potenciando la motivación y partiendo de sus intereses en todo momento.

Asimismo, tendremos en cuenta posibles propuestas de mejora para abordar dichas carencias y para un mejor aprovechamiento del aprendizaje de la LE.

2. Diagnóstico de la situación y justificación del proyecto

2.1. Descripción del contexto

Nos encontramos en un centro educativo

localizado en la ciudad de Toledo, que cuenta actualmente con unos 80.000 habitantes aproximadamente. De hecho, los últimos diez años se caracterizan por un constante aumento de la población.

Un aspecto a tenerse en cuenta es el ambiente cultural y social en el que está inmerso el centro, ya que el barrio donde se encuentra es bastante joven y económicamente de nivel medio-alto.

El centro es de línea 3 en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria; al que también se le añade la etapa educativa de Bachillerato. De hecho, hay que destacar que el centro otorga especial importancia a la formación religiosa y a la formación personal del alumnado.

De igual modo, no debemos olvidar la implantación del proyecto oficial sobre bilingüismo: Secciones específicas bilingües, con el impacto positivo añadido al proceso ya establecido con el programa BEDA que persigue implementar y optimizar la eficacia de la enseñanza de idiomas en el centro.

No obstante, se ha podido observar, concretamente en un aula del segundo curso de Educación Primaria, que la metodología empleada en la enseñanza de una segunda lengua (Inglés) es la tradicional, es decir, se trata de clases meramente expositivas donde simplemente se limitan a transmitir palabras y estructuras gramaticales, aun teniendo dos casos de alumnos/as con dificultades de aprendizaje: dislexia.

De hecho, consideramos que dicha metodología podría ser la causante de la presente pasividad, frustración y falta de interés hacia el aprendizaje de la LE de dichos dos alumnos/as, e incluso la dificultad que presentan en el dominio de las habilidades y destrezas características de la competencia lingüística en inglés también podría ser consecuencia del uso de los métodos de enseñanza habituales.

Tal y como hemos comentado, los alumnos/as con los cuales se desarrolla

el proyecto planteado a lo largo de este trabajo pertenecen al segundo curso de Educación Primaria y son tres grupos-clase formado por treinta niños/as de entre siete y ocho años de edad cada uno de ellos.

En general, se trata de grupos que ha trabajado la LE (inglés) desde Educación Infantil, con un comportamiento adecuado en clase, que acepta las normas consensuadas al principio del curso escolar y que presentan una actitud positiva y participativa ante nuevas experiencias de enseñanza – aprendizaje, aunque en ocasiones les cuesta conseguir atención y silencio en determinados momentos.

Por otro lado, debemos decir que el grado de implicación de las familias de dicho alumnado y de la tutora del aula especialista en la materia de Inglés es favorable y abierto al planteamiento de nuevas propuestas con el fin de mejorar el desarrollo evolutivo en los diferentes ámbitos de nuestro alumnado y otros aspectos escolares a tener en cuenta tras nuestra intervención.

Sin embargo, contamos con dos familias que solicitan la evaluación e intervención por problemas relacionados con el aprendizaje de la lecto-escritura. Son dos niños de ocho años de edad derivados por sus tutoras, y tras su evaluación obtenemos dos impresiones diagnósticas:

- **Dislexia evolutiva profunda**, ya que se observan errores tanto en la ruta fonológica (errores en pseudopalabras y palabras desconocidas, errores de omisión o sustitución, lectura lenta) como en la ruta visual (vocabulario visual escaso y dificultades con los homófonos), todo esto se ve constatado por la presencia de lexicalizaciones, por su dificultad con palabras abstractas y de función y por su tipo de errores de carácter semántico, así como sus dificultades en el plano visomotor y de organización espacio-temporal.
- **Dislexia evolutiva superficial**, ya que la lectura se realiza por el procedimiento fonológico pero no por el léxico, es decir el reconocimiento de las palabras se

hace a través del sonido. Además, dicho niño es incapaz de reconocer la palabra como un todo, por lo que tiene graves dificultades con las palabras irregulares y excepcionales (más normales en las lenguas opacas). E incluso, con frecuencia utiliza una estrategia de tanteo para ver si se acierta con la pronunciación adecuada de la palabra y en el momento que da con ella accede al significado.

Llegados a este punto y tomando como referencia el problema ya planteado, podemos describir algunos aspectos que serán modificados tras la innovación, tales como:

- **Desarrollo psicomotor.** Uno de los objetivos del proyecto es potenciar el movimiento, la acción y las relaciones espaciales que contribuyen a la mejor interpretación de los signos lingüísticos de una segunda lengua, destacando así un mayor uso de la expresión corporal por parte del alumnado de entre siete y ocho años de edad.
- **Desarrollo cognitivo.** Los niños/as de estas edades, al mismo tiempo que aprenden una LE, aprenden nuevas habilidades necesarias para ser competente en dicha lengua. Por ello, potenciaremos ciertas habilidades que preparen al alumnado a afrontar nuevos retos y ser capaz de alcanzar sus objetivos partiendo siempre de sus experiencias previas.

De hecho, Piaget (1997) afirmaba algo parecido cuando nos decía que al exponer al niño/a una experiencia nueva o extraña, su desarrollo cognitivo se estimulaba y de este modo, este "conflicto cognitivo" que surgía se convertía en un catalizador de nuevas ideas y en definitiva de nuevos conocimientos.

- **Desarrollo del lenguaje.** A través de este proyecto potenciaremos las cuatro destrezas básicas del lenguaje del inglés a través de actividades creativas e innovadoras. Además, dicho proyecto también puede tener efectos positivos sobre la memoria y capacidad de escucha

del alumnado, donde trabajaremos el ámbito fonológico, enseñaremos las reglas de conversión grafema-fonema, y si hiciese falta ayudándose con habilidades articulatorias, estimularemos multisensorialmente y emocionalmente para motivar y ayudar a que se tenga autoestima en el aprendizaje de una nueva lengua.

En definitiva, pretendemos que el alumno/a adquiera una competencia comunicativa efectiva tanto oral como escrita, aunque primaremos la evaluación oral sobre la precisión en la escritura.

- **Desarrollo social.** El proyecto abarcará actividades en gran grupo, en pequeños grupos e individuales. De este modo, los alumnos/as podrán establecer relaciones positivas con sus iguales frente al trabajo y juego, e incluso podrán participar en las diversas actividades planteadas e interactuar con sus compañeros/as.
- **Desarrollo afectivo.** En este sentido, es necesaria una implicación pedagógica por parte de los profesores/as de lenguas que deben intentar crear condiciones óptimas de aprendizaje en las aulas.

A lo largo de todo el proyecto, afianzaremos y promocionaremos la seguridad en sí mismos a la hora de utilizar el lenguaje, generando así un ambiente agradable de trabajo con el fin de que actúen con autonomía y confianza en los diferentes contextos que les presente la vida misma.

Además, el aprendiz, como es normal en los primeros intentos de comunicarse en un segundo idioma, naturalmente cometerá errores y mostrará sus puntos débiles, pero se aprenderá del error en todo momento viéndose como algo natural del ser humano.

2.2. Justificación del proyecto

A continuación, procedemos a exponer os fundamentos teóricos que engloban y justifican el desarrollo del presente Trabajo.

2.2.1. Concepto de dislexia

El término dislexia fue propuesto por primera vez por Hinshelwood, en 1990, para indicar la dificultad para aprender a leer por parte de alumnos/as de edad diversa.

Además, dicha palabra proviene del griego, etimológicamente y médicamente se refiere a "cualquier trastorno en la adquisición de la lectura", pero muchos expertos en la materia, como H. Alvarado, M.E. Thomson, o incluso la Real Academia de la Lengua Española, amplían su alcance y con este término aluden en general a dificultades en el lenguaje, ya que habitualmente este trastorno se acompaña de dificultades en la escritura (disgrafía) y la ortografía (disortografía).

La dislexia puede afectar a las personas en diferente medida: ligera, moderada o severamente. A menudo viene acompañada de otros trastornos como el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-H), la dispraxia (dificultades psicomotrices), discalculia (dificultades en el aprendizaje matemático), disgrafía (dificultades en la escritura de las letras debido a una alteración en el área del dibujo) o disortografía (dificultades para escribir las palabras de forma ortográficamente adecuada).

Además, en función de la respuesta del contexto escolar, familiar, laboral y/o social, pueden aparecer otros problemas: falta de confianza, baja autoestima, ansiedad, depresión, frustración, trastornos del sueño, trastornos alimenticios, somatizaciones o trastornos del comportamiento (Vallespir et ál., 2010, p.2)¹.

¹ Vallespir junto a otros profesionales y con la colaboración de Disfam y de la UIB, así como con la supervisión de profesores y profesionales de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado crean este protocolo que tiene como objetivo la detección precoz, y proporcionar estrategias para conseguir el éxito de este tipo de alumnado, así como acceder al aprendizaje en igualdad de condiciones.

2.2.2. Causas de la dislexia

En primer lugar, debemos saber que el cerebro humano está compuesto por dos hemisferios que están comunicados entre sí: el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho. De este modo, nos vamos a centrar en el hemisferio izquierdo, ya que es el encargado de todos los procesos relacionados con el lenguaje.

Conocer con exactitud cuál es la alteración que causa la dislexia es una tarea difícil porque ambos hemisferios pueden verse afectados, aunque actualmente, los investigadores se centran en la relación que existe entre el lenguaje hablado y el escrito, es decir la relación que existe entre escritura y pronunciación, algo que para un cerebro disléxico es bastante difícil de procesar y de llevar a cabo con éxito.

Cuando leemos, el cerebro traduce los símbolos que vemos en la página en sonidos. Más tarde, combina esos sonidos y crea palabras que tienen sentido, y típicamente, las áreas de nuestros cerebros responsables de las destrezas del lenguaje trabajan de una manera predecible. Sin embargo, en el caso de los disléxicos, esas áreas no trabajan de la misma manera juntas, ya que terminan usando diferentes áreas del cerebro para compensar. Lo que está claro es que la dislexia no es una falta de interés o motivación del alumno, sino que es un trastorno que afecta al proceso de desarrollo de su aprendizaje, y existen varios tipos.

2.2.3. Tipos de dislexia

Entre otros, diferencian dos tipos de dislexia: la dislexia adquirida y la dislexia evolutiva. La dislexia adquirida se manifiesta tras sufrir una lesión cerebral, el individuo que poseía anteriormente un cierto nivel lector pierde su habilidad. Este tipo de dislexia se clasifica en superficial, fonética o profunda.

- **Dislexia superficial.** Se produce cuando se puede leer por el procedimiento fonológico, pero no por el léxico, es decir el reconocimiento de las palabras se hace a través del sonido. El disléxico superficial generalmente es incapaz

de reconocer la palabra como un todo, por lo que tiene graves dificultades con las palabras irregulares y excepcionales (más normales en las lenguas opacas). Con frecuencia utilizan una estrategia de tanteo para ver si se acierta con la pronunciación adecuada de la palabra y en el momento que da con ella accede al significado.

- **Dislexia fonológica.** este tipo de dislexia se caracteriza por el buen uso de la ruta visual o léxica, de manera que leen bien las palabras regulares e irregulares frecuentes, pero no las pseudopalabras, ya que la alteración se encuentra en la ruta fonológica o indirecta, que como ya sabemos es la ruta en la que ponemos en marcha los procesos y las reglas de conversión grafema-fonema.

- **Dislexia profunda.** En la dislexia profunda ambos procedimientos de lectura están dañados. Se caracteriza principalmente por una lectura mediada por el significado, con gran presencia de errores de tipo semántico o paralexias (por ejemplo, leer asno por burro o feliz por Navidad).

La dislexia evolutiva, en cambio, surge en la infancia sin ningún desencadenante aparente. Este tipo de dislexia también engloba tres subgrupos similares a los de la dislexia adquirida: hablamos de dislexia evolutiva fonológica cuando está dañado algún proceso de la ruta fonológica; nos referimos a dislexia evolutiva superficial cuando están alterados ciertos procesos de la ruta visual; y, finalmente, definimos como dislexia evolutiva mixta la alteración de la ruta fonológica y visual de forma simultánea.

Recordemos que la adquisición del lenguaje se produce a lo largo de la infancia, siendo los primeros cinco años de vida el periodo en que se adquieren los instrumentos básicos para su dominio. De hecho, su desarrollo no tiene fin, con la permanente ampliación de vocabulario y la incorporación de nuevas expresiones a nuevos contextos y entornos, pero, ¿cómo se adquiere el lenguaje?

2.2.4. El proceso de adquisición de una Lengua Extranjera según diferentes teorías

El análisis y el estudio de la adquisición y aprendizaje de la LE ha sido un importante objeto de interés científico para muchos especialistas en los últimos años.

A continuación, destacaremos las teorías más relevantes:

2.2.4.1. El modelo conductista de Skinner

Esta teoría defiende que la imitación es la capacidad infantil que sirve de motor o la que permite acceder al lenguaje. Sin embargo, varios autores/as se oponen a dicha teoría:

Aunque la opinión de los conductistas proporciona una idea parcial de lo que ocurre en las primeras etapas de la adquisición de LM o de LE, no puede esclarecer los puntos más abstractos y complejos del conocimiento lingüístico. La adquisición de una lengua, sea materna o extranjera, no es una simple imitación y repetición de sonidos, sílabas, palabras o frases. (Baralo, 1999, p.11)².

2.2.4.2. La teoría innatista de Chomsky

La mayor revolución en la didáctica de lenguas extranjeras es la que se produce en los años 60 a raíz de la publicación de la obra *Syntactic Structures* (1957) de Noam Chomsky. Dicho autor citado por Baralo (1999) sostiene que los niños/as nacen biológicamente predispuestos para la capacidad lingüística, es decir, es una capacidad innata.

De este modo, niega la imitación del conductismo afirmando que la lengua es algo innovador, creativo y verdaderamente productivo.

2.2.4.3. La teoría cognitiva de Jean Piaget

Piaget (1997) es el representante de la Teoría cognitiva, el cual sostiene que: «el

² Marta Baralo (1999) reflexiona sobre los problemas que plantea el estudio de la adquisición de una lengua extranjera y analiza las diferentes teorías y modelos que han tratado de encontrar respuestas desde diferentes disciplinas y perspectivas.

origen del lenguaje está íntimamente vinculado con el desarrollo cognitivo. De este modo, el niño aprenderá a hablar sólo cuando acceda cognitivamente a un determinado nivel de ese desarrollo cognitivo».

Además, esta teoría defiende que, junto a la competencia lingüística, también es necesaria una competencia cognitiva para adquirir y desarrollar el lenguaje. De ahí, que la metodología didáctica en relación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras sea necesariamente fundamentada y orientada hacia su uso.

Recordemos, que este autor sostiene que el niño/a construye y organiza su conocimiento partiendo de sus experiencias previas.

De este modo, el aprendizaje de una LE concreta también sería el resultado de una construcción interior de nuevos conocimientos a partir de la reconstrucción de conocimientos previos.

2.2.4.4. La teoría interaccionista

En esta teoría destacamos a dos autores importantes S. Bruner y Vigotsky citados por Baralo (1999), los cuales son los creadores de las construcciones de zona de desarrollo próximo (ZDP) y de la noción de «andamiaje».

De ahí, extraen varios factores de carácter social, pragmático y comunicativo que intervienen en la adquisición y en el desarrollo de una LE.

2.2.4.5. El modelo de Krashen

Stephen Krashen citado por Baralo (1999) destaca que cualquier LE se adquiere informalmente de manera semejante, casi igual que la lengua materna. De hecho, sostiene que adquirimos una segunda lengua cuando comprendemos mensajes que tienen un nivel de dificultad un poco superior al que ya hemos desarrollado previamente.

No obstante, este autor sostiene que hay una clara diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua, y que incluso

podemos llegar a dominar dicha lengua de dos formas. La primera, referida a la adquisición, se trata de un proceso automático desarrollado en el nivel del subconsciente y principalmente debido a la necesidad de comunicarse.

Y en cuanto al aprendizaje, podemos decir que se trata de proceso consciente debido al conocimiento formal de la lengua por adquirir.

2.2.4.6. La teoría de Stern

Otra de las teorías sobre la adquisición de una lengua extranjera es la de Stern también citado por Baralo (1999), y el cual sostiene que la adquisición y la enseñanza de una LE se trata de un proceso complejo y multidisciplinar del que señala una serie de factores que intervienen en dicho proceso, tales como: el contexto social, las características cognitivas y afectivas del aprendiz, sus condiciones de aprendizaje así como sus técnicas y estrategias a emplear, y el resultado de aprendizaje o dicho de otro modo, las competencias que ha logrado alcanzar el aprendiz.

2.2.4.7. El modelo de procesamiento de Carroll

La teoría de Carroll citado también por Baralo (1999) destaca la influencia tanto de los procesos cognitivos como del contexto, es decir, hace hincapié en el papel que juega el contexto lingüístico y extralingüístico en el procesamiento del input.

Además, dicho autor sostiene que la internalización del input en la memoria a largo plazo del aprendiz de lenguas dependerá en gran medida de cuatro elementos: la fuerza motivacional, la repetición, la similitud con otras regularidades y el poder de la deducción.

Tras una revisión breve de los diferentes planteamientos y visiones, debemos decir que todos ellos, a pesar de ser diferentes, se complementan perfectamente para ofrecernos una visión amplia de la adquisición y desarrollo de la LE desde edades tempranas.

2.2.5. Factores que influyen en el aprendizaje de una Lengua Extranjera

A continuación, nos basaremos en las investigaciones de Lightbrown y Spada (2000)³ que resumen brevemente los factores que influyen en la adquisición y/o aprendizaje de una LE.

Por un lado, tenemos la edad como el factor más importante, donde podemos mencionar a la famosa Hipótesis del Período Crítico que sugiere que existe un momento momento en el desarrollo humano donde el cerebro está predispuesto para un mejor aprendizaje de lenguas:

Aunque los expertos afirman que alrededor de la pubertad reside el periodo crítico para el aprendizaje de la segunda lengua, son los niños los que se encuentran en la edad idónea. (Lightbown y Spada, 2006, p.68).

No olvidemos que para ello, debemos elegir el momento adecuado para no interferir en el desarrollo de la lengua materna. De este modo, sería aconsejable empezar a aprender la LE una vez que el niño/a haya adquirido un dominio de su lengua materna (a los tres años de edad aproximadamente).

En segundo lugar, el niño/a disléxico carece de puntos de referencia fonéticos que le ayuden en la dificultad de diferenciación auditiva o visual en su aprendizaje del Inglés, y a reconocer sonidos nuevos e inhabituales. Además, algunas palabras en Inglés tienen una misma sonoridad para un significado distinto, lo que puede prestarse a confusión para una persona disléxica y dificultar sus problemas de comprensión.

También podemos mencionar la aptitud, ya que hay niños/as que aprenden las destrezas lingüísticas más fácilmente que otros/as debido a factores personales

³Lightbrown, P. y Spada, N. (2000) nos ofrecen un manual para introducirnos en el estudio de la adquisición del lenguaje, en el que explican las principales teorías de adquisición de primeras y segundas lenguas.

como su capacidad intelectual o por el entorno social en el que se encuentra. De hecho, en el aula podemos destacar la habilidad auditiva, la habilidad oral y la habilidad motriz del aprendiz en relación a la LE; pero con dichos niños/as es mejor profundizar en el aspecto oral sobre el escrito.

En tercer lugar, destacamos la personalidad del aprendiz como otro factor importante. Según Lightbown y Spada (2000), el aprendiz extrovertido es mucho más susceptible para la adquisición de una segunda lengua que el aprendiz introvertido. Sin embargo, posteriores investigaciones nos muestran que no es sólo la personalidad la que marca el éxito, si no, la combinación con otros factores.

Y finalmente, destacamos la motivación del alumno o alumna como parte esencial de la adquisición de la LE:

Si podemos hacer que nuestras clases sean lugares a los que los estudiantes les guste ir porque el contenido es interesante y relevante para sus edades y nivel de habilidades, donde los objetivos para el aprendizaje sean desafiantes, manejables y claros, y donde la atmósfera no sea amenazadora sino de apoyo, habremos hecho una contribución positiva a la motivación de esos estudiantes para el aprendizaje. (Lightbown y Spada, 2006, p.57).

No olvidemos que de la misma manera que, el niño/a pasa por una serie de estadios hasta que logra conseguir la competencia comunicativa en su lengua materna, el aprendiz de la LE evoluciona progresivamente hacia la adquisición y competencia de la nueva lengua y en dicho proceso puede encontrarse con algunas dificultades o impedimentos.

2.2.6. Posibles dificultades en el aprendizaje de la Lenguas Extranjera

De forma previa a la explicación de las dificultades que un estudiante con dislexia presenta a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, conviene conocer qué se entiende por dificultad en el

proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una dificultad de aprendizaje se refiere a un retraso, o desarrollo retrasado de uno o más procesos del habla, lenguaje, escritura, aritmética u otras áreas escolares resultantes de un hándicap acusado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No es el resultado de retraso mental, derivación sensorial o factores culturales e institucionales. (Kirk, 1963, p.64)⁴.

Tal y como hemos comentado anteriormente, los aprendices de LE pueden encontrarse con dificultades en su proceso de aprendizaje y dichas dificultades están condicionadas en gran medida por el nivel cognitivo del aprendiz. Por ello, analizaremos brevemente las características del lenguaje según las diferentes edades y atendiendo los cinco niveles de su estudio analizados profundamente por Arsenio Jesús Moya y María Jesús Jiménez (2004)⁵ en una de sus investigaciones:

1. Nivel fonológico. Este nivel se refiere al modo en que funcionan los sonidos. Los niños/as empiezan a imitar sonidos que escuchan y comienzan a crear reglas lingüísticas, las cuales les lleva a cometer algunos errores, ya sea por las transferencias de la lengua materna a la LE que se está aprendiendo, o simplemente debido al proceso de aprendizaje.

Además, es muy común que el niño/a disléxico cometa errores errores en la lectura de palabras desconocidas, poco familiares y pseudopalabras, palabras de gran longitud y dificultad, palabras

infrecuentes con igual longitud que la forma oral. Por ello, es importante que el aprendiz practique la lengua en diferentes situaciones tanto con el docente especialista como con sus iguales, con el objetivo de subsanar dichos errores.

2. Nivel morfológico. Este nivel se refiere a la estructura de formación de las palabras, y es que es a los tres años de edad cuando el niño/a comienza a incorporar a su discurso ciertas inflexiones morfológicas, pero su dominio no se completará hasta los cinco o siete años. De este modo, aparece la forma progresiva -ing, el uso de plurales regulares seguido de plurales irregulares, así como las formas verbales irregulares previamente a las formas verbales regulares. Como es de esperar, se producen varios errores, pero el niño/a sólo está experimentando con la lengua y no será hasta la edad de los cuatro años cuando aparezca la utilización eficaz de la regla de formación de plurales regulares y de pasados regulares con más o menos corrección.

3. Nivel sintáctico. Este nivel hace referencia a las reglas de combinación de las palabras, pero debemos de tener en cuenta que los niños/as no son capaces de construir frases sencillas hasta los dos años de edad debido a su inmadurez cognitiva. Además, a diferencia de los adultos, los niños/as suelen suprimir elementos funcionales típicos del discurso adulto, tales como: verbos auxiliares, determinantes definidos e indefinidos, modales e inflexiones verbales en contextos donde son obligatoriamente necesarios.

En el caso de los disléxicos, son muy habituales las omisiones, adiciones, sustituciones y cambios de posición de grafemas, entre otras cosas.

4. Nivel semántico. Este nivel está relacionado con el significado, y es propio de estas edades la "sobregeneralización", que consiste en el empleo de una misma palabra para designar otros objetos con los que

⁴Lightbrown, P. y Spada, N. (2000) nos ofrecen un manual para introducirnos en el estudio de la adquisición del lenguaje, en el que explican las principales teorías de adquisición de primeras y segundas lenguas.

⁵Arsenio Jesús Moya y María Jesús Jiménez (2004) realizan un estudio con el fin de determinar las diferencias principales en el proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua inglesa entre niños y niñas nativos y aprendices de inglés como lengua extranjera.

guarda cierta semejanza. Aunque los errores más comunes en disléxicos son debidos al desconocimiento o mala aplicación de las correspondencias entre grafemas y fonemas.

No obstante, las categorías léxicas que empiezan a aparecer son aquellas referidas a un vocabulario cercano a su contexto seguido de verbos, adjetivos, preposiciones, posesivos, etc.

5. Nivel pragmático. Este último nivel se refiere a los usos de la lengua que el aprendiz irá aprendiendo poco a poco, es decir, tendrá que conocer y dominar convenciones sociales características de la lengua estudiada para alcanzar así un dominio total de la competencia comunicativa. Aunque aquí también podemos incluir errores de disléxicos, tales como: caligrafía irregular y poco elaborada; ortografía deficiente; pobreza en la expresión; ausencia de márgenes; falta de proporción entre unas grafías y otras correspondientes al mismo texto; líneas ascendentes y descendentes; párrafos irregulares que indican falta de habilidad y coordinación manual al escribir; postura inadecuada ante el papel, lentitud en la ejecución de la escritura y cansancio muscular del brazo consecuencia de esa mala postura, etc.

Por lo general, la falta de dominio de la LE (Inglés) no se muestra claramente hasta que están en la etapa de Educación Primaria (6 – 12 años) y las exigencias académicas son mayores.

2.2.7. La Lengua Extranjera en la Educación Primaria

2.2.7.1. La Lengua Extranjera en la Educación Primaria

Citando la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (sin modificación por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) en el punto XII del preámbulo podemos leer:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la

educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. (BOE, 2006: 97865).

Así, podemos ver que la capacidad de expresarse en varias lenguas constituye, sin ninguna duda, objetivo prioritario en un sistema educativo de calidad que aspira a la formación íntegra del alumnado. De hecho, la relevancia del dominio de una LE en las diversas instancias de la educación es enorme y lo es bastante más en las primeras etapas del sistema educativo.

En la Educación Primaria el objetivo es adquirir en, al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. En consecuencia, constituye una de las áreas en las cuales se organiza la Educación Primaria. (Arroyo, et al., 2013, p.33)⁶.

Tal y como podemos observar en el Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, la enseñanza del idioma juega un papel fundamental en el enriquecimiento personal y social del niño/a, ya que dicha enseñanza ha de estar centrada en la comunicación, y en el aula debe predominar actividades relacionadas o que simulen experiencias que el alumnado pueda afrontar en la vida real.

Además, cabe señalar que el área de LE (Inglés) abarca las cuatro destrezas comunicativas básicas: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita, quedando diferenciados así dos bloques de contenidos: el primero en comprensión oral y escrita y el segundo en producción oral y escrita.

⁶Varios autores (2013) analizan aspectos clave de la enseñanza de la lengua extranjera como materia y ofrecen información sobre las buenas prácticas y las prácticas innovadoras o proyectos piloto en la enseñanza de la misma.

De este modo, debemos saber que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de una adecuada estrategia pedagógica para conseguir que el alumnado utilice de forma activa la lengua con fines comunicativos y principalmente en contextos reales. Pero, ¿qué metodología debemos utilizar en el área de LE (Inglés)?

2.2.7.2. Estrategias de enseñanza en el aula de Lenguas Extranjeras de Primaria

En primer lugar, debemos considerar que la enseñanza de la LE ha de estar necesariamente sujeta a la creación de situaciones dentro del aula que ofrezcan a los alumnos/as las oportunidades de producir y comprender textos en el contexto de actividades significativas, tal y como hemos comentado anteriormente. Para ello, es importante que partamos de una metodología donde los contenidos lingüísticos sirvan de base y sean el punto de partida para ayudar a la comunicación, y donde se desarrollen una serie de actitudes implícitas en la enseñanza de las lenguas extranjeras, tales como: curiosidad, interés y respeto ante otras realidades y culturas, etc.

En este orden disponemos de tres claves interpretativas para nuestra intervención didáctica en el aula de LE (Durán, et al., 2004, p.107)⁷:

- La realidad social y cultural.
- Las relaciones interpersonales.
- La comunicación en situaciones interactivas unidireccionales, bidireccionales, inmediatas, cara a cara o en diferido.

Por otro lado, se considera que las metodologías activas deben apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, ya que las estrategias interactivas son las más adecuadas para conseguir un proceso

⁷ Varios autores (2004) analizan cuáles son las habilidades comunicativas básicas en las lenguas extranjeras orientando así su conocimiento hacia la comunicación, ya que permite el intercambio social, cultural y económico en el mundo que nos rodea.

de enseñanza-aprendizaje competencial. De ahí, que destaquemos el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el cual permite compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de la clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas.

La formación de grupos es esencial para que exista aprendizaje cooperativo. Según Ehrman y Dörnyei (1998)⁸ sostienen que existen tres factores clave para que el aprendizaje se considere cooperativo:

- Los estudiantes deben estar divididos en pequeños grupos.
- Cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje así como del aprendizaje de los otros.
- Han de evaluarse los resultados finales del grupo y de cada miembro individualmente.

Además, el aprendizaje basado en proyectos nos permite interactuar con el mundo real a través de la combinación efectiva de aprendizaje de contenidos fundamentales recogidos en el currículo y el desarrollo de destrezas más bien referidas a las competencias del área de la LE (Inglés), como es en nuestro caso. Por ello, la elaboración de un Proyecto en el área de LE (Inglés) dirigido a niños/as de Educación Primaria implicaría abordar estrategias didácticas de diferentes índole que despierten y mantengan la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, tales como: juegos, canciones, role-plays, cuentos, etc., y todo ello a través de un aprendizaje por la experiencia learning by doing.

Y en el caso de los niños y niñas disléxicos, podemos hacer referencia a la metodología sensorial que ayuda a dichos niños/as a aprovechar sus fortalezas de aprendizaje para hacer

⁸ Madeline Erhman y Zoltán Dörnyei (1998) realizan una investigación sobre los procesos interpersonales y dinámicas de grupo en el ámbito educativo, particularmente en el aula de lengua extranjera. Así, abordan diferentes aspectos clave, tales como: autonomía del alumno/a, aprendizaje cooperativo, conflictos interpersonales, etc.

conexiones y formar memorias. Y también pueden emplear una mayor variedad de maneras para demostrar lo que han aprendido. Por otro lado, debemos saber que es el alumno/a quien construye una representación mental del nuevo contenido lingüístico y el responsable de su propio aprendizaje en el aula de Inglés, pero debemos saber que la calidad y cantidad de conocimiento adquirido se verá determinado por la guía y mediación del docente.

2.2.7.3. El papel del docente en el aula de Inglés

Una vez el docente es conocedor del problema de aprendizaje, sabe cómo debe actuar en cuanto a lo que al alumno/a se refiere, sabe qué actitud debe tomar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y qué relación debe establecer con la familia, y además debe poner en práctica ciertas estrategias de intervención para asegurar que su práctica docente y el aprendizaje de su alumno/a disléxico se desarrollan de la mejor manera posible.

Siempre se ha esperado que los profesores/as de lenguas extranjeras tengan un conocimiento profundo y claro de los métodos didácticos, así como de los contenidos lingüísticos. Sin embargo, eso ya no es suficiente para dichos docentes.

No parece que haya evidencia de que ciertos rasgos específicos de personalidad puedan relacionarse con la buena enseñanza; sí se ha probado, en cambio, que pueden ser igualmente efectivos distintos tipos de profesores, si adoptan un estilo y una metodología adecuados a su personalidad y a su grupo de estudiantes. Pero hay un elemento común en las diferentes concepciones modernas de éxito en la enseñanza: la actitud del profesor de facilitar el aprendizaje. (Ehrman y Dörnyei, 1998, p.212).

La participación del docente es decisiva para el buen aprovechamiento y funcionamiento del sistema de comunicación en el aula, ya que es la

principal fuente de «input». Por esta razón, una de las tareas principales del docente es la creación de unas condiciones adecuadas para el aprendizaje que ayuden a sus estudiantes a desarrollar su competencia comunicativa. Además, debemos recordar que los verdaderos protagonistas son los alumnos/as, puesto que el docente principalmente ha de ser un observador y facilitador del aprendizaje.

Por otro lado, Juan y García (2012)⁹ sostienen que la práctica docente debe enfrentarse con la realidad heterogénea de la clase (diferentes niveles de conocimientos lingüísticos, ritmos distintos de aprendizaje y diferentes niveles de motivación, expectativas variadas entre los estudiantes, etc.). Por ello, el docente debe atender a la diversidad y a la motivación de los estudiantes en todo momento, facilitando y multiplicando así las situaciones de comunicación entre los alumnos/as y el uso de la lengua, tanto en el aula como fuera de ella, a través de una práctica docente lo más variada posible (temas, materiales, actividades, procedimientos utilizados en la práctica diaria en el aula, etc.).

En definitiva, y tal y como sostiene el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002): “las acciones del docente constituyen modelos que los alumnos y alumnas pueden seguir en su uso posterior de la lengua”. Por ello, se espera que el docente muestre una conducta y actitud modélica para el alumnado, así como que sea un estimulador y facilitador del aprendizaje, y no un mero transmisor de conocimientos.

Finalmente, no olvidemos que la incorporación de las TIC en la sociedad y en especial en el ámbito de la educación ha provocado que el docente adopte un rol especial.

⁹ Antonio Daniel Juan e Isabel María García (2012) analizan el papel que desempeña el docente y el alumno/a en el aula de lenguas extranjeras a través de diferentes métodos didácticos enfocados en la comunicación.

2.2.7.4. Las TIC en el aula de Primaria de Inglés

Tal y como hemos comentado anteriormente, el docente del siglo XXI tiene y debe de estar familiarizado con las nuevas tecnologías.

De hecho, concretando la acción al Currículo de Castilla – La Mancha, podemos observar cómo se establecen conexiones formales entre las nuevas tecnologías y la enseñanza-aprendizaje de la LE.

Desde este documento se justifica la presencia de las nuevas tecnologías argumentando la variedad lingüística que pueden ofrecer a los estudiantes, entre otras cosas:

Las nuevas tecnologías serán un recurso que permitirá dentro del área de Lengua Extranjera: Inglés que el alumnado desarrolle destrezas comunicativas con el acceso a la información y el procesamiento y uso de la comunicación. De esta forma el alumnado se habituará en el uso de las tecnologías digitales para ver y/o escuchar mensajes en inglés, responder sobre lo visto y/o escuchado con un objetivo (realizar una tarea, elaborar un texto, representar una escena...). (BOE, 2014: 18734)

Llegados a este punto, podemos mencionar a Internet como un recurso imprescindible en el aula de inglés como agente motivador del alumnado en los últimos años, ya que ofrece una gran variedad de recursos y materiales didácticos variados que se pueden concretizar en tareas de diversa índole:

Es necesario diseñar múltiples actividades, intentando abarcar siempre las cuatro destrezas implícitas en el aprendizaje de un idioma, y desarrolladas a través de ejercicios tales como: videos, anuncios, ejercicios de escucha, de vocabulario, lectura de textos..., que llevan al alumno a practicar una inmersión en el idioma objeto de estudio, mientras navega por las distintas URLs consultadas. (Álvarez, et al., 2007, p.198)¹⁰.

No obstante, debemos tener en cuenta que en los primeros cursos de Educación Primaria, los alumnos y alumnas aún se encuentran perfeccionando el proceso de lectoescritura en la lengua materna, por lo que no es recomendable la introducción de dicho proceso en lenguas extranjeras hasta que el mismo esté bien afianzado.

Así, estamos atendiendo al desarrollo cognitivo y lógico propio de cada curso, el cual va a permitir que el docente avance y progrese más rápidamente en algunos casos, sugiriendo actividades de una mayor complejidad.

No obstante, en el caso de los alumnos/as con dislexia es favorable el acceso y el uso de la informática o de aparatos electrónicos en función de su edad.

Por ejemplo:

- Los medios informáticos pueden ser de gran ayuda en cuanto a la corrección ortográfica y son un medio de aprendizaje multisensorial.
- El uso de la calculadora les permite compensar sus dificultades para recordar las tablas de multiplicar.
- El uso de grabadoras compensa en parte su dificultad para escuchar y escribir a la vez, es decir, tomar apuntes.
- Si fuese necesario se podrían utilizar programas de lectura de textos o de reconocimiento de voz.

Finalmente, diremos que los diversos enfoques metodológicos existentes para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras servirán como referencia al docente de inglés para, a partir de ellos, desarrollar juegos y actividades que puedan contener la presencia de las tecnologías en mayor o menor medida.

¹⁰ Varios autores (2007) realizan una publicación dirigida al profesorado de idiomas en España, donde se proponen diversos modelos lingüísticos, estrategias cognitivas y técnicas de enseñanza, aplicables a la enseñanza de cualquier idioma, tales como: el inglés.

2.2.8. El Trabajo por Proyectos en el aula

El enfoque metodológico elegido para este trabajo ha sido el Trabajo por Proyectos y por ello, consideramos oportuno justificar este apartado a la temática escogida.

2.2.8.1. Visión histórica del Trabajo por Proyectos

El Trabajo por Proyectos es un modelo pedagógico que surgió a principios del siglo XX dentro de un movimiento basado en la experiencia empírica formado por numerosos psicólogos y pedagogos que sentaron las líneas maestras de lo que debiera ser una enseñanza "activa" basada en la actividad del alumno/a. Dicho de otro modo, es lo que conocemos como Escuela Nueva/Activa.

A partir de ese momento, surgieron numerosas corrientes cuyo fundamento común se basa en el respeto de la individualidad de los niños/as y en la creatividad espontánea:

Inspirado en las ideas de John Dewey y formulado pedagógicamente por W. H. Kilpatrick, el método de proyectos es el más característico e interesante de los métodos colectivos y globalizadores. De este modo, Kilpatrick sostiene que los proyectos pueden ser organizados en torno a supuestos prácticos o aclaración cognitiva de dudas planteadas. (Ibarra, 1970, p.144)¹¹.

La coincidencia con los principios de la Reforma Educativa y sus planteamientos pedagógicos, hacen a este modelo una alternativa actual y renovadora.

Los puntos de coincidencia son (Arnau, et al., 2001, p.119)¹²: el aprendizaje significativo, el aprendizaje social, el

¹¹ V Oscar Ibarra (1970) hace un recorrido por las diferentes corrientes y teorías de la educación del siglo XX.

¹² Joaquim Arnau (2001) junto a otros nueve autores abordan las más recientes investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas en dicha obra dirigida especialmente a maestros de Primaria, especialistas en lenguas extranjeras.

aprender haciendo, la importancia del proceso y su evaluación, y la diversidad como riqueza en el aprendizaje.

Las anteriores premisas nos pueden ofrecer el tratamiento que debemos dar al Trabajo por Proyectos en el aula de Inglés para que su uso sea más constructivo y eficaz para nuestros alumnos y alumnas de Educación Primaria.

2.2.8.2. Metodología de Trabajo por Proyectos en la enseñanza del Inglés en el aula de Educación Primaria

La metodología es el eje fundamental de la acción educativa, ya que de su establecimiento podemos alcanzar competencias. De este modo, debemos saber que la organización de la enseñanza de una LE basada en el Trabajo por Proyectos contribuye a la formación integral del niño/a desde una perspectiva globalizadora, ya que este o esta se basa en los conocimientos previos de la lengua materna y la LE que ya posee con el fin de interpretar y transformar toda la información recibida, construyendo así aprendizajes significativos.

En los Proyectos de Trabajo, la lengua extranjera se convierte en un vehículo de comunicación que motiva y despierta en el niño un deseo de participar e implicarse en un proceso en el que no es consciente del aprendizaje de la lengua como tal. (Arnau, et al., 2001, p.121).

O dicho de otro modo, podemos mencionar que la metodología basada en el Trabajo por Proyectos en la enseñanza del Inglés ofrece la posibilidad a los alumnos y alumnas de utilizar la lengua, de experimentar e investigar con ella, y todo ello a través de situaciones reales y cotidianas que surjan a propuesta del grupo para resolver un problema o simplemente para dar respuesta a algo que es de su interés.

Además, según todos los especialistas consultados, el mejor método para este tipo de alumnado está basado en métodos multisensoriales que tienen cabida en el Trabajo por Proyectos, donde todos los

sentidos entren en juego y el aprendizaje sea vivencial, cercano, significativo... Este tipo de aprendizaje no sólo es realmente efectivo con alumnos/as con dislexia, sino que la metodología multisensorial será beneficiosa para el resto del aula, consiguiendo un mejor nivel, en relación con otros tipos de aprendizaje.

Lo ideal es que se tenga un rincón de Inglés en el aula (English corner) donde los alumnos y alumnas puedan encontrar todo tipo de materiales, y si son auténticos mucho mejor, tales como: storybooks, picturebooks, flashcards, films, ELT magazines, worksheets, etc. Tal y como sostiene Durán, et al. (2004): «Se hace cada vez más imprescindible el uso de materiales auténticos que hagan ver al alumno que lo artificial que aprende en el aula cada día tiene una vida auténtica en sociedades que él en buena medida desconoce».

Además, el propio Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) sostiene que lo mejor es ofrecer ejemplos de la vida y la cultura de las sociedades que hablan una lengua determinada, en nuestro caso el Inglés.

No obstante, para asegurarnos que todos los niños/as están implicados en la lección es necesario llevar a cabo una serie de técnicas y estrategias, tales como:

- Tareas secuenciadas o grading tasks.
- Actividades libres o self-access activities
- Actividades con posibilidad de varias respuestas o open-ended activities.

Las diferentes actividades o tareas deben de tener un componente lúdico y significativo para el niño/a, y además debemos de ofrecer actividades de refuerzo y/o ampliación, ya que la metodología empleada hace hincapié en el respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje.

Por ello, el docente especialista en Inglés será quien detalle «qué enseñar» y «para qué» a través de la planificación y organización del Proyecto a desarrollar.

2.2.8.3. Organización de los Proyectos de aula de Inglés

Podemos resumir la planificación y organización de los proyectos de aula en el área de LE (Inglés) en la etapa de Educación Primaria en tres breves pasos, los cuales pueden ser aplicados a cualquier otra área del currículo oficial:

1. Selección de los posibles contenidos del área de Inglés que puedan ser trabajados por proyectos por parte del docente especialista al inicio del curso escolar, y teniendo en cuenta las adaptaciones para los alumnos/as con dislexia presentes en el aula.
2. Selección de los proyectos, ya sea por parte de los alumnos/as conjuntamente con el docente, por la comunidad escolar o por la dirección de la escuela en función de alguna actividad que desee realizar.
3. Elaboración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del área de LE (Inglés), así como ejes transversales.

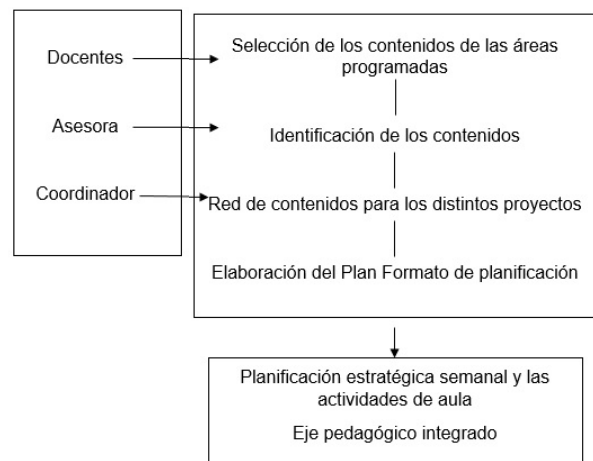


Figura 1. Fases en la elaboración de proyectos¹³.

A partir de la elaboración de los contenidos, cada docente elabora su propio plan estratégico en los que se

¹³ Figura sobre las fases en la elaboración de proyectos extraídas de Pedagogía integradora en el aula: Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita, de Lucía Fraca (2003).

incorpora los aspectos clave del Proyecto a desarrollar. Para ello, seguiremos las indicaciones de Lucía Fraca (2003):

- Título del proyecto del aula. Todo proyecto debe tener un título para facilitar su denominación, clasificación e identificación.
- Nivel de aplicación. Debemos saber a qué curso va dirigido, lo cual va a determinar el grado de complejidad.
- Propósitos. Es importante destacar los objetivos o metas a lograr, y que el trabajo realizado se traduzca en un producto final.
- Tiempo de realización. Debemos detallar el número de horas dedicadas al desarrollo del trabajo, teniendo en cuenta las horas lectivas del área de Inglés.
- Contenidos. Detallar los diferentes tipos contenidos en relación con los objetivos del proyecto.
- Estrategias y actividades. Debemos detallar las guías de las acciones que hay seguir, así como las tareas a realizar.
- Recursos. Detallar los recursos personales, materiales y ambientales que se van a utilizar durante la realización del proyecto.
- Evaluación. Se debe de tener en cuenta los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables establecidos, así como la evaluación del proceso de enseñanza.

Por último, decir que, en cuanto a los recursos, nombrados anteriormente, no debemos olvidar que dentro de los recursos personales se encuentran las familias, ya que éstas pueden colaborar en diferentes direcciones dentro de un proyecto de aula.

2.2.8.4. Participación de las familias en los Proyectos de aula en Inglés

Los docentes sabemos que las familias son un gran motor de apoyo y juegan un papel muy importante en la educación y en el

aprovechamiento escolar del alumnado.

Si estamos convencidos de que trabajando por proyectos se aprende, podremos explicárselo a los padres y las madres con la pasión suficiente para entusiasmarlos con la idea y que ayuden a sus hijos e hijas en el proceso de aprendizaje. (Carbonell, et al., 2012, p.20)¹⁴.

Tal y como podemos comprobar en el Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha, el artículo 4, dedicado a la autonomía de los centros docentes, nos informa que debemos facilitar la colaboración y participación de las familias en acciones coordinadas con el centro. Para ello, los centros han de aprobar un plan de participación de las familias, que se incluirá en las normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro.

Además, debemos saber que las familias pueden desempeñar una importante función como animadores, mediadores y evaluadores del aprendizaje de sus hijos/as, ya sea actuando en la casa y contribuyendo en las tareas, o bien participando en los proyectos escolares que se desarrollen en LE; principalmente, si conocen algo de la lengua que estamos enseñando, el inglés en nuestro caso.

En el caso del Trabajo por Proyectos, las formas de participación familiar pueden ser de tipo presencial o no presencial. De este modo, facilitamos a todos los padres y madres que se impliquen, en la medida de sus posibilidades y disponibilidad, en la tarea educativa de la escuela.

Por ejemplo, las familias pueden colaborar recopilando información útil y aportando diversos materiales que se soliciten cada

¹⁴Varios autores (2012) dan respuesta a las numerosas preguntas que, al hablar de proyectos, surgen constantemente entre los profesionales de la educación. De hecho, el libro abarca una serie de reflexiones teóricas y de ejemplos prácticos sobre el trabajo por proyectos llevados a cabo en las escuelas.

cierto tiempo para poder realizar las actividades del Proyecto, teniendo en cuenta que éstos no supongan un coste muy elevado (cajas, envases, papeles, telas, lanas, taponés, etc.). Y otra alternativa puede ser que uno o varios padres/madres se presenten al aula de forma planificada y organizada durante unas horas o una jornada escolar.

3. Objetivos e hipótesis del proyecto

En primer lugar, recordemos que dentro del Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, se determina el desarrollo de una serie de competencias básicas, y el objetivo del área de LE: Inglés debe ser contribuir a la consecución de las mismas. De este modo, podemos mencionar que la competencia que tendrá mayor peso a lo largo de todo el Proyecto de Innovación será la competencia lingüística, aunque el área trabajada también participa en el desarrollo del resto de competencias, las cuales también contemplan los cuatro saberes imprescindibles: learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to be.

Por otro lado, son muchos los objetivos que se pretenden desarrollar en los niños y niñas de Educación Primaria cuando trabajamos la competencia en comunicación lingüística en Inglés en dicha etapa educativa. Sin embargo, creemos conveniente aprovechar diversos aspectos de la realidad social que nos ofrece el área de LE: Inglés, partiendo de los propios intereses de los niños y niñas con dislexia, y basándonos en el juego como componente motivador y lúdico predominante en estas edades. De este modo, los objetivos principales de nuestro Proyecto de Innovación se pueden resumir en los siguientes:

- Lograr en el alumnado con dislexia una actitud positiva y activa hacia el aprendizaje del Inglés, con el fin de formar a individuos autónomos, críticos,

participativos, creativos y seguros de sí mismos.

- Descubrir la mejora de la motivación mediante la introducción de recursos lúdicos e interesantes para el propio niño/a disléxico, tales como: la cocina, el arte y la lectura.
- Aplicar una metodología que motive a los alumnos/as y parta de sus intereses, como el Trabajo por Proyectos, adaptada a su nivel y que contribuya a mejorar la competencia lingüística en las cuatro destrezas básicas.
- Intentar introducir el uso de las herramientas y aplicaciones TIC en el aula de Inglés como soporte motivador hacia el aprendizaje de la LE.
- Comprobar la mejora de la competencia lingüística en el área de Inglés tras la aplicación de situaciones reales y funcionales, así como de actividades significativas para el niño/a disléxico.

4. Fases del proceso de innovación

Recordemos que uno de los problemas observados a principio del curso escolar se trata de las dificultades en el manejo de las cuatro destrezas lingüísticas en el área de LE: Inglés en los niños y niñas que presentan dificultades en el aprendizaje (dislexia), lo cual está condicionado en gran parte por la falta de interés y motivación del alumnado hacia el aprendizaje de dicha lengua. Por ello, surge el planteamiento de un Proyecto de Innovación basado en la metodología de Trabajo por Proyectos, la cual permite que dichos alumnos/as adquieran conocimientos de forma motivadora e innovadora, e incluso que se involucren en su propio proceso de aprendizaje de forma activa.

La competencia en comunicación lingüística en el área de LE: Inglés, no sólo ha de trabajarse en un momento del curso escolar, sino que debe estar formando parte del día a día del aula, trabajando

así desde un enfoque transversal en las distintas Unidades Didácticas a lo largo del curso escolar. Sin embargo, nuestro Proyecto de innovación "Cook, Paint and Read English", dirigido al segundo curso de Educación Primaria, se vinculará a una Unidad Didáctica trimestral, es decir, se trata de un proyecto anual tratado a lo largo del curso escolar, pero más concretamente durante un mes de cada uno de los trimestres del curso.

A continuación, describiremos la fase de iniciación y la fase de aplicación del proyecto:

4.1. Fase de iniciación

En esta primera fase, es imprescindible que se lleve a cabo una reflexión crítica de las necesidades reales y sentidas en el aula que se requieren revertir.

4.1.1. Objetivos de la propuesta

- Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos sobre la vida cotidiana y convenciones sociales propias de los lugares donde se habla Inglés.
- Fomentar situaciones de comunicación oral y escrita ampliando contextos y exposición a la LE.
- Diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje partiendo de los intereses de los alumnos/as disléxicos, especialmente a través de la cocina, el arte y la lectura.
- Favorecer actividades cooperativas de forma contextualizada que permitan la comunicación en lengua inglesa.
- Seleccionar materiales variados que permitan acceder a un aprendizaje funcional del Inglés (revistas, cuentos, periódicos, etc.).
- Fomentar el interés del alumnado hacia el aprendizaje de la LE a través del manejo de las TIC.

4.1.2. Cronograma de su desarrollo

A continuación, procedemos a exponer los momentos significativos en la planificación de la propuesta de innovación y de las

actuaciones desarrolladas.

Por un lado, desarrollaremos la planificación de la propuesta a modo de cronograma para así poder observar los pasos llevados a cabo hasta la aplicación del mismo. Y por otro lado, hacemos referencias a las actuaciones desarrolladas a lo largo del curso escolar con el Proyecto de Innovación "Cook, Paint and Read English". (Véase anexo 1)

4.1. Fase de aplicación

En primer lugar, debemos mencionar que antes del comienzo del año escolar debemos contar a las familias que vamos a trabajar por Proyectos en el aula de Inglés, y principalmente a las familias de aquellos alumnos/as con dicha dificultad de aprendizaje de la que venimos hablando hasta entonces: dislexia.

Para ello, los propios niños y niñas realizarán una nota informativa contándoles de qué va a tratar dicho Proyecto, pidiéndoles su colaboración ayudando a sus hijos/as a buscar información sobre los temas tratados y/o llevando a clase cualquier material que realicen con ellos/as (manualidades, murales, libros, disfraces...) o simplemente aportando material para su uso en el aula.

Durante el **primer trimestre**, aplicaremos el Proyecto vinculado a la Unidad Didáctica "A tour of London" y la temática principal será la lectura. Para ello, utilizaremos un libro infantil que nos permite adentrarnos en la ciudad de Londres y conocer más acerca de ella, ya que no debemos olvidar que es importante que los niños y niñas conozcas aspectos culturales de las ciudades donde se hablen la lengua que están aprendiendo. El desarrollo de las sesiones será el siguiente:

- **Primera sesión.** Utilizaremos la "Magic box" con el objetivo de despertar la curiosidad y causar sorpresa en el alumnado. De este modo, sacaremos de ella la bandera de Londres y preguntaremos a los niños/as si saben dónde está. Más tarde, mostraremos a los alumnos/as un poster de las islas

británicas y así verán y aprenderán dónde está Londres y las naciones que forman Reino Unido.

Por último, serán los propios niños y niñas quienes dibujen la bandera de Londres sobre una base de espuma de poliestireno, la cual deberá ser pintada con temperas (rojo, azul y blanco) y finalmente volteada sobre un folio en blanco.

- **Segunda sesión.** Procederemos a utilizar el storytelling como recurso didáctico en el aula, apoyándonos en el libro *A walk in London* de Salvatore Rubbino y en el uso de marionetas (puppets). Posteriormente, realizaremos preguntas de tres tipos a los alumnos/as para ver si han comprendido la historia: Yes/No Questions, Or Questions and Wh-Questions. Además, comentaremos ciertos aspectos o lugares de la ciudad con el material que haya traído el alumnado (fotografías, guías turísticas, folletos, etc.). Además, el libro se colocará en el rincón de inglés del aula (English Corner) para que los niños y niñas tengan acceso a él cuando lo deseen.

- **Tercera sesión.** Durante esta sesión, realizaremos un mapa de la historia contada en la sesión anterior (story map) donde dibujaremos los elementos principales de la historia y la relación entre ellos y el orden de los eventos. De este modo, en pequeños grupos y utilizando la técnica de trabajo cooperativo “El rompecabezas”, la historia quedará dividida en cinco partes y los alumnos/as tendrán que tratar de escribir y contar al resto de la clase su propia historia apoyándose en dicho mapa donde podrás utilizar ilustraciones, imágenes, símbolos...

- **Cuarta sesión.** En esta sesión nos acercaremos al ritmo y sonoridad de la lengua a través de la visualización del video de la canción *Wheels On The Bus Go Round And Round* sobre la ciudad de Londres de ChuChu TV: <https://www.youtube.com/watch?v=I46lcoFAVdU>.

Posteriormente, haremos una especie de role-play colocando las sillas mirando hacia delante en filas, al igual que en un autobús. De esta forma, el docente será el conductor y el resto de niños/as cantará la canción y realizarán un gesto diferente para cada acción.

- **Quinta sesión.** En pequeños grupos, los niños y niñas tendrán que escribir a ordenador adivinanzas (riddles) basándose en el vocabulario característico de la historia de *A walk in London* de Salvatore Rubbino. De esta forma, los otros grupos tendrán que leer las tarjetas y adivinar de qué se trata.

- **Sexta sesión.** En pequeños grupos, entregaremos una fotografía de cinco monumentos característicos de la ciudad (Tower of London, Buckingham Palace, Big Ben, The London Eye, London Bridge and Westminster Abbey) y ellos tendrán que realizar una investigación exhaustiva sobre el material con el que está hecho dicho monumento.

Para ello, podrán leer los folletos, guías turísticas, o incluso buscar información en la web en el caso de ir al aula de informática. (*What is it made of? It is made of glass/wood/plastic/aluminium*).

- **Séptima sesión.** Durante esta sesión, trabajaremos la familia real británica y haremos un mural con la reina, sus hijos y nietos, dónde los alumnos/as escribirán su nombre y edad, y así repasaremos en inglés los miembros de la familia.

- **Octava sesión.** Para finalizar el proyecto, cada niño/a realizará una manualidad sobre el monumento de Londres que más le haya llamado la atención. Para ello, se utilizará materiales reciclables que traerán de casa previamente, y además deberán traer una nota/cartel donde se explique brevemente dónde está el monumento y de qué está hecho. Por ejemplo: *The London Eye is in London. It is made of glass.* (Véase anexo 2)

Durante el **segundo trimestre**, aplicaremos el Proyecto vinculado a la Unidad

Didáctica "Food and drinks" y la temática principal será la cocina. Además, tendrá una duración de ocho sesiones, ya que dedicaremos dos sesiones por semana en el mes de febrero con motivo de la aproximación de la celebración británica The Pancake Day. El desarrollo de las sesiones será el siguiente:

- **Primera sesión.** Comentaremos imágenes traídas por los propios alumnos/as de alimentos, así como las aportadas por el docente para repasar vocabulario sobre los alimentos.

Posteriormente, el docente preguntará a los niños/as de dónde vienen los alimentos y utilizaremos la técnica de trabajo cooperativo "Lápices al centro" donde los alumnos/as serán quienes establezcan las categorías de clasificación de los alimentos en pequeños grupos.

Finalmente, les ayudaremos a establecer dichas categorías universales en: animales y plantas. (Where does food come from? It comes from animals or plants).

- **Segunda sesión.** Por parejas, tendrán que explorar los gustos de los diferentes alimentos vistos en clase. Para ello, cada alumno/a rellenará una hoja según lo que le responda de forma oral su compañero/a, pero en el caso de aquellos alumnos/as disléxicos, podrán rellenar una hoja ya presentada por el docente a ordenador.

- **Tercera sesión.** Mostraremos a los niños y niñas la pirámide alimenticia (the food pyramide) y tendrán que pegar cada alimento en el lugar correcto. Para ello, utilizaremos flashcards.

- **Cuarta sesión.** Ofrecemos a los niños/as numerosas revistas donde puedan recortar alimentos y en pequeños grupos tendrán que realizar en cartulina un menú saludable para desayunar, comer y cenar donde peguen y escriban el nombre de cada uno de los alimentos escogidos.

- **Quinta sesión.** En el aula de informática, los niños/as tendrán

que investigar sobre el Pancake Day celebrado habitualmente en el Reino Unido la víspera del Miércoles de Ceniza que tradicionalmente da comienzo a la Cuaresma.

De esta forma, serán los propios alumnos/as quienes descubran aspectos importantes de esta fiesta y los ingredientes imprescindibles para su elaboración, y así realizaremos entre todos/as un mural con los alimentos propios de la receta del pancake y escribirán el origen de cada uno de ellos.

- **Sexta sesión.** Durante esta sesión realizaremos nuestro gorro de cocinero (chef's hat) y un delantal (apron). Para ello, pediremos la colaboración de las familias, ya que tendrán que traer los materiales de casa e incluso pueden asistir algunos padres/madres al aula para ayudarnos a su realización. Para ello, utilizaremos bolsas de basura de color amarillo para nuestro delantal y papel charol y cartulina para nuestro gorro pastelero. Preguntaremos a los niños/as para qué creen que utilizaremos el gorro y el delantal.

- **Séptima sesión.** Durante esta sesión el docente explicará a los niños/as que vamos a cocinar nuestros propios pancakes. Para ello, les presentará el vocabulario, nombres y verbos que van a necesitar para la realización de la receta. De esta forma, se llevarán a cabo ejercicios de emparejar dibujos de alimentos o verbos con sus nombres.

Finalmente, entre todos confeccionaremos nuestra propia receta de pancakes y los alumnos/as tendrán que escribirla partiendo del modelo y cocinarlos en casa siguiendo las instrucciones acordadas.

- **Octava sesión.** Los niños/as han de llevar al aula dos o tres pancakes ya elaborados en casa con ayuda de su familia metido en un envase desechable. De esta forma, cada niño/a los decorará a su gusto utilizando sirope, mermelada, nata, fruta, etc., y tendrá que presentárselo al resto de compañeros

preguntándoles si les gusta o no (Do you like...? Yes, I like. No, I don't like).

Además, realizaremos carreras de pancakes en el patio utilizando una sartén (frying pan), un pancake, un delantal (apron) y un gorro de cocinero (chef's hat). Finalmente, los comeremos todos juntos. (Véase anexo 3)

Durante el **tercer trimestre**, aplicaremos el Proyecto vinculado a la Unidad Didáctica "Hobbies and interests" y la temática principal será el arte. Además, tendrá una duración de ocho sesiones, ya que dedicaremos dos sesiones por semana en el mes de Mayo coincidiendo con la visita a un museo. El desarrollo de las sesiones será el siguiente:

- **Primera sesión.** Durante esta sesión observaremos las fotografías traídas por los propios alumnos/as y leeremos todo tipo de información aportada por los mismos/as sobre el pintor Wassily Kandinsky. Más tarde, los niños/as por parejas tendrán que rellenar una ficha dónde se pregunta el nombre del pintor, el lugar de nacimiento, el movimiento artístico al que pertenece y el nombre de algún cuadro que hayamos comentado previamente, pero todo ello a ordenador utilizando el programa de Word u otro similar.

- **Segunda sesión.** Las mismas parejas que completen la ficha de la sesión anterior, tendrán que buscar en la web en qué museo se encuentra la obra escogida. Para ello, el docente puede facilitar algunas webs de museos donde los niños busquen información útil sobre la obra elegida (Museo Thyssen, Museo Reina Sofía, Museo Nacional de Arte Moderno Centro Georges Pompidou, etc.). Además, se realizará utilizando la técnica de trabajo cooperativo llamada "Gemelos lectores".

- **Tercera sesión.** Durante esta sesión, veremos qué tienen en común la mayoría de las obras escogidas. Para ello, determinaremos dos categorías: colores (colours) y figuras geométricas (geometric shapes), y serán los propios

alumnos y alumnas quienes elijan los contenidos a trabajar durante el Proyecto.

- **Cuarta sesión.** Repartiremos una cartulina tamaño DIN-A4 a cada niño/a y pondremos una melodía. Según lo que les inspire el ritmo de la música, tendrán que pintar un círculo, una línea o una línea curva e incluso podrán pegar trozos de lana, churros o bolas de plastilina, pajitas, espaguetis, palillos, etc. formando así rayas de diferentes tamaños y direcciones y círculos. De este modo, los niños/as crearán su propio cuadro basado en Composición VIII. (Música: El barbero de Sevilla de Gioacchino Rossini).

- **Quinta sesión.** Propondremos a los niños/as jugar con los colores con el fin de que vayan aprendiendo a utilizar Yes, it is, o No, it isn't. Con esta actividad no se busca que aprendan colores nuevos, sino que se familiaricen con las formas gramaticales orales que aparecen en el cuadro. Será conveniente comenzar siempre indicando: What color is it? Is it...? Para ello, tendrán que realizar la actividad oral por parejas utilizando el cuadro que hayan realizado en la sesión anterior. Más tarde, tendrán que escribir en un folio una breve descripción del cuadro y presentársela de forma oral al resto de sus compañeros/as, e incluso podrán ponerle un título propio.

- **Sexta sesión.** Durante esta sesión, utilizaremos una técnica muy divertida para los niños y niñas: Veggie and fruit painting. Para ello, pediremos a los niños/as que traigan de casa frutas y vegetales troceados, y utilizando pintura de diferentes colores, tendrán que crear su propia obra de un paisaje basado en el paisaje de Murnau. Para ello, se dividirá la clase en pequeños grupos y tras su realización tendrán que rellenar una hoja descriptiva sobre la obra creada (colores, figuras geométricas, alimentos usados, etc.). Crearemos en el aula un pequeño espacio en el rincón de Inglés (English Corner) con las obras y sus fichas, simulando así un museo al que

pueden acudir compañeros y compañeras de otras clases.

- **Séptima sesión.** Ofreceremos a los niños todo tipo de material en inglés (diccionarios, revistas, libros...) y en pequeños grupos tendrán que buscar palabras con la letra "k" de Kandinsky (key, ketchup, koala, kiwi, etc.) e inventarse una pequeña poesía (limerick) añadiendo esas palabras. Para ello, el docente el facilitará el comienzo (There was a...) y ellos/as tendrán que completar la Limerick a su gusto. Esta actividad permitirá a los alumnos/as jugar con la lengua a través de la lectura, creación y recitación poética.

- **Octava sesión:** Durante la última sesión, representaremos el cuadro de Cuadrados con círculos concéntricos de Kandinsky a lo grande utilizando objetos cotidianos (toallas, ropa, tapones, frutas, etc.). Para ello, contaremos con la colaboración de las familias, ya que son los propios niños/as los que tendrán que traer el material necesario.

El docente extenderá una gran manta o sábana que servirá de base para que, entre todos y todas, vayan colocando las prendas, eligiendo bien los colores para que se parezca a la obra original, y dándole a éstas la forma correspondiente. De hecho, esta actividad se realizará en la sala de usos múltiples o en el patio al aire libre dependiendo del tiempo climático del momento. En el siguiente link se puede acceder al video de cómo sería la actividad, el cual ha sido realizado durante los estudios del Grado en Maestra de Educación Infantil en la Universidad de Castilla – La Mancha (Toledo): <http://www.youtube.com/watch?v=H1b0ahnki30>

(Véase anexo 4)

Finalmente, decir que generalmente los alumnos/as se muestran partidarios del uso de las nuevas tecnologías en el aula de Inglés, lo que se traduce en una mayor motivación. Por ello, crearemos una wiki de aula llamada "Our Project

in the English classroom: Cook, Paint and Read English", ya que se trata de una herramienta participativa e interactiva donde los alumnos/as pueden desarrollar las destrezas básicas aportando todo tipo de materiales relacionados con el Proyecto de Innovación.

Utilizaremos cualquier espacio gratuito abierto a cualquier lector/a, pero donde sólo puedan intervenir en su edición el tutor/a, los alumnos/as y sus familias. De este modo, el alumnado podrá elaborar textos u otros materiales didácticos con el fin de ser publicados y compartidos con los compañeros y compañeras del aula, creando así una experiencia enriquecedora de aprendizaje, e incluso podrán compartir todo tipo de videos, canciones, actividades, imágenes, fotografías, etc. que resulten atractivas y que estén relacionadas con los temas tratados a lo largo del Proyecto.

Tal y como podemos observar, este espacio creativo nos permite el desarrollo de un trabajo colaborativo incuestionable de forma interactiva, fácil y rápida, y también nos permite abordar las competencias básicas, pero principalmente la competencia digital, ya que los alumnos y alumnas pueden publicar y difundir su propio material a través del manejo de las TIC, permitiendo incluso la colaboración de las familias.

Además, dedicaremos algunas sesiones a potenciar el uso del iPad y de la Realidad Aumentada con los alumnos/as en el aula de LE: Inglés. De este modo, la actividad se llevará a cabo tras la última sesión de cada trimestre y se centrará principalmente en la creación de objetos con Realidad Aumentada utilizando iPads en relación a las tres temáticas que aborda el Proyecto de Innovación, utilizando para ello, ColAR Mix App.

En definitiva, se trata de una mezcla del mundo virtual y del mundo real para ofrecer una experiencia realmente atractiva y motivadora al alumnado, haciéndole participe en su propio proceso de aprendizaje de una LE, y todo ello a través del manejo de las TIC.

5. Recursos metodológicos

La práctica educativa en Educación Primaria permite diferentes enfoques metodológicos, sin embargo, conviene considerar algunas ideas fundamentales que han de sustentar la acción didáctica. De este modo, los principios o criterios metodológicos se ofrecen para el conjunto de la etapa y deberán contextualizarse según las características de cada grupo de niños y niñas. (Véase anexo 5)

Por un lado, los recursos didácticos se fundamentan en los principios metodológicos ya comentados previamente, los cuales constituyen el fundamento de la intervención y aseguran la coherencia vertical entre los distintos cursos, etapas y niveles, así como la coherencia horizontal entre la actuación de los docentes del mismo nivel.

En nuestro caso, dichos principios generales se concentrarán en la aplicación de estrategias expositivas (a través de narración de historias de transmisión oral o escrita, de la descripción de una fotografía o lámina, de la demostración de la utilidad de determinados materiales, etc.) e indagatorias (a través de coloquios, de diálogos, de lluvia de ideas o brainstorming para averiguar los conocimientos previos de los alumnos/as, de las experimentaciones, etc.)

De este modo, la estrategia general a través de la cual se vertebran todos los contenidos programados será el Trabajo por Proyectos en el aula de Inglés combinándola con la metodología basada en Unidades Didácticas. De hecho, tales estrategias cobran forma en las técnicas que recogeremos a continuación: expresión oral y escrita; diálogo; conversaciones colectivas; lluvia de ideas o Brainstorming; observación y exploración; descubrimiento guiado; focalización de la atención; técnicas técnicas plásticas diversas: estampado, pegado, collage, Veggie and fruit painting, etc.; invención de historias, adivinanzas y poesías (stories, riddles and limericks); técnicas de trabajo cooperativo: "Lápices al centro", "El rompecabezas" y "Gemelos lectores";

reforzamiento positivo...

Además, también nombraremos al enfoque competencial, puesto que la intervención educativa se desarrollará en un marco constructivista en el que se ha diseñado el Proyecto de Innovación. Por ello, esto implicará considerar el nivel de partida competencial y estimular su desarrollo desde la comprensión de saberes que permitan poner en práctica nuevos conocimientos en diversos contextos, fomentando así el análisis de lo realizado y valorando lo que se ha aprendido, en este caso acerca de contenidos relacionados con la lectura, la cocina y el arte, de modo que se potenciará un aprendizaje de forma autónoma en el marco del aprendizaje permanente en el aula de LE: Inglés.

Potenciaremos también la realización de las diferentes actividades y tareas entendidas desde un enfoque de investigación, no sólo como respuesta a preguntas o actividades escritas, sino enmarcadas en diferentes contextos y vinculadas a la realidad. Por ello, la metodología basada en el Trabajo por Proyectos no sólo contribuye a la construcción de aprendizajes útiles y prácticos en el área de Inglés, sino que también favorece el desarrollo de ciertas habilidades y estrategias de organización y de trabajo de la propia actividad de aprendizaje.

Por último, mencionar que la integración de las TIC en este enfoque metodológico se entiende como un recurso mediador, ya que nos ofrecen la posibilidad de expresión, comunicación y colaboración. De este modo, los alumnos y alumnas puedan expresarse a través del dominio de las cuatro destrezas básicas de la LE.

6. Recursos personales, materiales y ambientales

En el Proyecto de Innovación "Cook, Paint and Read English" presentado desempeñarán un papel importante diversos agentes educativos entre los que podemos destacar: equipo directivo del centro, claustro, equipo de orientación, alumnado, tutoras del segundo curso de

Educación Primaria, maestros de apoyo y familias. (Véase anexo 6).

Por un lado, como recursos ambientales utilizaremos siempre de forma flexible los siguientes espacios: el aula y el rincón de Inglés (English Corner), y otros espacios del centro: el aula de informática, sala de usos múltiples, patio... Y por otro lado, los recursos materiales son el soporte que facilita la presentación de los diferentes contenidos abordados. (Véase anexo 7)

7. Evaluación y seguimiento

7.1. Pautas de actuación para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas

¿Cómo evaluar?

La evaluación se caracteriza por ser continua y global, y se desarrollará mediante técnicas e instrumentos. Entre las primeras, podemos destacar la observación, el análisis de tareas (orales, escritas y prácticas) y la realización de pruebas periódicas que reflejen los distintos tipos de contenidos tratados durante cada trimestre. Los instrumentos serán del tipo de los anecdóticos, diario de clase y fichas de seguimiento.

¿Cuándo evaluar?

Además, dicha evaluación presentará las siguientes características:

- Evaluación inicial. Al comienzo de cada trimestre y a través de las primeras sesiones, determinaremos los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y alumnas a través de diálogos, lluvia de ideas o brainstorming.
- Evaluación formativa. A lo largo de todo el Proyecto se irá valorando el trabajo diario de cada uno de los alumnos/as y los aprendizajes que van alcanzando a través de las diferentes tareas y actividades propuestas en cada uno de los trimestres del curso escolar.
- Evaluación sumativa. Al término de cada trimestre y a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos, los alumnos/as realizarán tareas, actividades

o creaciones propias características de lo aprendido en cada uno de los trimestres.

¿Qué evaluar?

Llegados a este punto, diremos que el referente básico para la evaluación serán los objetivos y contenidos propuestos para todo el Proyecto de Innovación. De este modo, respecto al qué evaluar sobre los aprendizajes de los alumnos y alumnas, así como las condiciones en que se manifiestan dichos aprendizajes, diremos que el referente inmediato son los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de cada trimestre, ya expuestos.

7.2. Pautas para la evaluación del proceso de enseñanza

¿Cómo evaluar?

Al igual que en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, la evaluación del proceso de enseñanza también tendrá un carácter formativo, ya que permitirá la reflexión y la toma de decisiones, así como la posibilidad de introducir modificaciones que permitan la mejora de dicho proceso.

Por lo tanto, la evaluación del proceso de enseñanza también se desarrollará mediante técnicas e instrumentos. Entre las primeras, podemos destacar la observación de los propios alumnos/as, puesto que sus comportamientos y reacciones durante todo el Proyecto nos ofrecerán información útil acerca del proceso de enseñanza, e incluso podremos utilizar un observador externo si es necesario. Los instrumentos serán todo tipo de fichas de registro para la reflexión personal.

¿Cuándo evaluar?

Si deseamos que nuestra evaluación de la enseñanza tenga un carácter formativo, también exigirá una evaluación al comienzo, durante y al final del proceso, es decir, diferentes momentos de evaluación referidos a los objetivos iniciales, al proceso y los resultados del Proyecto.

No obstante, lo que se pretenderá es una

evaluación que contribuya a garantizar la calidad y la eficacia educativa en el área de Inglés, por lo que será necesario hacer también una evaluación de la evaluación. De este modo, todo ello influirá en la mejora del diseño y de la aplicación del Proyecto en los tres trimestres del curso escolar, permitiendo así el análisis de la cantidad y de la presentación de los diferentes contenidos tratados, la validez de los recursos materiales, etc.

¿Qué evaluar?

De esta forma, se establecerán indicadores de evaluación que nos ayuden a sistematizar y objetivar más la propia práctica docente, tales como:

- ¿Se han llevado a cabo actividades para determinar los conocimientos y experiencias previas de los alumnos/as?
- ¿Se han utilizado incentivos de diferente índole para facilitar su motivación?
- ¿Los alumnos/as han mostrado interés?
¿En qué tipo de actividades?
- ¿Se han tenido en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as en el desarrollo de las diferentes tareas y actividades?, etc

8. Resultados esperados

Tras la realización de este trabajo, nos planteamos una cuestión: ¿Es entonces imprescindible el Trabajo por Proyectos en el área de LE: Inglés para la mejora de la competencia lingüística en Educación Primaria en niños/as disléxicos?

El recorrido por las diferentes teorías sobre la adquisición de una LE, así como el análisis de la metodología basada en el Trabajo por Proyectos, nos ha hecho reflexionar sobre su utilización como recurso educativo en el aula convirtiéndose así en un elemento articulador entre la parte teórica y la parte práctica de dicho trabajo. De hecho, hemos podido comprobar que el área de Inglés nos permite realizar propuestas lo suficientemente flexibles como para poder

dar respuesta a la realidad de cada uno de nuestros alumnos/as.

Por otra parte, la observación durante el periodo de prácticas ha sido un aspecto de gran relevancia para poder valorar las características de la competencia lingüística en el área de Inglés en estas edades y en niños/as con dicha dificultad. Incluso, nos ha ayudado a posicionarnos y a tener una visión de viabilidad de la propuesta a la hora de elaborarla. Así, conseguimos crear un Proyecto de Innovación que supone un contacto con la realidad en la que no son las diferentes tareas y actividades en sí mismas las que promueven y facilitan el aprendizaje en nuestro alumnado, sino el sentido que los maestros/as les damos, el proceso que seguimos para su construcción y el papel que tiene nuestro alumnado en ellas, lo que les llevará a la participación y el trabajo colaborativo.

Recordemos que la hipótesis planteada en nuestro Proyecto de Innovación era la siguiente: "El empleo de una metodología activa basada en el Trabajo por Proyectos en el área de LE: Inglés contribuye de forma positiva en la mejora de la competencia lingüística del alumnado disléxico, aumentando así su motivación hacia el aprendizaje de una nueva lengua". Partiendo de esta premisa, podemos suponer que la creación de dicho Proyecto en el aula de Educación Primaria será enriquecedora siempre y cuando se haga desde, por y para nuestro alumnado, exprimiendo y valorando todas las posibilidades que nos ofrece el área de Inglés.

La creación de este trabajo colaborativo está enfocada para que nuestro alumnado aprenda a tomar decisiones y para prepararles con el fin de que lleven adelante sus propios proyectos en el futuro, es decir, les prepara para el conocimiento de la vida y para el desenvolvimiento social en la misma a través de situaciones reales y funcionales, que es uno de los objetivos que nos planteamos a lo largo de dicho trabajo. En este sentido, se espera haber demostrado

que el planteamiento de las diferentes situaciones y actividades enriquezcan las experiencias del alumnado a través del aprendizaje de la LE teniendo como finalidad el objetivo de despertar en ellos/as una actitud positiva y activa hacia dicho aprendizaje, y por lo tanto, mejorar su motivación a través de recursos lúdicos e interesantes para el alumnado, tales como: la lectura, la cocina y el arte.

Por otro lado, la introducción del uso de las TIC en el aula de inglés, nos puede ofrecer una oportunidad para mejorar la motivación de los alumnos/as hacia el aprendizaje de este idioma, ya que es otro de los objetivos principales que hemos abordado a lo largo de este Proyecto. De este modo, se espera que los alumnos y alumnas del segundo curso de Educación Primaria “aprendan a” y “no aprendan acerca de” a través de esta propuesta innovadora que permite aprovechar el potencial de nuestro alumnado en todo

Sin embargo, consideramos las posibles limitaciones que nos podemos encontrar referidas a este último aspecto, ya que el desarrollo de este Proyecto de Innovación puede sentirse limitado por la influencia de las condiciones negativas en la incorporación de las TIC en el aula o incluso por la existencia de pocos incentivos materiales. No obstante, todas estas posibles cuestiones se tendrán en cuenta para futuros trabajos.

Además, son muchos los posibles caminos que se abren para continuar trabajando en la misma línea temática. En nuestro caso, no se ha podido llegar a poner en práctica el Proyecto de Innovación, ya que suponía la necesidad de más tiempo para realizarlo y debido a la incompatibilidad con la metodología del centro, puesto que no se trabajaba por Proyectos en el área de Inglés en la etapa de Educación Primaria. No obstante, planteamos como implicaciones o prospectiva de trabajo que sería muy interesante que en el futuro se llevara a cabo dicha propuesta con el fin de corroborar si a través de ella se consiguen los objetivos propuestos. Y otra idea muy interesante sobre la

que se puede seguir indagando en el ámbito educativo sería la unificación de diferentes temáticas con las inteligencias múltiples de Gardner a través de una propuesta que plantee situaciones que ayuden a desarrollar las capacidades de las inteligencias en los alumnos/as con dislexia de estas edades.

También nos gustaría añadir una valoración personal, reflejando así nuestra satisfacción tras la realización de dicho trabajo que ha supuesto un gran reto. Al tratarse de un trabajo vinculado a la práctica docente, consideramos que puede ser de gran interés general para maestros y maestras de Educación Primaria especializados en el área de Inglés, ya que les puede servir de ayuda en su trabajo como facilitadores del aprendizaje contribuyendo al desarrollo de la competencia lingüística.

Por último, nos gustaría expresar nuestros agradecimientos a todas aquellas personas que, directa o indirectamente, han colaborado y ayudado en la elaboración de dicho trabajo.

9. Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., Bobb, L., Bravo, M., de Andrés, I., Ferguson, G., Martín, F., ..., Spencer, D. (2007). El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Arnau, J., Coyle, Y., Estaire, S., López, G., Ramírez, P., Rodríguez, M^a.T., ... Valcárcel, M^a.S. (2001). Metodología en la enseñanza del inglés. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Arroyo, J., Vázquez, E., Rodríguez, F., Arias, R., y Vale, P. (2013). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Baralo, M. (1999). La adquisición de español como lengua extranjera. Madrid: Arco libros.
- Carbonell, L., de Febrer, M., del Pozo,

E., Díez, M^a.C., Essombla, M.A., Ferrer, C., Gimero, P., ..., Ballester, J. (2012). Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas. Barcelona: Graó.

- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha. DOCM. Núm. 132-Fasc.I § (2014). Consultado el 5 de febrero del 2017.
- Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM. Núm 173- Fasc.I § (2013). Consultado el 5 de febrero del 2017.
- Durán, R., Guillén, C., Marigómez, L., Martínez, R., Montes, C., Sainz, J., y Sánchez-Reyes, S. (2004). Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ehrman, M., y Dörnyei, Z. (1998). Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The visible and invisible classroom. London & New Delhi: Sage.
- Fraca, L. (2003) La pedagogía integradora en el aula. Caracas: Libros de El Nacional.
- Ibarra, O. (1970). Didáctica Moderna: El aprendizaje y la enseñanza. España: Aguilar.
- Juan, A.D y García, I.M^a. (2012). Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras. Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos. 17 (25), 69-84. Recuperado el 12 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491785>
- Kirk, S.A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of Learning Disabilities. Proceedings of the Conference on the Exploration into Problems of the

Perceptually Handicapped Child. Child_Evanston, IL.Fund.fot the Perceptually Handicapped Child.

- Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de mayo, BOE-A-2006 § 7899 (2006). Consultado el 5 de febrero del 2017.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE-A-2013 § 12886 (2013). Consultado el 5 de febrero del 2017.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2000). How languages are learned. Oxford: Oxford University Press.
- Marco común europeo para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, educación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- Moya, A.J. y Jiménez, M^a.J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. Lenguaje y textos. 12 (22), 63-80. Recuperado el 12 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1010236>
- Rubbino, S. (2012). A Walk in London. Walker Books Ltd.
- Piaget, J. (1997). Psicología del niño. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Vallespir Salas, A. et ál. (2010). Prodislex: protocolos de detección y actuación en dislexia para primer ciclo de E.Primaria. Recuperado el 12 de abril de 2017 de: <http://www.disfam.org/prodislexpdf/primaria1.pdf>

Anexos

Anexo 1. Pasos previos a la aplicación del proyecto y temáticas del proyecto según el trimestre escolar

A continuación, se muestran dos tablas referidas a los pasos previos a la aplicación del proyecto y temáticas de proyecto según el trimestre escolar:

Semana	Actuación
Primera semana	<p>Intercambio de información con los otros tutores/as del segundo curso de Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principalmente identificación de necesidades en los alumnos/as con dificultad de aprendizaje (dislexia). • Intercambio de información, propuestas, sugerencias. <p>Búsqueda de información y diseño de la propuesta de trabajo.</p>
Segunda semana	<p>Puesta en común de la información sobre el Trabajo por Proyectos en el área de LE: Inglés.</p> <p>Formación de equipos de trabajo (por nivel y especialidad) para el desarrollo de propuestas concretas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos. • Contenidos. • Metodología. • Materiales. • Actividades.
Tercera semana	Intercambio de información de los equipos de trabajo y diseño conjunto de un Proyecto anual vinculado a una Unidad Didáctica trimestral.
A partir de la tercera semana	<p>Información a las familias del alumnado de la creación del Proyecto de Innovación ofreciéndoles la oportunidad de participación y colaboración en el mismo.</p> <p>Desarrollo del Proyecto vinculado a la Unidad Didáctica elegida en cada uno de los trimestres.</p>
Al finalizar cada trimestre del curso escolar	Sesión para el intercambio de impresiones e introducción de cambios o modificaciones en el Proyecto planteado.

Tabla 1. Pasos previos a la aplicación del Proyecto.

Trimestres del curso escolar	Temática del proyecto vinculada a la unidad didáctica
Primer trimestre	Lectura -> Unidad Didáctica "A tour of London"
Segundo trimestre	Cocina -> Unidad Didáctica "Food and drinks"
Tercer trimestre	Arte -> Unidad Didáctica "Hobbies and interests"

Tabla 2. Temáticas del proyecto según el trimestre escolar.

Anexo 2. Primer trimestre: a tour of London

A continuación, podemos observar una tabla con los elementos del 1er trimestre:

Primer trimestre: A tour of London				
Objetivos	Contenidos	Competencias	Criterios de evaluación	Estándares de evaluación
<p>Conocer la ubicación de la ciudad de Londres en un mapa.</p> <p>Identificar lugares y monumentos característicos de Londres.</p> <p>Reconocer el material con el que están contruidos ciertos edificios o monumentos.</p> <p>Mostrar interés por conocer los miembros de la familia real británica.</p> <p>Comprender la lectura oral del cuento A walk in London de Salvatore Rubbino.</p> <p>Mostrar una actitud positiva hacia el ritmo y sonoridad de la lengua a través de la canción Wheels On The Bus Go Round And Round.</p> <p>Escribir textos y mensajes sencillos través de reajuste de una historia o creación de adivinanzas.</p>	<p>Miembros de la familia.</p> <p>Materiales.</p> <p>Expresión y preguntas sobre la localización de las cosas.</p> <p>Compresión oral del cuento A walk in London de Salvatore Rubbino.</p> <p>Expresión sobre los materiales con las que están hechas las cosas.</p> <p>Expresión del espacio con la preposición de lugar: in.</p> <p>Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de la canción Wheels On The Bus Go Round And Round.</p> <p>Expresión de mensajes escritos a través de reajuste de una historia o creación de adivinanzas.</p>	<p>Comunicación lingüística (CL).</p> <p>Competencia digital (CD).</p> <p>Aprender a aprender (CAA).</p> <p>Competencias sociales y cívicas (CSC).</p> <p>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE).</p> <p>Conciencia y expresiones culturales (CEC).</p>	<p>Reconocer un repertorio de léxico oral referido a comidas y bebidas.</p> <p>Utilizar un repertorio de léxico escrito referido a los miembros de la familia.</p> <p>Identificar el tema sobre el que trata el cuento de A walk in London de Salvatore Rubbino.</p> <p>Expresar preguntas sobre la localización de determinados edificios o monumentos.</p> <p>Expresar preguntas sobre los materiales con los que están hechos determinados edificios o monumentos.</p> <p>Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación a través de la canción Wheels On The Bus Go Round And Round.</p> <p>Mostrar un control de estructuras gramaticales sencillas a través del reajuste de una historia o adivinanzas.</p>	<p>Comprende la forma oral de las palabras trabajadas localizándolas en diferentes soportes o materiales.</p> <p>Escribe palabras de la familia relacionándolas con su imagen.</p> <p>Comprende el cuento de A walk in London de Salvatore Rubbino acompañado de gestos y/o apoyo visual.</p> <p>Entiende preguntas realizadas oralmente por el docente o por sus propios compañeros/as sobre la localización o materiales de determinados monumentos.</p> <p>Discrimina los patrones sonoros básicos de la entonación en la canción Wheels On The Bus Go Round And Round.</p> <p>Completa historias o rimas muy sencillas basadas en narraciones conocidas y trabajadas oralmente.</p>

Tabla 3. Elementos del primer trimestre.

Y por último, podemos observar algunas figuras sobre el material utilizado durante el primer trimestre del Proyecto:



Figura 2. Libro A walk in London de Salvatore Rubbino y la bandera de Londres en espuma de poliestiren.



Figura 3a. Mural con frases y fotografías típicas de Londres realizado en el centro de Toledo, concretamente en el segundo curso de Educación Primaria durante el Practicum.



Figura 3b. Mural con frases y fotografías típicas de Londres realizado en el centro de Toledo, concretamente en el segundo curso de Educación Primaria durante el Practicum.

It is in London. We can walk over it.
We can sail under it.
What is it? The London Bridge

Figura 4. Ejemplo de riddle.

Anexo 3. Segundo trimestre: food and drinks

Podemos observar algunas figuras sobre el material utilizado durante el segundo trimestre del Proyecto:

Pancake Recipe

INGREDIENTS
100g Plain flour
1 Egg
300ml Milk
Sugar
Half lemon.



METHOD
Step 1. Add flour, egg and milk to a bowl.
Step 2. Whisk together ingredients.
Step 3. Cook the mixture in a frying pan
Step 4. Serve with lemon and sugar.



Figura 5. Ejemplo de receta de pancakes.

Name:

Do you like...?

oral activity



	He/She
	He/She
	He/She
	He/She
	He/She

Figura 6. Ejemplo de ficha sobre los gustos (oral activity).

Anexo 3. Segundo trimestre: food and drinks

A continuación, podemos observar una tabla con los elementos propios del segundo trimestre:

Segundo trimestre: Food and drinks				
Objetivos	Contenidos	Competencias	Criterios de evaluación	Estándares de evaluación
<p>Valorar la importancia de las comidas y bebidas en nuestra vida diaria.</p> <p>Asociar un producto con su origen.</p> <p>Investigar sobre los alimentos saludables y no saludables a través de diferentes materiales.</p> <p>Conocer aspectos de la cultura británica a través de una fiesta tradicional: Pancake day.</p> <p>Expresar gustos usando la forma verbal to like en primera persona de presente simple.</p> <p>Elaborar una receta siguiendo instrucciones.</p>	<p>Comidas y bebidas.</p> <p>Alimentos saludables y no saludables.</p> <p>Celebración de fiestas tradicionales: Pancake day.</p> <p>Verbo to like en primera persona de presente simple en afirmativa y negativa.</p> <p>Preguntas y respuestas sobre gustos.</p> <p>Elaboración de una receta siguiendo instrucciones.</p>	<p>Comunicación lingüística (CL).</p> <p>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).</p> <p>Competencia digital (CD).</p> <p>Aprender a aprender (CAA).</p> <p>Competencias sociales y cívicas (CSC). - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE).</p> <p>Conciencia y expresiones culturales (CEC).</p>	<p>Reconocer un repertorio de léxico oral referido a comidas y bebidas.</p> <p>Utilizar un repertorio de léxico escrito referido a comidas y bebidas.</p> <p>Comprender la información general en textos orales y escritos.</p> <p>Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos propios de la fiesta tradicional Pancake Day.</p> <p>Comprender al escuchar o leer preguntas y respuestas sobre aspectos personales como los gustos de los alimentos o su procedencia.</p> <p>Comprender y seguir instrucciones orales o escritas sencillas.</p>	<p>Comprende la forma oral de las palabras trabajadas localizándolas en diferentes soportes o materiales.</p> <p>Escribe palabras de alimentos relacionándolas con su imagen.</p> <p>Comprende las ideas principales de textos escritos en papel y en la web acompañado de apoyo visual.</p> <p>Identifica y muestra interés por The Pancake Day como una celebración tradicional de países británicos.</p> <p>Entiende preguntas realizadas oralmente por el docente o por sus compañeros/as sobre los gustos de la comida o su procedencia.</p> <p>Entiende instrucciones orales y escritas sencillas.</p>

Tabla 4. Elementos del segundo trimestre.

Anexo 4. Tercer trimestre: hobbies and interests

A continuación, podemos observar una tabla con los elementos propios del tercer trimestre:

Tercer trimestre: Hobbies and interests				
Objetivos	Contenidos	Competencias	Criterios de evaluación	Estándares de evaluación
<p>Mostrar interés por conocer obras artísticas de Wassily Kandinsky.</p> <p>Expresar sentimientos y emociones a través del lenguaje plástico.</p> <p>Formular preguntas y respuestas de forma oral (What colour is it...? Is it...? Yes, it is or No, it ins't).</p> <p>Utilizar el léxico (formas geométricas y colores) para describir obras artísticas.</p> <p>Escribir de forma creativa limericks.</p>	<p>Pintor: Wassily Kandinsky.</p> <p>Interés por conocer obras artísticas de Wassily Kandinsky.</p> <p>Expresión de sentimientos y emociones a través del lenguaje plástico.</p> <p>Oraciones interrogativas (What colour is it...? Is it...? Yes, it is or No, it ins't.)</p> <p>Formas geométricas.</p> <p>Colores.</p> <p>Descripción oral y escrita de obras artísticas.</p> <p>Escritura creativa: limericks.</p>	<p>Comunicación lingüística (CL).</p> <p>Competencia digital (CD).</p> <p>Aprender a aprender (CAA).</p> <p>Competencias sociales y cívicas (CSC). - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE).</p> <p>Conciencia y expresiones culturales (CEC).</p>	<p>Mostrar una actitud positiva por conocer obras artísticas de Wassily Kandinsky.</p> <p>Expresar ideas, sentimientos y emociones a través de los lenguajes plásticos.</p> <p>Expresa preguntas orales sobre los colores de una obra artística determinada.</p> <p>Reconocer un repertorio de léxico oral referido a figuras geométricas y colores.</p> <p>Describir de forma oral y escrita diferentes obras artísticas.</p> <p>Escribir formas poética-narrativas breves (limericks) utilizando palabras que comiencen con la letra "k".</p>	<p>Muestra interés y una actitud positiva por conocer obras artísticas de Wassily Kandinsky.</p> <p>Expresa sentimientos y emociones través de la creación de sus propias obras.</p> <p>Entiende preguntas realizadas oralmente por el docente o por sus compañeros sobre los colores de una obra artística determinada.</p> <p>Comprende la forma oral de las palabras trabajadas localizándolas en diferentes soportes o materiales.</p> <p>Escribe palabras de figuras geométricas y colores relacionándolas con su imagen.</p> <p>Describe de forma oral y escrita diferentes obras artísticas utilizando vocabulario básico.</p> <p>Escribe de forma creativa y divertida Limerick utilizando vocabulario que empiece con la letra "k".</p>

Tabla 5. Elementos del tercer trimestre.

Y por último, podemos observar algunas figuras sobre el material utilizado durante el tercer trimestre del Proyecto:



Figura 7. Composición VIII de Kandinsky./ Revista Ikaro.



Figura 8. Murnau de Kandinsky./ Wiki art.



Figura 9. Cuadros con círculos concéntricos./ Ecdecoracion

There was Kandinsky with a kiwi,
He lost his keys,
And he went to his kitchen
That is the happy Kandinsky with a kiwi.



Figura 10. Ejemplo de limerick con palabras que empiezan por "k".

Anexo 5. Principios o criterios metodológicos

Partiremos de los siguientes principios o criterios metodológicos:

- **Enfoque globalizador.** De este modo, los alumnos y alumnas abordan las experiencias de aprendizaje de forma global, poniendo en juego de forma interrelacionada mecanismos afectivos, intelectuales y expresivos.
- **Papel activo del alumnado.** Así, se plantean situaciones y actividades donde el alumnado es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, siempre partiendo de situaciones que provoquen su interés para conseguir una mayor motivación.
- **Aprendizajes funcionales.** El eje de la metodología de esta etapa es que la adquisición de conocimiento, habilidades, actitudes y valores puedan ser utilizados en situaciones concretas para resolver problemas determinados de la vida diaria.
- **Incorporación de las TIC.** Se ha de propiciar un encuentro con las TIC de manera lúdica y despertando el interés y la curiosidad por manejarlas, y para conocer e intercambiar experiencias y curiosidades referidas a su entorno más próximo.
- **Diversidad del alumnado.** Ya de por sí, dicho Proyecto atiende va destinado a los alumnos/as con dislexia, pero también se atenderá las peculiaridades de cada grupo, así como a las características de aquellos alumnos o alumnas de variada procedencia y capacidad, de distinto ritmo de aprendizaje, etc.

Anexo 6. Agentes implicados en el proyecto

A continuación, se explica, de forma más detallada, el papel de cada uno de los agentes implicados en la realización del Proyecto.

- **Equipo directivo del centro.** El Proyecto de Innovación tendrá que ser aprobado por el director/a del centro, poniéndose de manifiesto en el claustro de profesores/as y quedando posteriormente recogido en la Memoria Anual del curso escolar correspondiente para su puesta en práctica.
- **Claustro.** La metodología empleada en el Proyecto de Innovación propuesto exigirá que exista una estrecha coordinación entre el profesorado que intervenga en el aula. Por lo tanto, debemos tener en cuenta que se lleve a cabo un trabajo en equipo para establecer objetivos comunes, búsqueda de los núcleos de interés que se consideren fundamentales para el logro de los objetivos previamente fijados, propuestas de mejora para la práctica, etc.
- **Equipo de Orientación.** La figura del orientador será imprescindible a la hora de desarrollar el Proyecto, ya que nos puede proporcionar información relevante así como métodos adecuados para su puesta en marcha, con el propósito de conseguir los objetivos programados.
- **Alumnado.** Los alumnos y alumnas del segundo curso de Educación Primaria son los principales destinatarios del Proyecto y por ello, tendrán un papel central aquellos alumnos/as con dislexia en la transformación a través de su participación.
- **Tutoras del Segundo curso de Educación Primaria.** En este caso, cada tutora del segundo curso de Educación Primaria también es la especialista en LE: Inglés. De esta forma, será necesaria la coordinación y elaboración conjunta del Proyecto y su puesta en marcha,

utilizando para ello, varias sesiones de tutoría para su análisis y evaluación, ya explicadas en el apartado sobre las fases del proyecto.

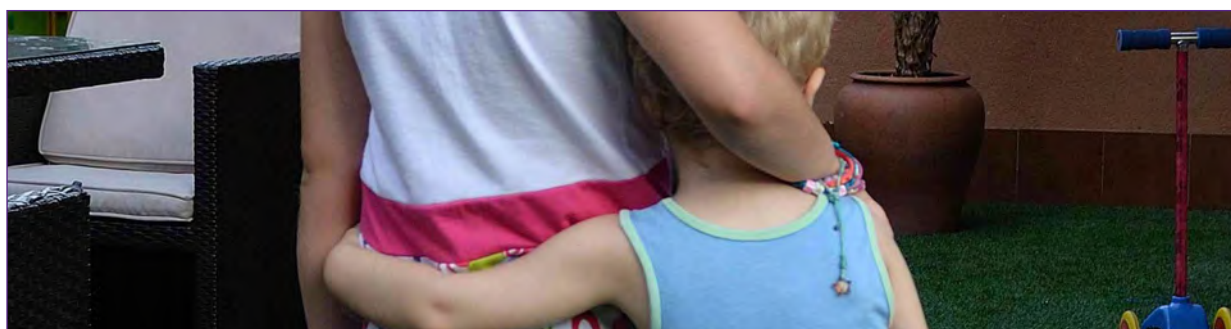
- **Maestros/as de apoyo.** También podremos contar con su participación, ya que las adaptaciones curriculares necesarias para los alumnos/as con necesidades educativas especiales se realizarán junto con las tutoras del segundo curso (A.L., P.T., etc.)
- **Familias.** Su participación y colaboración tanto directa como indirecta será imprescindible para el desarrollo del mismo.

Anexo 7. Recursos materiales

Utilizaremos los siguientes recursos materiales:

Recursos materiales	
Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • “Magic box”. • Fichas diversas. • Flashcards. • Marionetas (puppets). • Materiales para elaboraciones plásticas: cartulinas, tijeras, pegamento, papel charol, gomets, lana, plastilina, pajitas, espaguetis, palillos, folios, etc. • Materiales reciclables. • Espuma de poliestireno. - Alimentos y utensilios: pancakes, sirope, mermelada, nata, fruta, frutas, verduras, sartenes, etc. • Objetos cotidianos: sábanas, toallas, ropa, tapones, botones, etc.
Impresos	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas. • Fichas. • Fotografías. • Dibujos. • Bandera de Londres. • Poster de las islas británicas. - Libro A walk in London de Salvatore Rubbino. • Diccionarios, revistas, folletos, guías turísticas, cuentos, libros de recetas, etc. • Libros de imágenes, libros de poesía, libros de tradición oral (riddles, rhymes, songs, limericks, etc.).
Audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> • Aparatos: videoprojector, pantalla de proyección, cámaras fotográficas. • Producciones: video de la canción Wheels On The Bus Go Round And Round sobre la ciudad de Londres de ChuChu TV; Ópera de El barbero de Sevilla de Gioacchino Rossini y fotografías diversas
Informáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador y sus elementos principales: teclado, ratón, cascos, micrófono, pantalla, etc.) • Páginas web diversas. • Programa ColAR Mix App. • Ipads. • Wiki creada por los propios alumnos/as “Our Proyect in the English classroom: Cook, Paint and Read English”.

Tabla 6. Recursos materiales.



El aprendizaje cooperativo como método para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos de educación primaria con TEA

Pastor González, Laura

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutora: Inmaculada Garrote Camarena. Profa. URJC

Resumen

Dadas las necesidades derivadas del Trastorno del Espectro Autista, el objetivo de este estudio es averiguar cómo afectan distintas técnicas de aprendizaje cooperativo a las habilidades sociales de dos alumnos con TEA de 8 años de edad. Durante ocho sesiones se pusieron en práctica diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo, mientras se contabilizaba, mediante una escala de observación, la frecuencia de aparición de diez habilidades sociales. Los resultados sugieren que la aplicación sistemática de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula ejerce un efecto positivo en el desarrollo, lo que muestra la conveniencia de la incorporación de este tipo de metodologías activas con el fin de fomentar la inclusión de discentes con TEA en su grupo de iguales.

Palabras clave

Trastorno del Espectro Autista, Aprendizaje cooperativo, Habilidades sociales, Inclusión, Educación primaria.

Title

Cooperative learning as a method to develop primary autistic students' social skills.

Abstract

Due to the requirements derived from Autism, this paper is aimed at finding out how different cooperative learning techniques affect the social abilities of two 8-year-old autistic students. Thus, during eight lessons devoted to different subjects several cooperative learning techniques were used while the usage frequency of ten different social abilities was counted for the two grade-2 students within their respective cooperative groups. Results suggest that a systematic use of cooperative learning techniques has a positive effect on the development of the majority of social abilities considered on this study. This shows that the use of this type of active methodology is convenient in order to achieve inclusion of autistic students within their group of classmates.

Keywords

Autism, Cooperative learning, Social abilities, Inclusion, Primary education.

1. Justificación

El movimiento inclusivo se ha convertido recientemente en una tendencia en auge que ha propiciado la inclusión de, entre muchos otros, alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA en adelante) en aulas ordinarias junto con el resto de sus compañeros (McDonell, 1998).

La inclusión es especialmente apropiada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con TEA debido a todos los beneficios que esta entraña, como la creación de oportunidades para interactuar con compañeros que no poseen este trastorno, la posibilidad de establecer relaciones de amistad, mejoras en la comunicación, aprendizaje de habilidades sociales y conductas adaptativas, así como la participación en actividades apropiadas para su edad que pueden fomentar la competencia comunicativa (Hunt y McDonell, 2007, en McCurdy y Cole, 2013).

El desarrollo de habilidades sociales es esencial para alumnos con TEA, ya que las limitaciones persistentes en la comunicación e interacción social, así como en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones son características presentes en personas con este trastorno (American Psychiatric Association, 2013).

En consecuencia, existe una necesidad de encontrar y demostrar la eficacia de distintas estrategias destinadas a mejorar el aprendizaje en grupos heterogéneos y fomentar las habilidades sociales e interpersonales entre los discentes desde edades tempranas (Dugan, Kamps y Leonard, 1995).

Una de estas estrategias es el aprendizaje cooperativo, una herramienta muy útil para obtener beneficios sociales y educativos de la diversidad que encontramos diariamente en el aula y promover conductas prosociales entre el alumnado. Sin embargo, son escasos los estudios centrados en evaluar los efectos del aprendizaje cooperativo en niños con TEA (Grey, Bruton, Honan, McGuiness y

Daly, 2007).

Debido a la importancia de fomentar la inclusión en el aula de primaria, este estudio pretende conocer las repercusiones del uso del aprendizaje cooperativo como método para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos de segundo curso de la etapa de educación primaria con Trastorno del Espectro Autista por medio de actividades cooperativas en el aula ordinaria.

2. Marco teórico

2.1. Trastorno del Espectro Autista

Con el fin de planificar y llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más adecuado e individualizado posible, es conveniente conocer qué tipo de Necesidad Educativa Especial posee el alumnado (en el caso de este estudio, el Trastorno del Espectro Autista), qué implicaciones conlleva y cómo podemos actuar no solo desde una perspectiva metodológica, sino también desde el punto de vista curricular.

2.1.1. Evolución histórica del estudio del Trastorno del Espectro Autista

Según García Gómez (2008, pp. 18-21), podemos diferenciar cinco épocas principales en el estudio del autismo:

- El primer periodo se caracteriza por la acumulación de evidencias sobre el trastorno y la descripción de los primeros casos.
- En el segundo periodo (1943-1963) el autismo es considerado un trastorno emocional, provocado por la incapacidad de los padres y madres para establecer relaciones adecuadas con sus hijos/as.

Dentro de esta etapa, Leo Kanner en 1943 y Hans Asperger en 1944 avanzan significativamente en la descripción de los síntomas del autismo entendiéndolo como una entidad diferente a cualquier otra patología. Concretamente, para Kanner el rasgo fundamental del autismo era "la incapacidad para relacionarse normalmente con las

personas y las situaciones desde el principio de sus vidas” (Gil Camacho, Temiño García, Gómez Padilla, Clavero Matas, Rodríguez Berenguer, 2009, p.10).

- En el tercer periodo (1963-1983) se comienza a asociar el autismo con trastornos de tipo neurobiológico, en detrimento de la hipótesis de la etapa anterior. Este nuevo enfoque tuvo como principal consecuencia el desarrollo de procedimientos de modificación de conducta para ayudar a las personas con autismo a través de la reeducación de las funciones afectadas.

- En cuarto periodo (1983-finales del siglo XX) se considera el autismo desde una perspectiva evolutiva, lo que supuso un gran avance para la explicación del origen del trastorno y la planificación de la intervención terapéutica.

Dentro de esta etapa es imprescindible destacar el desarrollo de dos teorías psicológicas clave: la Teoría de la Mente de Baron-Cohen, Leslie y Frith y la Teoría de la Coherencia Central Débil desarrollada por Uta Firth.

Por un lado, la denominada “Teoría de la mente” define la dificultad que presentan las personas autistas para tener en cuenta el estado mental de los otros, en otras palabras, lo que están pensando o deberían pensar (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Sin embargo, esta teoría tiene una aceptación limitada, ya que el Trastorno del Espectro Autista no sólo se caracteriza por este tipo de alteraciones (García Gómez, 2008, p. 48).

Por otro lado, no puede desdeñarse la relevancia de la denominada “Teoría de la Coherencia Central Débil”, desarrollada por Uta Firth (1989), la cual trata de explicar la dificultad que presentan las personas con TEA para integrar la información que perciben en un todo, presentando así una visión del mundo “fragmentada”, ya que prestan especial atención a los detalles en lugar de a los aspectos esenciales.

- Por último, el quinto periodo, comprendido desde los inicios del siglo XXI hasta la actualidad, destaca por la creciente acumulación de evidencias sobre la eficacia de métodos diagnósticos y terapéuticos en personas con TEA, así como el incesante interés que suscita este trastorno entre la sociedad actual.

Las aportaciones realizadas desde estos dispares enfoques a lo largo de las últimas décadas han contribuido al conocimiento de los procesos psicológicos subyacentes que podrían causar el comportamiento de las personas con Trastorno del Espectro Autista (Martínez y Cuesta, 2013).

2.1.2. Definición del Trastorno del Espectro Autista

Una vez realizada esta aproximación histórica, se procede a describir el Trastorno del Espectro Autista y sus características diagnósticas a través de la aportación de diversas definiciones.

Actualmente, encontramos dos manuales que son utilizados como referencia para definir el Trastorno del Espectro Autista y los indicadores observables para su detección: el denominado CIE-10 (Organización Mundial de la Salud), y el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría).

Por un lado, el CIE-10 incluye el Autismo dentro de los denominados Trastornos Generalizados del Desarrollo, definidos como se describe a continuación:

“Se trata de un grupo de trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas de la interacción social, de las formas de comunicación y por un repertorio repetitivo, estereotipado y restrictivo de intereses y actividades. Estas anomalías cualitativas son una característica generalizada del comportamiento del individuo en todas las situaciones” (World Health Organization, 1992, p.196).

Por otro lado, el DSM-V incluye el Trastorno del Espectro Autista dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, y lo define de la siguiente forma:

"El trastorno del espectro autista se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. Además de los déficits de la comunicación social, el diagnóstico del trastorno del espectro autista requiere la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades de tipo restrictivo o repetitivo" (American Psychiatric Association, 2013, p.31).

La principal diferencia que encontramos en este ámbito entre el DSM-V y su versión anterior, el DSM-IV, es que el primero engloba dentro del denominado Trastorno del Espectro Autista diferentes síndromes que el DSM-IV clasificaba por separado: el trastorno autista (autismo), el trastorno de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Rett y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

En la Tabla 1 se muestran los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista que aparecen en el manual DSM-V (American Psychiatric Association, 2013, pp. 50-51).

En la misma línea, el DSM-V establece unos niveles de gravedad para este trastorno, aunque incide en que "la misma puede variar dependiendo del contexto y fluctuar con el tiempo" (American Psychiatric Association, 2013, p.51). En la Tabla 2 se muestran los tres niveles de gravedad definidos por el DSM-V para el TEA.

Martínez y Cuesta (2013) establecen tres ámbitos en los que podrían agruparse las características definitorias de los Trastornos del Espectro Autista: desarrollo social, comunicación y lenguaje y, por último, conductas repetitivas e inflexibilidad mental.

Rivière (1997) insistía en la idea de categorizar Trastorno del Espectro Autista

como trastorno del desarrollo, y lo definía como "la sombra que deja en el desarrollo una dificultad o imposibilidad para construir ciertas funciones psicológicas cuyo momento crítico de adquisición se extiende entre el año y medio y los 5-6 años" (p.40).

Gil Camacho et al. (2009) afirman que los Trastornos del Espectro Autista son un grupo de trastornos del desarrollo, que aparecen normalmente durante los tres primeros años de vida del niño o la niña y se caracterizan por alteraciones en las áreas de la interacción social, la comunicación, la flexibilidad y la imaginación.

Martínez y Cuesta (2013) afirman que el Trastorno del Espectro Autista, lejos de ser inusual o poco frecuente, ha sido ratificado por estudios de prevalencia como uno de los trastornos del desarrollo más frecuentes en la población.

2.1.3. Presencia del Trastorno del Espectro Autista en el currículo

Antes de proceder a explicar las intervenciones educativas que suelen llevarse a cabo con el alumnado con TEA desde una perspectiva más práctica, se hace necesario recurrir a los textos legales que nos orientan y nos guían en la tarea de atender a la diversidad.

A nivel estatal, la LOE 2/2006 de 3 de mayo, modificada por la LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre, incluye en su artículo 19.1 como uno de los principios pedagógicos de la etapa de Educación Primaria que "se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades" (p.17168).

Asimismo, la LOMCE incluye en su artículo 71.2 dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) a aquel alumnado que presente: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje,

Criterios diagnósticos del trastorno del espectro autista	
A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos.	
A.1	Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
A.2	Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
A.3	Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.	
B.1	Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
B.2	Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
B.3	Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej. fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
B.4	Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/ temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).
C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).	
D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.	
E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo.	

Tabla 1. Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista (Basada en DSM-V, American Psychiatric Association, 2013).

Nivel de Gravedad del TEA	Comunicación Social	Intereses restringidos y comportamientos repetitivos
<p>Nivel 3: Necesidad de apoyo muy sustancial</p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal, causan alteraciones graves del funcionamiento, un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de las otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles, que raramente inicia una interacción y que, cuando lo hace, utiliza estrategias inhabituales para cumplir solamente con lo necesario, y que únicamente responde a las aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de la acción.</p>
<p>Nivel 2: Necesidad de apoyo sustancial</p>	<p>Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal; problemas sociales obvios incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales, y respuestas reducidas o anormales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos resultan con frecuencia evidentes para el observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de la acción.</p>
<p>Nivel 1: Necesidad de apoyo</p>	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias de la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de las otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece la comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente no tienen éxito.</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

Tabla 2. Niveles de gravedad para TEA (Basada en DSM-V, American Psychiatric Association, 2013).

TDAH, altas capacidades intelectuales, integración tardía al sistema educativo español y condiciones personales o de historia escolar. Particularmente, en el mismo artículo se concreta que un alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE) es aquel que requiera, por un período de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

El alumnado con Trastorno del Espectro Autista se enmarcaría dentro de los ACNEAE y, concretamente, en el subgrupo de alumnado con necesidades educativas especiales. A continuación, en la Figura 1 se presenta la clasificación.

En el presente estudio nos centraremos en el marco legislativo de la Región de Murcia, ya que los participantes del mismo están escolarizados en un centro que actúa bajo las consideraciones del mismo. Así, en artículo 11 del Decreto 359/2009 de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa la diversidad del alumnado en la Región de Murcia, distingue entre adaptaciones curriculares no significativas y adaptaciones curriculares significativas. Las primeras son aquellas que implican la realización

de adecuaciones del currículo al contexto y al alumnado que no supongan la alteración de los elementos curriculares (contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación). Por otro lado, las adaptaciones curriculares significativas son todas aquellas que requieran la supresión de algunos de contenidos, estándares de aprendizaje o criterios de evaluación del currículo prescriptivo y la incorporación de aquellos más acordes a las necesidades del alumnado.

Además, en el Decreto 198/2014 de 5 de diciembre, artículo 16.4, se establece que “los centros docentes establecerán mecanismos de refuerzo, organizativos o curriculares, tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo” (p.33063). En esta línea, en el artículo 18.1 del mismo documento se expone que “todo alumno que presente necesidades específicas de apoyo educativo contará con un plan de trabajo individualizado” (p.33063). En el artículo 18.2 se explica que el Plan de Trabajo Individualizado (comúnmente conocido como PTI) es una medida de apoyo específico que recoge las medidas de organización, adecuación de los elementos curriculares o adaptaciones

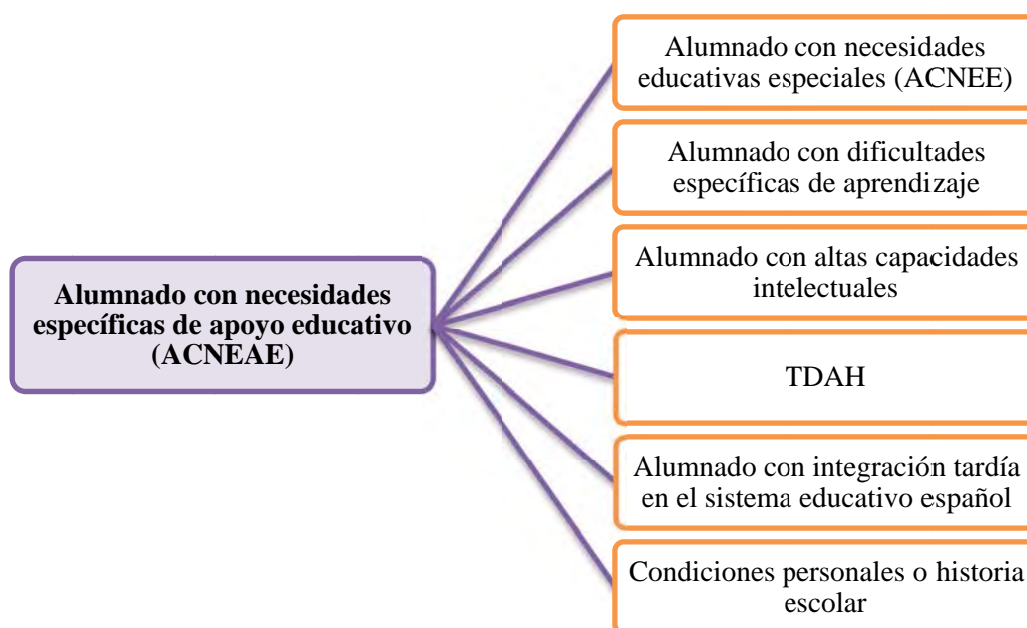


Figura 1. Clasificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. / Elaboración propia.

individuales de las áreas del currículo.

En la Resolución de 15 de junio de 2015, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración, especifica cómo debe realizarse un PTI para el alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), que es el que nos ocupa en este estudio. Las medidas que pueden contemplar los PTI de los ACNEE son:

- Asignar hasta un 20% adicional al peso establecido a los estándares de aprendizaje evaluables, pudiendo materializarse de cualquiera de estas formas: hasta un 20% adicional a los estándares de aprendizaje básicos, hasta un 20% a los estándares de aprendizaje no básicos o hasta un 20% distribuido entre los estándares de aprendizaje básicos y no básicos.
- Adecuar los indicadores de logro o rendimiento en función de las necesidades del alumnado, con el objetivo de que el estándar pueda ser conseguido.
- Seleccionar los instrumentos de evaluación más adecuados para el alumnado con NEE.
- Secuenciar de forma diferente a lo largo del curso los estándares de aprendizaje en los que presenten mayor dificultad con el fin de dar más tiempo a los alumnos con NEE para conseguirlos.
- Seleccionar los estándares de aprendizaje que se vayan a trabajar y/o evaluar, pudiendo incluir tanto estándares del curso en el que esté matriculado o de cursos anteriores.

Dada la importancia de basar la planificación docente en el marco legislativo vigente, el docente se ve en la obligación de adaptar su actuación a las características individuales de cada alumno, basándose en las posibles medidas contempladas en el marco normativo de la comunidad autónoma correspondiente. Concretamente, la metodología de la que se ocupa este estudio debe estar basada

y adaptada a los principios de actuación educativa recogidos en los documentos legislativos anteriormente referenciados.

2.1.4. Intervención educativa e implicaciones organizativas y metodológicas

Como establecen Gil Camacho et al., "los niños y niñas con autismo tienen las mismas necesidades básicas que cualquier otro, pero además, tienen ciertas necesidades educativas que requieren adaptaciones en su situación educativa para facilitar su aprendizaje y su relación social con los demás" (2009, p.21-22). Concretamente, García Gómez (2008) afirma que la intervención educativa debe establecer como principal objetivo cubrir una de las necesidades básicas de las personas con TEA: mejorar su autonomía.

En la misma línea, Jiménez (2012) sostiene que la manera óptima de dar respuesta a las necesidades derivadas de las personas con TEA debe centrarse en reconocer la individualidad de cada persona, en valorar su capacidad y su competencia con el fin de facilitar su educación y posibilitar su participación en el desarrollo social.

Así, son muchas las estrategias que suelen utilizarse para facilitar el desarrollo y la inclusión de alumnos y alumnas con TEA. Ante todo, debe tenerse en cuenta que no existe un programa estándar que se aplique ni responda a las necesidades de todas las personas con este tipo de trastorno, sino que un proceso de individualización teniendo en cuenta las características y necesidades de la persona en particular es necesario para determinar el tipo de actuación más adecuado (Martínez y Cuesta, 2013).

Además de las adaptaciones curriculares desarrolladas en la sección anterior, son muchos los autores que han aportado orientaciones organizativas y metodológicas para aplicar en el aula con los alumnos que presenten TEA. Teniendo en cuenta esta premisa, Martínez y Cuesta (2013) establecen una serie de principios básicos de intervención para alumnos/as con TEA, enumerados a continuación:

- Individualizar la intervención.
- Establecer una relación positiva con la persona con TEA.
- Estructurar el entorno. En este punto, Kuncze y Mesibov (1998) proponen la utilización de rutinas diarias donde el orden de los eventos de la clase sigue una secuencia regular, y el uso de agendas individualizadas, dibujadas o escritas, para ayudar a los niños con TEA a comprender, aceptar y seguir la secuencia de eventos diarios.
- Asegurar la comprensión reduciendo distracciones, ajustando el nivel de lenguaje hablado teniendo en cuenta las dificultades de los alumnos y acompañando el mismo con apoyos visuales (información pictórica).
- Estructurar las tareas. El enfoque TEACCH, que será más ampliamente explicado posteriormente, defiende la eficacia de hacer explícito el objetivo final de la tarea y dividir la misma en una secuencia de pasos más sencillos para alcanzarlo.
- Aprendizaje sin error. Rivière (1997) pone de manifiesto que, debido al aumento del desconcierto, el negativismo y las alteraciones de la conducta de los alumnos con TEA cuando cometen errores, se hace necesario organizar la tarea focalizando en el éxito, dividiendo la misma en actividades adaptadas a su nivel evolutivo que puedan resolver correctamente.
- Motivar utilizando los intereses especiales que puedan presentar.
- Asegurar aprendizajes funcionales y generalizados mediante el uso de situaciones de enseñanza lo más naturales posibles.
- Adaptar el contexto escolar mediante una serie de apoyos por parte de otros docentes o personal especialista en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, entre otros (Rivière, 1997).
- Coordinación con la familia.

- Promover la inclusión social de las personas con TEA.

En relación al tercero de los principios básicos de intervención enumerados, - estructurar el entorno - sería imposible no incluir en este apartado el denominado TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), también conocido como un modelo psicoeducativo de enseñanza estructurada. Además, se trata de uno de los modelos más extendidos en la intervención educativa con personas con TEA. TEACCH es un servicio creado por la Universidad de Carolina del Norte que proporciona servicios a las personas con autismo de todas las edades. Como se recoge en el trabajo de Mesibov, Shea y Schopler (2005), la enseñanza estructurada incluye cuatro mecanismos esenciales:

1. Estructurar el ambiente y las actividades de modo que sean comprensibles al sujeto. Este apartado incluye indicaciones metodológicas y organizativas como:

- Estructurar el espacio físico organizando el mobiliario o añadiendo señales visuales que muestren a la persona las actividades que se llevan a cabo en esas zonas, así como eliminar fuentes de distracción o sobreestimulación.
- Organizar y comunicar la secuencia de eventos del día (añadiendo dibujos a los horarios o mostrando objetos específicos para cada actividad, por ejemplo).
- Organizar las tareas individuales mediante información visual que muestre qué tiene que hacer, durante cuánto tiempo, cómo puede saber que la tarea ha terminado y que ha alcanzado su objetivo y qué debe hacer después.
- Unir tareas individuales en una secuencia de actividades o sistema de trabajo.

2. Utilizar los puntos fuertes en habilidades visuales del sujeto y su

interés en los detalles visuales para así complementar las habilidades más débiles. En otras palabras, ya que las personas con TEA comprenden, asimilan y retienen mejor la información que les llega por vía visual, debemos fomentar que la información les llegue por este canal para promover su implicación en actividades productivas.

3. Utilizar los intereses especiales (a menudo atípicos e intensos) para implicarlos en el aprendizaje.

4. Apoyar la iniciativa en la comunicación significativa para promover su independencia.

Además de todo lo mencionado anteriormente, otros autores como McCurdy y Cole (2014) o Harrower y Dunlap (2001) incluyen en sus estudios una serie de estrategias comúnmente usadas con alumnos con TEA en etapas escolares tempranas, entre las que destacan la siguientes: reforzamiento positivo mediante premios, halagos o acceso a actividades de su interés; anticipación de la información o las actividades con las que el alumno puede presentar dificultades; uso de pictogramas en los horarios para incrementar la previsibilidad en la transición de una actividad a otra, autogestión, dando al alumno la responsabilidad de organizar y decidir para promover la independencia en el aula e involucrar a los compañeros para promover las conductas deseadas en los alumnos con TEA mediante tutoría entre iguales o técnicas de aprendizaje cooperativo.

La última estrategia mencionada junto a las anteriores, el aprendizaje cooperativo, ha sido estudiada anteriormente como método para incrementar la frecuencia, duración y calidad de las interacciones sociales, demostrando su eficacia (Dugan, Kamps y Leonard, 1995; Kamps, Leonard, Vernon, Dugan y Delquadri, 1992; Kohler, Strain, Hoyson, Davis, Donina y Rapp, 1995). Esta estrategia será desarrollada más ampliamente en el siguiente apartado.

2.2. El aprendizaje cooperativo

2.2.1. Definición de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo, incluido dentro de las denominadas “metodologías activas”, permite al alumnado interactuar entre ellos y aprender a través de la realización de una serie de tareas, en las cuales ellos se convierten en el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es tal su importancia actual, que incluso desde el punto de vista legislativo de la Región de Murcia, el aprendizaje cooperativo se ve respaldado por el Decreto 198/2014 de 5 de septiembre, que en su artículo 13 incluye dentro de sus orientaciones metodológicas que “la actividad de clase favorecerá el trabajo individual, el trabajo en equipo y el trabajo cooperativo” (p.33061).

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999) el aprendizaje cooperativo consiste en utilizar, desde una perspectiva didáctica, grupos reducidos de alumnos en los que trabajan juntos para aprender y asegurarse de que sus compañeros aprendan. Asimismo, afirman que la cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir unos objetivos comunes. En una situación de índole cooperativa, los participantes intentan obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y, al mismo tiempo, para los demás miembros del grupo.

En la misma línea, Pujolàs (2009) se refiere al aprendizaje cooperativo, de nuevo, como el uso didáctico de grupos reducidos de alumnos, generalmente heterogéneos en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos. Propone también que se debe utilizar una estructura de actividad que asegure la participación igualitaria y que potencie la interacción entre ellos, para que todos los miembros de un equipo cooperativo aprendan los contenidos propuestos, cada uno en la medida de sus posibilidades, y además, a trabajar en equipo.

Es imprescindible remarcar la diferencia entre aprendizaje cooperativo y trabajo en grupo, ya que son términos que a menudo se utilizan indistintamente pero que, sin embargo, no significan ni implican lo mismo.

Con este fin, Ovejero (1990) establece algunas diferencias entre ambos, entre las que se procede a destacar las siguientes:

- El aprendizaje siempre implica el trabajo en grupo pero, además, es imprescindible el aprendizaje individual de todos los miembros del grupo, mientras que en el trabajo en grupo existe un interés solo por el resultado del trabajo.
- En el aprendizaje cooperativo existe una responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo, mientras que en el trabajo en grupo son libres de elegir si ayudan a sus compañeros o no.
- En el aprendizaje cooperativo se realiza una enseñanza directa de habilidades sociales, mientras que en el trabajo en grupo se da por supuesto que los sujetos poseen dichas habilidades.
- En el aprendizaje cooperativo los grupos son generalmente heterogéneos, mientras que en el trabajo en equipo son homogéneos.

Pero cabe preguntarse ¿por qué se debe utilizar el aprendizaje cooperativo? Johnson y Johnson (1999) recomiendan el uso de este procedimiento principalmente por razones sociales, tales como: interacciones positivas en el grupo, sentimientos positivos hacia los compañeros y la escuela, cooperación y la mejora del autoestima de los estudiantes.

2.2.2. Elementos que conforman el aprendizaje cooperativo

Finalmente, la definición del concepto de aprendizaje cooperativo estaría incompleta si no se describen los elementos que lo conforman. Según Johnson, Johnson y Holubec (1999) los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo son: interdependencia

positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de grupos pequeños y procesamiento grupal.

A continuación se define brevemente cada uno de ellos.

- Interdependencia positiva. Se da cuando los alumnos comprenden que solo tendrán éxito si el resto de miembros del grupo lo tienen también. Es decir, los estudiantes tienen una doble responsabilidad: aprender los contenidos y que el resto de compañeros del grupo los aprendan también.
- Interacción promotora. Johnson y Johnson (1999a) afirman que esta se produce cuando los discentes se animan, estimulan y favorecen entre sí, ayudándose cuando se dan dificultades.
- Responsabilidad individual. Es definida por Velázquez como "la capacidad de una persona para asumir la tarea que se le encomienda, esforzándose por desarrollarla lo mejor posible, de modo que reconoce y acepta las consecuencias que se derivan de sus acciones" (p.67).
- Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo. Si se quiere que un grupo cooperativo funcione, es necesario enseñar a los alumnos las habilidades sociales necesarias para ello.

Lobato (1998) establece una diferenciación entre habilidades cooperativas ligadas a la tarea (conjunto de destrezas orientadas al aprendizaje académico) y las habilidades cooperativas de relación (destinadas a favorecer la cohesión grupal y la capacidad de trabajar en equipo).

- Procesamiento grupal. Es definido por Johnson, Johnson y Holubec (1999) como "la reflexión sobre una sesión grupal para describir qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles fueron inútiles con el fin de tomar decisiones sobre qué conductas deben mantenerse y cuáles cambiarse" (p.45).

2.3. El uso del aprendizaje cooperativo con personas con Trastorno del Espectro Autista

Para concluir con esta fundamentación teórica, es necesario hacer una revisión de cómo se ha aplicado el aprendizaje cooperativo para fomentar habilidades sociales en personas con TEA y cuáles son los resultados obtenidos en estas investigaciones.

Dado que una de las principales características del aprendizaje cooperativo es la creación de posibilidades de interacción y el desarrollo de habilidades sociales entre los estudiantes, no es de extrañar que se haya utilizado con personas con TEA, puesto que los problemas en estos ámbitos son un rasgo común a la mayoría de ellas.

En primer lugar, Dugan, Kamps y Leonard (1995) investigaron en Estados Unidos los efectos del uso de grupos de aprendizaje cooperativo en una clase de cuarto curso de educación primaria con 18 alumnos, 2 de ellos con autismo. La intervención duró tres semanas, durante las cuales se llevaron a cabo actividades cooperativas en el área de ciencias sociales durante 40 minutos cuatro días a la semana. Antes y después de la intervención se llevó a cabo un período de dos semanas donde las clases se llevaron a cabo con una metodología tradicional. Los resultados obtenidos apuntaban a que el uso del aprendizaje cooperativo mediante grupos heterogéneos promueve interacciones apropiadas entre estudiantes con autismo y sus compañeros sin discapacidad.

Asimismo, Grey, Bruton, Honan, McGuinness y Daly (2007) llevaron a cabo un estudio cuyo fin último era averiguar los efectos del aprendizaje cooperativo en el ámbito social de dos discentes con TEA de 8 años de edad escolarizados en una clase específica de educación especial, aunque compartiendo determinadas horas semanales con su grupo de referencia en el aula ordinaria. Antes de aplicar la intervención, se desarrollaron cuatro sesiones con metodología tradicional de 30 minutos cada una. Posteriormente,

se implementaron cinco sesiones de 30 minutos cada una aplicando la metodología de aprendizaje cooperativo en el área de artes plásticas (actividades manuales y artísticas). Los resultados mostraron que el aprendizaje cooperativo puede incrementar el nivel de interacción social entre alumnos con TEA y el resto de sus compañeros del grupo-clase, hecho que reivindica que el uso de esta metodología fomenta la inclusión.

3. Objetivos

3.1. Objetivos generales

El objetivo general que dirige este trabajo es, fundamentalmente:

- Analizar las repercusiones del uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula ordinaria en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA).

3.2. Objetivos específicos

Para la consecución de este objetivo general, se desarrollan a continuación una serie de objetivos específicos que determinan el fin último de este estudio. Estos objetivos específicos son los siguientes:

- Fomentar la participación del alumnado con trastorno del espectro autista en actividades grupales mediante la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo tales como: 1-2-4, lápices al centro y uno para todos.
- Desarrollar las habilidades sociales del alumnado con trastorno del espectro autista.
- Favorecer la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista en el aula ordinaria mediante el uso del aprendizaje cooperativo.

4. Método

4.1. Contexto y participantes

La presente investigación se ha llevado a cabo en un centro de educación infantil y primaria de titularidad pública, que se

encuentra ubicado en un barrio periférico de Las Torres de Cotillas.

Los participantes son dos alumnos con TEA (una niña y un niño) de 7 años de edad que cursan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria en un aula ordinaria compuesta por otros 14 estudiantes (6 niños y 8 niñas) de su misma edad, que han trabajado cooperativamente con ellos en las diversas actividades llevadas a cabo durante la intervención.

La primera alumna, María (se trata de un pseudónimo para garantizar su anonimato), es una niña diagnosticada con TEA de nivel 1 (necesita ayuda) según los criterios del DSM-V. El segundo alumno, Antonio (pseudónimo utilizado por la razón ya expuesta), es un niño también diagnosticado con TEA de nivel 1 (necesita ayuda) según los criterios del DSM-V. P

ese a poseer el mismo diagnóstico, los patrones de comportamiento de ambos son muy distintos, como se explica más ampliamente en el apartado de resultados.

Es importante destacar que los participantes no están acostumbrados a trabajar cooperativamente en el aula, ya que esta metodología no había sido implementada anteriormente con el grupo-clase.

4.2. Procedimiento de la intervención

Con el fin de averiguar los efectos del uso de diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales de los dos niños con TEA, se ha llevado a cabo una intervención de 4 semanas de duración, consistente en 8 actividades cooperativas llevadas a cabo en 8 sesiones de 50 minutos de duración cada una. Estas actividades han sido desarrolladas en diferentes asignaturas, tales como lengua castellana, ciencias sociales, inglés o matemáticas. Antes de llevar a cabo la intervención, se dedicó una sesión de 40 minutos a la organización del alumnado en cuatro grupos cooperativos. Las mesas fueron dispuestas en grupos de cuatro mesas colocadas paralelas dos a dos.

Al igual que en el estudio de Dugan, Kamps y Leonard (1995), cada grupo cooperativo es heterogéneo y está formado por cuatro discentes: uno de ellos con un nivel académico alto, dos con nivel medio y uno con nivel más bajo, teniendo en cuenta sus resultados académicos. Toda esta información fue recogida de una manera más visual en forma de cuatro carteles (uno para cada grupo) con los siguientes datos: nombre del grupo, miembros del grupo y roles de cada uno de ellos.

Roles	Funciones
Portavoz	Es responsable de responder a las preguntas del profesor o exponer los resultados de la actividad realizada por el grupo.
Secretario/a	Es responsable de leer las preguntas al grupo y escribir la información previamente consensuada por el grupo en la ficha correspondiente para dar respuesta a la actividad.
Encargado/a de orden y material	Es responsable de organizar los materiales que posee el grupo y distribuirlos entre los miembros del mismo como sea necesario. Además, tiene la función de asegurarse de que todos los componentes del grupo realicen su función, respeten las normas del trabajo cooperativo y finalicen sus tareas.
Revisor/a	Es responsable de comprobar que la respuesta dada a la actividad propuesta es correcta, que ha sido escrita de manera adecuada y de que todos los componentes del grupo han conseguido el objetivo de aprendizaje propuesto. Si algún estudiante no ha comprendido el contenido de la actividad el revisor será el encargado de explicárselo.

Tabla 3. Roles del grupo cooperativo./ Elaboración propia.

Durante las actividades, una presentación de Power Point fue proyectada en todo momento para que los alumnos tuvieran acceso visual constante a las normas de participación en las actividades cooperativas. Los roles asignados a los miembros de cada grupo fueron: portavoz, secretario, encargado del orden y material y revisor. En la Tabla 3 se describen las responsabilidades y funciones de cada uno de ellos.

Se ha decidido que los dos participantes del presente estudio realicen el rol de secretario, ya que este es central para el buen funcionamiento de la actividad e implica la comunicación con el resto de su grupo de una forma continuada. Además, se ha seleccionado como compañeros de grupo a estudiantes que poseen habilidades sociales bien desarrolladas.

Cada una de las 8 sesiones que componen la intervención son desarrolladas con distintas técnicas de aprendizaje cooperativo, tales como: 1-2-4, lápices

al centro y uno para todos. Tienen una duración de 50 minutos organizados de la siguiente forma:

- 10 minutos iniciales dedicados a la organización: asignación y explicación de los roles, objetivo de la actividad y pasos a seguir para completarla con éxito.
- 35 minutos dedicados al desarrollo de la actividad: el aprendizaje cooperativo es aplicado por medio de distintas técnicas cooperativas que serán explicadas posteriormente.
- 5 minutos finales dedicados a la reflexión grupal sobre el grado de consecución de los objetivos de la actividad y el comportamiento de los miembros de cada grupo.

La Tabla 4 recoge un resumen de las actividades, incluyendo su temporalización, el objetivo principal de las mismas, el área a la que pertenecen y las técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) empleadas.

Actividad	Temporalización	Área	Objetivo	Técnica de AC
1	Semana 1	Ciencias sociales	Repaso de contenidos del tema 'El Sistema Solar'.	Uno para todos
2	Semana 1	Matemáticas	Resolución de problemas de sumas y restas con llevadas.	1-2-4
3	Semana 2	Lengua castellana	Comprensión de un texto escrito.	Lápices al centro
4	Semana 2	Matemáticas	Cálculo (operaciones de sumas y restas con llevadas).	1-2-4
5	Semana 3	Inglés	Repaso escrito de vocabulario sobre animales salvajes.	1-2-4
6	Semana 3	Lengua	Repaso de gramática estudiada durante el curso.	Lápices al centro
7	Semana 4	Matemáticas	Resolución de problemas de sumas y restas con llevadas.	1-2-4
8	Semana 4	Lengua castellana	Comprensión de un texto escrito.	Lápices al centro

Tabla 4. Temporalización de actividades cooperativas./ Elaboración propia.

4.3. Técnicas de recolección y análisis de los datos

Para la recolección de los datos del estudio se utilizarán distintos métodos. Las habilidades sociales de los dos alumnos con TEA serán analizadas mediante una escala de observación sistemática basada en las habilidades cooperativas descritas por Lobato (1998, p.35), centrándonos en las habilidades de relación.

Cada una de ellas será valorada utilizando una escala numérica que va desde el 0 hasta el 4. El significado de cada valor se presenta en la Tabla 5.

Valores de la escala	Significado
0	Nunca presenta la conducta.
1	Presenta la conducta una vez.
2	Presenta la conducta entre 2 y 3 veces.
3	Presenta la conducta 4 veces.
4	Presenta la conducta más de 4 veces o de forma continuada.

Tabla 5. Significado de los valores de la escala de observación. / Elaboración propia.

Asimismo, la maestra tendrá una ficha para cada una de las actividades donde llevará a cabo un registro anecdótico de aquellas conductas que no puedan ser reflejadas mediante la escala de observación.

Cabe destacar que en todas las sesiones cooperativas estarán presentes dos maestras (la tutora y la de apoyo), cada maestra se encargará de evaluar las conductas de un participante del estudio en las sesiones 1 y 8 de la intervención.

En cuanto al análisis de toda la información recabada, los datos susceptibles de ser analizados son: las conductas observadas en los participantes, una escala de observación sistemática para

la interpretación de las mismas y una ficha de registros anecdóticos para cada sesión.

La aplicación de estadística descriptiva será esencial para realizar estas comparaciones y extraer conclusiones, ya que pese a que las conductas que observamos son cualitativas, la frecuencia de aparición de las mismas se medirá de manera numérica mediante una escala de observación, de la cual se obtienen datos de índole cuantitativa.

Primeramente, se realizará un pre-test durante la primera sesión cooperativa, analizando las conductas de los dos alumnos estudiados mediante la escala de observación y la hoja de registro anecdótico, lo que servirá para establecer un punto de partida del nivel de desarrollo de habilidades sociales de los discentes.

En la última sesión cooperativa, se llevará a cabo un post-test analizando las conductas de los dos estudiantes con TEA mediante la misma escala de observación.

La influencia de las actividades cooperativas se determinará comparando los resultados de la escala de observación de la primera y última sesión, aunque la evolución a lo largo de las sesiones intermedias será también considerada para interpretar los datos obtenidos.

5. Resultados

A continuación se procede a presentar los resultados obtenidos a través de los instrumentos descritos en el método con el fin de dar respuesta al objetivo principal de este trabajo: "Analizar las repercusiones del uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula ordinaria en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA)".

En primer lugar, con el fin de facilitar la comprensión de los datos obtenidos, se define brevemente el significado de cada una de las conductas analizadas en este estudio, como puede observarse en la Tabla 6.

Habilidades sociales	Definición
Reconocer las aportaciones de los demás	Apreciar las opiniones y conocimientos del resto de compañeros de equipo. Por ejemplo: "¡Es muy buena idea!".
Verificar la existencia de consenso	Asegurarse de que todos los miembros del grupo están de acuerdo con la decisión que se va a tomar. Por ejemplo: "¿Estáis todos de acuerdo?".
Expresar correctamente el desacuerdo	Exponer al resto del equipo, de una forma tranquila y educada, que no está de acuerdo con la decisión que se ha tomado. Por ejemplo: "Lo siento, pero yo no opino lo mismo".
Animar a los demás	Motivar a sus compañeros. Por ejemplo: "¡Vamos!, ¡Tú puedes!, ¡Sigue así!".
Expresar apoyo	Ayudar a sus compañeros cuando presenten dificultades para completar la tarea propuesta. Por ejemplo: "Voy a explicarte lo que hay que hacer en este ejercicio".
Invitar a expresarse	Animar a sus compañeros de grupo a que participen y expresen sus puntos de vista y opiniones. Por ejemplo: "¿Qué opinas sobre esto?"
Reducir tensiones	Si la falta de acuerdo provoca momentos tensos entre los compañeros, el sujeto procura mediar en los mismos para llegar a una solución pacífica. Por ejemplo: "No os enfadéis, así no solucionamos nada".
Mediar en los conflictos	Cuando surge algún conflicto entre los miembros del equipo, el sujeto procura que se solucione de una forma pacífica y dialogante. Por ejemplo: "Tranquilos, vamos a hablar las cosas, seguro que hay otra solución".
Expresar sentimientos	El sujeto manifiesta y verbaliza sus emociones. Por ejemplo: "Estoy muy contenta", "Estoy decepcionado".
Demostrar aprecio	El niño/a exterioriza sus sentimientos positivos hacia sus compañeros. Por ejemplo: "¡Me encanta mi equipo!, ¡Mis compañeros son los mejores!".

Tabla 6. Definición de las habilidades sociales estudiadas./ Elaboración propia.

Los resultados serán analizados desde tres perspectivas distintas. La primera consiste en analizar la evolución de cada uno de los dos alumnos participantes por separado, comparando la frecuencia de aparición de las distintas habilidades en el pre- y post-test.

En la segunda parte de este análisis de resultados se procede a comparar la cantidad de ocasiones en que apareció cada conducta en ambos alumnos primero en el pre-test y luego en el post-test.

En este punto, cabe destacar que previamente a la realización de la intervención se explicó a los alumnos que cuando lleven a cabo actividades en grupo tendrán asignado un rol, se expusieron las normas de trabajo en equipo y se les expuso que no solo son responsables de su propio aprendizaje, sino de que todos los miembros del grupo aprendan también. Además, siguiendo a Grey, Bruton, Honan, McGuinness y Daly (2007), se han tenido en cuenta dos condiciones clave para el buen funcionamiento de la

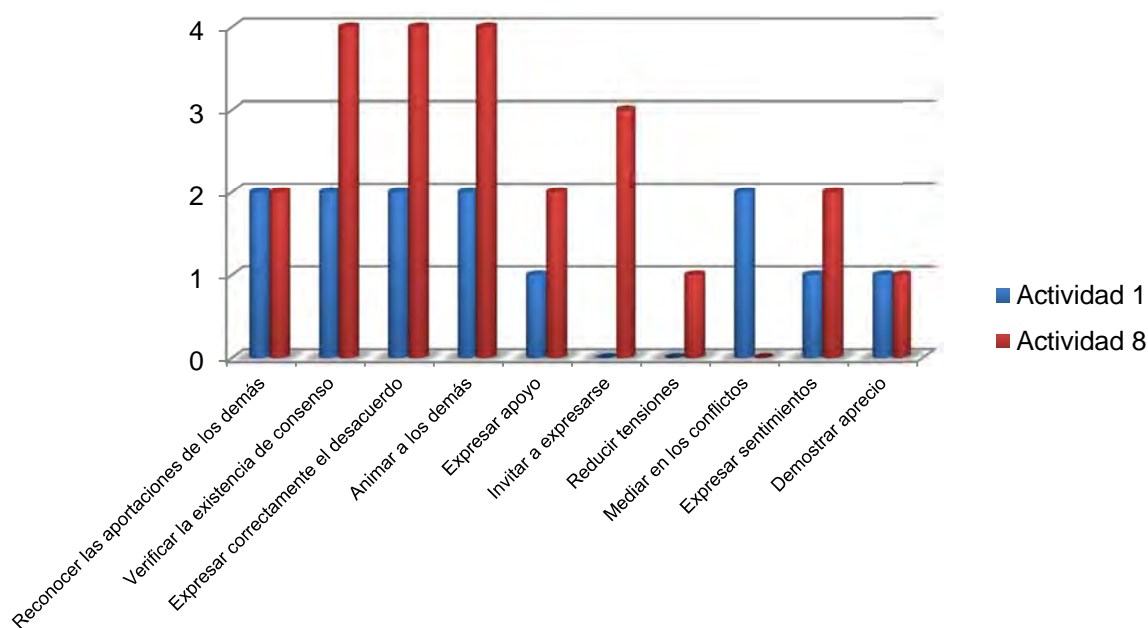


Figura 2. Gráfica de datos obtenidos con alumna María en actividades 1 y 8./ Elaboración propia.

metodología cooperativa en estudiantes con TEA: que el rol del alumno con TEA sea importante pero, al mismo tiempo, alcanzable teniendo en cuenta sus posibilidades y características; y que se elija cuidadosamente al resto de los miembros del grupo cooperativo al que pertenecen los discentes con TEA.

Por último, se incluye una tabla comparativa de la media aritmética de los resultados obtenidos por ambos tanto en las sesiones 1 como en la 8, así como la evolución de la frecuencia de aparición de las habilidades sociales.

Primeramente, se muestra la frecuencia de aparición de las diferentes conductas o habilidades sociales en la alumna María, tanto en la actividad 1 como en la 8 (ver Figura 2). Como se ha explicado en la sección dedicada al método, los datos se muestran siguiendo una escala numérica que oscila entre el 0 y el 4, significando el 0 que la conducta no se ha presentado ninguna vez y el 4 que ha aparecido en más de 4 ocasiones.

Generalmente, María presenta estereotipias motoras simples, alineación de objetos, insistencia en la monotonía y angustia ante cambios pequeños (como cambiarla de sitio en clase), lo que provoca rabietas y reacciones de enfado

desmesuradas. Posee intereses anormales en cuanto a su intensidad y dificultades para el reconocimiento de emociones en los otros y la interpretación de situaciones sociales tanto a nivel verbal como contextual. En general, a nivel curricular no presenta dificultades.

A nivel general, puede observarse en María una mejora en siete de las diez habilidades sociales estudiadas en la sesión 8 respecto a la 1. En primer lugar, las conductas que más han aumentado en términos de frecuencia de aparición son "Verificar la existencia de consenso", "Expresar correctamente el desacuerdo", "Animar a los demás" e "Invitar a expresarse". Otras tres habilidades también han mejorado, aunque solo han aumentado en un punto respecto a la escala utilizada. Estas habilidades son "Expresar apoyo", "Reducir tensiones" y "Expresar sentimientos".

En cuanto a "Verificar la existencia de consenso", la alumna comprendió durante la intervención que era imprescindible que todo el equipo estuviera de acuerdo con una respuesta antes de escribirla. Por ello utilizó en repetidas ocasiones fórmulas como: "¿Estáis de acuerdo?" o "¿Todos pensáis que tenemos que escribir esto?". La alumna pasó de presentar

repetidas rabietas en la sesión 1 a expresar correctamente el desacuerdo, de una forma tranquila y educada mediante frases como “no pienso lo mismo que tú” o “creo que eso no está bien”. La conducta “Animar a los demás” ya estuvo presente en la sesión 1 en dos ocasiones, pero se acentuó hasta aparecer cinco veces en la octava sesión, especialmente con su compañera de equipo de nivel académico más bajo.

La habilidad social “Invitar a expresarse” ha experimentado un aumento notable desde la sesión 1 a la 8, no presentándose ninguna vez en la primera frente a las cuatro ocasiones en que ocurrió en la actividad 8. Esta conducta fue manifestada cuando la alumna preguntaba directamente a sus compañeros cuál era su opinión y les pedía que participasen en la puesta en común de las respuestas.

Por el contrario, los resultados muestran que la habilidad “Mediar en los conflictos” ha empeorado ligeramente desde la sesión 1, donde se desarrolló en dos ocasiones, hasta la sesión 8, donde no se presentó ninguna vez. Que esta habilidad se presente no depende de la alumna únicamente, sino también de los conflictos que surjan en el equipo. En este caso, una razón por la cual puede no haberse presentado en el post-test es que no han

surgido conflictos en el equipo, ya que los compañeros se conocían mejor entre ellos y también el funcionamiento de la técnica de aprendizaje cooperativo empleada.

Las habilidades “Reconocer las aportaciones de los demás” y “Demostrar aprecio” se han mantenido con los mismos valores en el pre-test y el post-test, lo que parece indicar que no ha mejorado ni empeorado el dominio de las mismas tras la intervención.

En la misma línea, a continuación se muestran de una manera visual los resultados obtenidos por el alumno Antonio tanto en la actividad 1 o pre-test como en la sesión 8 o post-test, reflejando los efectos de la intervención llevada a cabo en las ocho sesiones empleadas en el estudio desde una perspectiva cuantitativa (ver Figura 3).

Por su parte, Antonio presenta también angustia ante cambios pequeños (como cambio en el modo de realizar una tarea), lo que deriva en llanto excesivo y negación a llevar a cabo ciertas actividades. No manifiesta necesidad de interactuar con sus compañeros, prefiere trabajar solo y evita el contacto visual. A nivel curricular no presenta dificultades, aunque no suele prestar atención en situación de gran grupo.

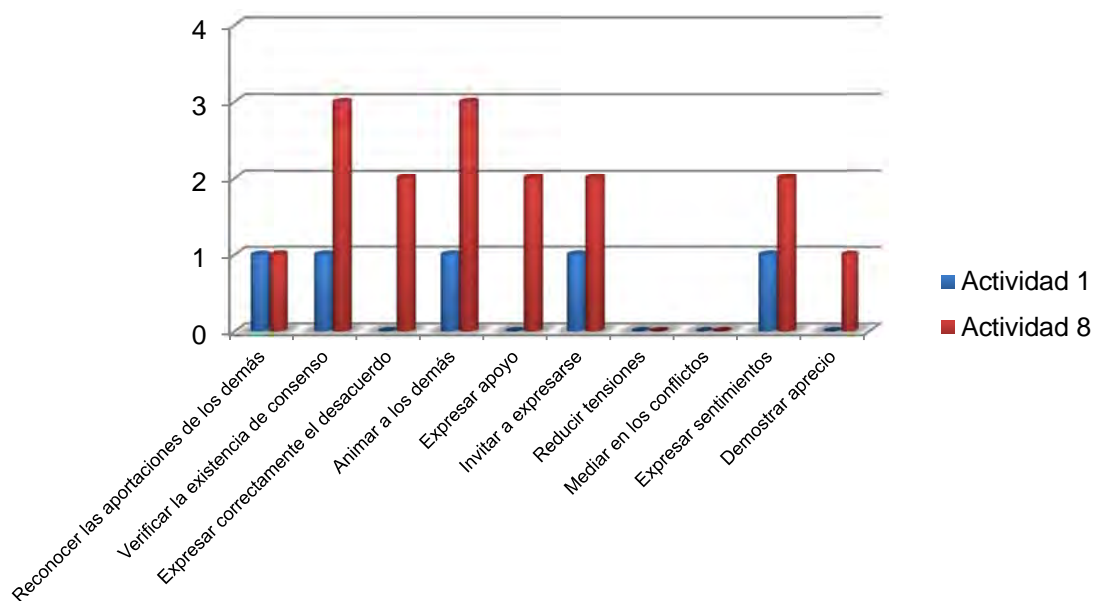


Figura 3. Gráfica de datos obtenidos con alumno Antonio en actividades 1 y 8./ Elaboración propia.

En cuanto al segundo participante de este estudio, la frecuencia de aparición de las habilidades sociales es, a priori, menor en este caso que en el de María, ya que Antonio no ha conseguido la puntuación 4 en ninguna habilidad.

Nuevamente, encontramos siete habilidades que han aumentado su frecuencia de aparición. Entre ellas, las tres conductas que han mejorado más notablemente, como puede observarse en el gráfico, son "Verificar la existencia de consenso", "Expresar correctamente el desacuerdo" y "Animar a los demás".

A nivel general, la actitud de Antonio ha sido menos sociable y participativa que la de María. Para "Verificar la existencia de consenso" utilizaba fórmulas menos elaboradas que María, como "¿Vale?" o "¿Entonces qué ponemos?". Esta habilidad empezó a mejorar notablemente a partir de la cuarta sesión de la intervención. Respecto a la habilidad "Expresar correctamente el desacuerdo", la mejoría ha sido sobresaliente, ya que ha aumentado en dos puntos su frecuencia de aparición y las conductas han sido más elaboradas desde una perspectiva cualitativa. En la primera actividad se limitaba a decir "No" y en numerosas ocasiones se mostraba enfadado y arisco con sus compañeros de equipo. Sin embargo, la progresión de este alumno durante la intervención parece haber provocado que en la actividad 8 interaccionara utilizando frases como "Creo que esto no es así" o "Me parece que os habéis confundido", sin dar muestras de enfado ni frustración. En cuanto a la habilidad "Animar a los demás", en la actividad 8 el alumno dio golpecitos en la espalda y dijo "vamos" o "tú puedes" a sus compañeros en repetidas ocasiones. La habilidad "Expresar apoyo" en el post-test dos puntos respecto al pre-test.

Entre las habilidades que han mostrado una progresión menos llamativa (solo han aumentado un punto) tras la intervención destacan "Invitar a expresarse", "Expresar sentimientos" y "Demostrar aprecio".

Particularmente, la conducta "Demostrar aprecio" ha pasado de no presentarse la conducta a darse una sola vez, cuando el alumno chocó las cinco a sus compañeros y dijo que le encantaba su equipo, conducta que nunca se había manifestado anteriormente desde su escolarización en el centro.

Uno de los grandes retos de los docentes del colegio con este alumno es que aprenda a exteriorizar sus sentimientos, conducta que ha aumentado tras la intervención con aprendizaje cooperativo de 1 a 3 veces (en la escala mejoró un punto) entre el pre- y el post-test.

No hay ninguna habilidad que haya empeorado tras la intervención desde el punto de vista cuantitativo, aunque sí tres de ellas que no han mejorado ni empeorado: se mantienen en los mismos valores de la escala.

Concretamente, estas habilidades son "Reconocer las aportaciones de los demás", "Reducir tensiones" y "Mediar en los conflictos". Las dos últimas habilidades nombradas no se han presentado en ninguna ocasión, ni en el pre-test ni en el post-test. La primera se presentó una sola vez en cada actividad.

A continuación se procede a mostrar de una forma gráfica y visual una comparativa de las habilidades mostradas por los dos alumnos primero en el pre-test o actividad 1 y posteriormente en el post-test o actividad 8. Primero se analizarán las similitudes y diferencias de los dos alumnos durante el pre-test o actividad uno, y posteriormente se hará lo propio con las conductas de ambos estudiantes en el post-test o actividad 8 de la intervención.

En primer lugar, en la Figura 4 se muestra la frecuencia de aparición de las diez habilidades sociales estudiadas en ambos estudiantes durante el pre-test.

Como se observa en la el gráfico de la Figura 4, en el pre-test María puso en práctica la mayoría de habilidades con más frecuencia que Antonio, un hecho

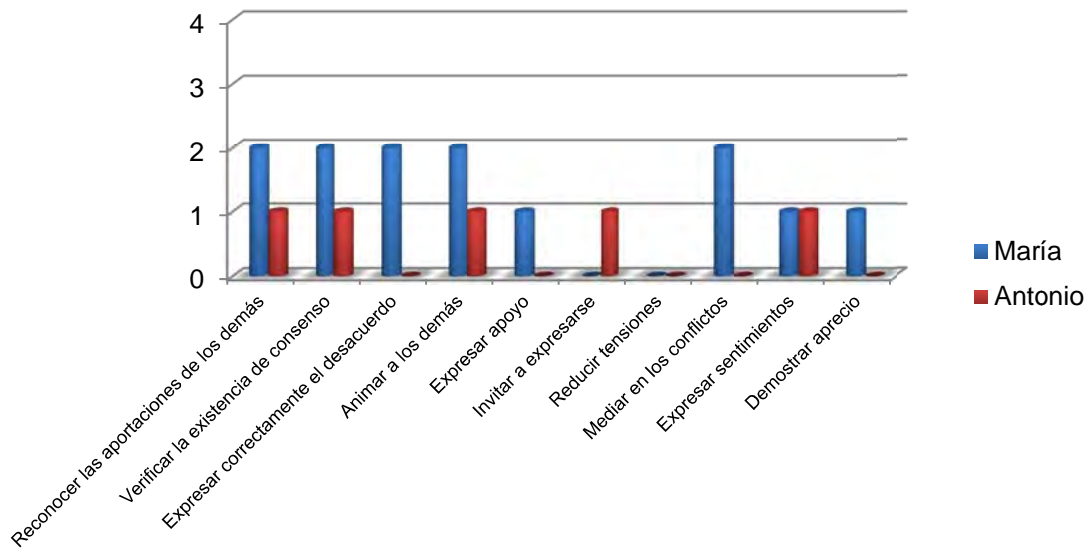


Figura 4. Gráfica de datos obtenidos con María y Antonio en actividad 1./ Elaboración propia.

especialmente notable en las conductas “Expresar correctamente el desacuerdo” (2 puntos de María en la escala frente a 0 de Antonio) y “Mediar en los conflictos” (con un resultado de 2 en la escala frente a un 0 de Antonio).

Sin embargo, se observa una excepción a esta tendencia en la habilidad “Invitar a expresarse”, donde Antonio ha obtenido una puntuación de 1 frente al 0 de María.

En general, los compañeros de equipo de Antonio mostraron mayor tendencia que los de María a incentivar la participación de los demás durante las actividades. Ambos se encuentran igualados en la

habilidad “Reducir tensiones” (ambos con un 0) y “Expresar sentimientos” (sendos discentes con un 1).

En el gráfico de la Figura 5 se muestra la frecuencia de aparición de las diez habilidades sociales estudiadas en ambos escolares durante el post-test o sesión 8.

Si comparamos los resultados obtenidos en el pre-test (mostrados en la Figura 4) con los mostrados en esta figura correspondientes al post-test, podemos obtener información sobre la evolución de ambos alumnos tras la intervención descrita en este estudio.

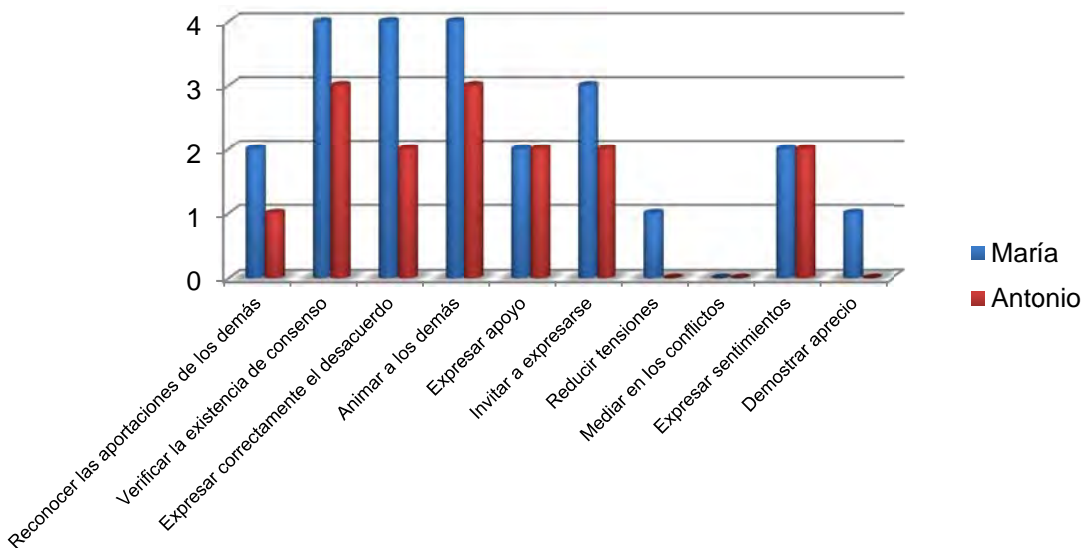


Figura 5. Gráfica de datos obtenidos con María y Antonio en actividad 8./ Elaboración propia.

En general, en el post-test María ha puesto en práctica la mayor parte de habilidades sociales estudiadas en esta investigación con mayor frecuencia que Antonio. Las habilidades que María ha presentado en más ocasiones son: "Reconocer las aportaciones de los demás", "Verificar la existencia de consenso", "Expresar correctamente el desacuerdo", "Animar a los demás" e "Invitar a expresarse".

Antonio no ha puesto en práctica ninguna habilidad en más ocasiones que María, aunque esto no quiere decir que no haya mejorado respecto a la actividad 1, como se expondrá en la última parte de este apartado de análisis de resultados. No obstante, Antonio ha obtenido la misma puntuación que María en dos habilidades: "Expresar apoyo" y "Expresar sentimientos" (2 puntos sobre 4 de la escala). Sin embargo, las respuestas de María al manifestar estas habilidades han sido más complejas y elaboradas.

Finalmente, cabe notar que ninguno de los dos participantes ha mostrado la conducta "Mediar en los conflictos", dado que en esta sesión no surgió ninguno en los dos equipos. En la misma línea, Antonio no ha puesto en práctica las habilidades "Reducir tensiones" y "Demostrar aprecio", mientras que la puntuación de María en las mismas ha sido de 1 sobre 4 en la escala.

Para concluir con el análisis de los resultados, parece necesario incluir una comparativa de la media aritmética de los resultados obtenidos por ambos tanto en las sesiones 1 como en la 8, así como la evolución de la frecuencia de aparición de las habilidades sociales consideradas en el estudio. De este modo, los resultados de los dos participantes pueden ser analizados desde una perspectiva global. Toda esta información se muestra en la Tabla 7.

Alumnos/as	Habilidades sociales	Media aritmética pre-test	Media aritmética post-test	Evolución media
María y Antonio	Reconocer las aportaciones de los demás	1,5	1,5	0
	Verificar la existencia de consenso	1,5	3,5	+2
	Expresar adecuadamente el desacuerdo	1	3	+2
	Animar a los demás	1,5	3,5	+2
	Expresar apoyo	0,5	2	+1,5
	Invitar a expresarse	0,5	1	+0,5
	Reducir tensiones	0	0,5	+0,5
	Mediar en los conflictos	1	0	-1
	Expresar sentimientos	1	2	+1
	Demostrar aprecio	0,5	1	+0,5

Tabla 7. Comparativa de los resultados obtenidos por los dos participantes. / Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 7, ocho de las diez habilidades sociales consideradas en el estudio han mejorado tras la intervención, o en otras palabras, el 80% de las habilidades, lo que resulta un dato bastante significativo. No obstante, unas habilidades han mejorado de una manera más significativa que otras. Las conductas mostradas más frecuentemente en el post-test respecto al pre-test son las siguientes: "Verificar la existencia de consenso" (+2 puntos), "Expresar adecuadamente el desacuerdo" (+2), "Animar a los demás" (+2) y "Expresar adecuadamente el desacuerdo" (+2).

Por otro lado, hay una habilidad que no ha sufrido ninguna variación de la actividad 1 a la 8, "Reconocer las aportaciones de los demás". Por último, cabe destacar que solo una habilidad ha presentado una evolución negativa, "Mediar en los conflictos", al oscilar desde una media de 1 en la actividad 1 o pre-test a 0 en el post-test realizado al finalizar la intervención.

6. Discusión y conclusiones

Como se mencionó con anterioridad, el objetivo principal de este estudio consiste en analizar las repercusiones del uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula ordinaria en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado con TEA.

Para comprobar si la intervención educativa mediante aprendizaje cooperativo surtía algún efecto (positivo o negativo) en las habilidades sociales de los dos alumnos estudiados, se utilizó una escala de observación cuantificable, cuyos valores numéricos oscilaban entre el 0 y el 4, con diez ítems referidos a habilidades sociales presentados y utilizados previamente por Lobato (1998). Mediante la comparación de los datos obtenidos en el pre-test y el post-test, tras ocho sesiones de intervención, se analizó si la frecuencia de aparición de las diez conductas estudiadas había aumentado, y por tanto, mejorado, o disminuido.

Los principales resultados obtenidos en esta investigación pueden resumirse en

los siguientes: el 80% de las habilidades sociales consideradas en el estudio han mejorado tras la intervención, el 10% de las habilidades estudiadas no ha mejorado ni empeorado, es decir, su presencia se ha mantenido estable y el 10% restante de las habilidades consideradas ha empeorado.

Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Dugan, Kamps y Leonard (1995), los cuales muestran que los procedimientos de aprendizaje cooperativo son una herramienta instructiva muy efectiva para estudiantes con autismo y sus compañeros de cuarto curso de educación primaria en el área de ciencias sociales. De hecho, ellos encontraron que los principales beneficios recaen en los resultados académicos y en las interacciones sociales de los discentes. Asimismo, sus resultados sugieren que la utilización de grupos de aprendizaje cooperativo puede proporcionar oportunidades para interacciones apropiadas entre los estudiantes con autismo y el resto de sus compañeros.

En la misma línea, los resultados de la presente investigación también coinciden con los obtenidos por Grey, Bruton, Honan, McGuiness y Daly (2007), que sugieren que el aprendizaje cooperativo es un método muy eficaz para incrementar la interacción social entre los participantes con necesidades educativas especiales (particularmente TEA) y el resto de sus compañeros así como fomentar la inclusión de los discentes con TEA en su grupo de referencia.

Sin embargo, como antes se ha expuesto, la habilidad "Mediar en los conflictos" es la única que ha empeorado tras la intervención con aprendizaje cooperativo. En el estudio de Grey, Bruton, Honan, McGuiness y Daly (2007), sugieren que los resultados se vieron afectados porque en el grupo cooperativo de uno de los participantes había menos cohesión al encontrarse un compañero con una conducta disruptiva. En el caso del presente estudio, es posible que, al componerse los equipos cooperativos de los dos participantes por alumnos con las

habilidades sociales muy desarrolladas y con un carácter tranquilo y amigable, esto pudiera haber interferido en el desarrollo de la conducta "Mediar en los conflictos". En otras palabras, debido al buen ambiente del grupo cooperativo, al no generarse conflictos en el equipo, no fue necesario que los alumnos mediasen para solucionarlos. La misma razón se podría aplicar a la escasa mejora obtenida en la habilidad "Reducir tensiones".

Los resultados de este estudio apoyan la utilización del aprendizaje cooperativo de una manera sistemática en el aula por todos los beneficios que entraña y sus efectos positivos en el desarrollo de habilidades sociales en discentes con TEA. Sin embargo, estos deben interpretarse con precaución debido a la gran cantidad de factores incontrolables que pueden intervenir en un aula de primaria y a las limitaciones que presenta el estudio.

Entre ellas, encontramos la reducida muestra utilizada, compuesta por dos discentes, lo que impide generalizar estos resultados a la totalidad de la población estudiada. Asimismo, la corta edad de los participantes, cuyo nivel madurativo es limitado y cuyo egocentrismo es todavía elevado, puede limitar los efectos de esta técnica en el desarrollo social del alumnado mediante el aprendizaje cooperativo.

Otra limitación de este estudio recae en el hecho de que, aunque los datos observados son de índole cualitativa, sólo se han analizado los datos desde una perspectiva cuantitativa, ya que en el diseño del estudio solo se contemplaba la frecuencia de aparición de cada habilidad social expresada con una cantidad numérica en una escala cuantificable. Nuevas investigaciones que examinen más en profundidad la calidad de las interacciones entre los discentes parecen necesarias para poseer una visión más detallada de la influencia de estas técnicas en el tema que nos ocupa.

No obstante, como afirman Lozano, Alcaraz y Colás (2010), la generalización de estos aprendizajes adquiridos referidos

a las habilidades sociales es la mayor dificultad encontrada en alumnos con TEA. Por ello, un estudio longitudinal a largo plazo sería necesario para comprobar si los resultados obtenidos son concluyentes y si los alumnos son capaces de extrapolar estos aprendizajes a otros contextos distintos al educativo.

Por todo ello, nuevas investigaciones con muestras más amplias y dispares, así como una mayor duración temporal son necesarias para comprobar la magnitud de la influencia de la aplicación de distintas técnicas de aprendizaje cooperativo en el avance del alumnado con TEA en sus competencias emocionales y sociales tanto dentro como fuera del contexto escolar.

La implementación de cualquier metodología activa, y en particular del aprendizaje cooperativo requiere de una formación por parte del profesorado en sus posibles aplicaciones y los procedimientos a seguir para implementar cada tipo de técnica cooperativa. Esta formación, junto con el debido apoyo docente en el aula debería facilitar la aplicación de metodologías más innovadoras y creativas en el aula de educación primaria, que pueden favorecer no solo a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, sino también a aquellos que no las presentan.

En definitiva, pese a la necesidad de nuevos estudios para solventar las carencias de los presentes, las conclusiones de esta investigación sugieren:

1. Que los alumnos con TEA pueden beneficiarse desde una perspectiva social del trabajo cooperativo en grupos heterogéneos.
2. Que la intervención mediante la utilización de diversas técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula ordinaria (tales como 1-2-4, lápices al centro o uno para todos), independientemente del área en el que se implanten, ejerce un efecto positivo sobre la aparición de diversas habilidades sociales en alumnos con TEA.

6. Discusión y conclusiones

- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V (5a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a Theory of Mind?. *Cognition*, 21, 37-46.
- Dugan, E., Kamps, D., & Leonard, B. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 175-188.
- España, Decreto 198/2014 de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 6 de septiembre de 2014, núm. 206, pp. 33054-33556.
- España, Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 3 de noviembre de 2009, núm. 254, pp. 57608-57647.
- España, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- España, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- España, Resolución de 15 de junio de 2015, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 24 de junio de 2015, núm. 143, pp. 25114-25117.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, UK: Blackwell.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma* (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- García Gómez, A. (2008). *Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Mérida: Consejería de Educación.
- Gil Camacho, M.C., Temiño García, J.I., Gómez Padilla, R.E., Clavero Matas, L.V., Rodríguez Berenguer, F.J. (2009). *El autismo en educación infantil y primaria*. Almería: Tutorial formación.
- Grey, I. M., Bruton, C., Honan, R., McGuinness, R., & Daly, M. (2007). Co-operative Learning for Children with an Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Mainstream and Special Class Settings: An exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 23 (4), 317-327.
- Harrower, J.K., Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, (25), 762-784.
- Hunt, P., McDonell, J. (2007) Inclusive education. En McCurdy, E.E., Cole, C.L. (2013) Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (44), 883-893.
- Jiménez, P. (2012). Reflexiones y dudas en torno a los trastornos del espectro autista y su educación. *Educación siglo XXI*, 30, (1), 187-214.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1999a). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec; E.J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Kamps, D.M., Leonard, B.R., Vernon, S., Dugan, E.P., Delquadri, J.C. (1992). *Teaching social skills to students with autism to increase peer interaction in an*

integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, (25), 281-288.

- Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M., Davis, L., Doninca, W.M.; Rapp, N. (1995). Using a group-oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers: A preliminary analysis of corollary supportive behaviors. *Behavior Modification*, (19), 10-32.

- Kuncze, L., Mesibov, G.B. (1998). Educational approaches to high-functioning autism and Asperger syndrome. En Martínez Martín, M.A.; Cuesta Gómez, J.L. 2013. Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), una guía completa basada en la ciencia y la experiencia, (7), 227-229.

- Lobato, C. (1998). El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria. Bilbao: Universidad del País Vasco.

- Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, (14), 367-382.

- Martínez Martín, M.A., Cuesta Gómez, J.L. (2013). Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), una guía completa basada en la ciencia y la experiencia. Tarragona: Altaria.

- McCurdy, E.E., Cole, C.L. (2014). Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (44), 883-893.

- McDonell, J. (1998) Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, (33), 199-215.

- Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E.

(2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.

- Organización Mundial de la Salud. (1992) CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

- Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.

- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Universidad de Vic.

- Rivière, A. (1997). El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. II Simposium Internacional sobre Autismo (pp. 147-150). Madrid: IMSERSO Y APNA.

- Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. Facultad de Educación y Trabajo Social. Valladolid: Universidad de Valladolid.



La formación del docente ante la diversidad en su aula

Herreros López, Lucía

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas
Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutor: Carlos María Alcover de la Hera. Catedrático y Prof. del Máster

Resumen

El objetivo principal de la presente investigación se centra en la preocupación científica y práctica por describir la actitud que muestra el docente ante la presencia en su aula de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo así como la percepción sobre su propia formación inicial y permanente con respecto a la atención a la diversidad. Además, se pretende conocer aquellas propuestas con las cuales los docentes consideran que se mejoraría la respuesta educativa que recibe este alumnado. Para ello, se ha elaborado un cuestionario con 18 ítems escala tipo Likert y una pregunta de carácter cualitativo que se ha puesto en práctica en docentes de la Región de Murcia. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los docentes se siente capacitado para afrontar la diversidad en su aula y no tiene una buena percepción acerca de la formación inicial y permanente que se les ha ofrecido. Como una de las propuestas de mejora sobre atención a la diversidad destaca la mayor dotación de recursos materiales y personales por parte de las Administraciones educativas.

Palabras clave

Atención a la diversidad, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, formación inicial, formación permanente, educación inclusiva.

Title

The teacher training facing the diversity in the classroom.

Abstract

The main objective of this research focuses on scientific and practical concern regarding the attitudes that teachers show facing children with special educational needs in their classrooms, as well as the perceptions on their initial and lifelong training with regard to attention to diversity. Moreover, our aim is to gather suggested improvements proposed by the teachers themselves related to the educational response provided for these students. For this, a questionnaire of 18 items Likert type scale and an extra qualitative question has been elaborated and carried out in the Region of Murcia. The main results indicate that the majority of teachers feel able to deal with diversity and they do not have a good perception of the initial and lifelong training they have been offered. One of the suggested improvements of attention to diversity that stands out is the greater provision of human and material resources on the part of educational administrations.

Keywords

Attention to diversity, students with special educational needs, initial training, lifelong training, inclusive education.

1. Justificación

Las diferencias individuales de los alumnos y alumnas, sus experiencias sociales y culturales, sus habilidades y sus diferentes ritmos de vida y aprendizaje, hacen que no se pueda partir de una planificación basada en la homogeneidad. La atención a la diversidad está presente a lo largo de todo el proceso educativo y es considerada un derecho y una necesidad. Es por ello uno de los grandes retos para el sistema educativo puesto que precisa ajustar la intervención educativa a las necesidades reales del alumnado para asegurar una acción educativa de calidad, lo cual exige a los centros, al profesorado y a los diferentes miembros de la comunidad educativa un esfuerzo de reflexión y un trabajo profesional riguroso.

Así pues, los centros y el profesorado, como mediadores entre el currículo y sus destinatarios, los docentes, deberán promover propuestas educativas diversas, dentro y fuera de las aulas, configurando una amplia red de oportunidades que ofrezca a cada alumno y alumna la oportunidad de alcanzar los objetivos generales y desarrollar las competencias clave. Con ello se pretende garantizar el derecho de todos los alumnos y alumnas a ser atendidos adecuadamente y, a la vez, optimizar las condiciones tanto para que el alumnado pueda aprender, como para que el profesorado pueda enseñar.

Sin embargo, las necesidades imperantes de una sociedad cambiante requieren la actualización del perfil docente, garantizando y velando por la mejora de la calidad educativa en los diferentes niveles educativos y ámbitos curriculares.

En este sentido, el perfil del buen docente, sus competencias, estrategias y metodologías ante la diversidad en su aula ha sido uno de los centros de interés en el ámbito teórico y práctico de la educación en las últimas décadas, valorando la formación del profesorado como uno de los elementos clave que garantizan el éxito y teniendo en especial consideración la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (NNUU, 2006)

que reconoce el derecho de éstas a una educación de calidad.

Así lo certifican numerosas aportaciones que diversos autores han realizado al respecto. Palomares Ruiz (2003), por su parte, afirma que la formación profesional del maestro para la diversidad, de su capacidad para diseñar situaciones, realizar adaptaciones, trabajar en equipo, etc., resulta fundamental para conseguir el éxito de cualquier proceso educativo. Escudero (1999) indica que los entornos inclusivos demandan, sin lugar a dudas, de la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico; de una mayor implicación personal y moral; de una ampliación de los territorios de la profesión docente; y de la emergencia de nuevas responsabilidades para el profesorado.

Prueba de la relevancia de dicha formación es la gran cantidad de investigaciones y estudios relativos a la formación del profesorado o las competencias que cualquier docente debe cumplir en su praxis diaria. Uno de ellos es el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje realizado en 2013 que indica que más del 97% de los profesores declaran sentirse bien preparados para el trabajo docente en España. También se puede señalar el Informe McKinsey (2007) sobre los 25 mejores sistemas educativos del mundo, el cual expone que la principal explicación a las diferencias en el aprendizaje de los alumnos está en la calidad de los profesores. Además, con respecto a la formación del profesorado en atención a la diversidad y educación inclusiva se pueden destacar los estudios realizados por Alemany y Villuendas (2004), González-Gil y Martín (2014) o Durán y Giné (2012) citando algunos ejemplos, que serán comentados durante el desarrollo del presente trabajo.

En este sentido, la investigación que se presenta a continuación se encuentra enmarcada en la preocupación científica y práctica por conocer la actitud docente ante la diversidad en su aula así como la percepción sobre su propia formación

con respecto a la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Además, se pretende conocer aquellas propuestas con las cuales los docentes consideran que se mejoraría la atención a la diversidad.

2. Marco teórico

2.1. La atención a la diversidad y el perfil del docente

La atención a la diversidad para una escuela inclusiva es uno de los principios educativos a los que más notoriedad se le ha otorgado en el sistema educativo español en los últimos años. Este principio radica esencialmente en el establecimiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las diferentes características, intereses, motivaciones, necesidades, ritmos de aprendizaje y capacidades del alumnado con o sin necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE). En este sentido, se considera alumnado con NEAE, según el artículo 14 del Real Decreto 126/2014 del currículo básico de Educación Primaria, a aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, o condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En definitiva, este principio trata de buscar y poner a disposición de la comunidad educativa una escuela para todos, abierta y participativa, que compense las desigualdades y garantice los principios de igualdad y equidad, ofreciendo una oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de las relaciones y condiciones sociales y culturales.

Así lo manifiesta la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (LOE en adelante), en su artículo 19 relativo a los

principios pedagógicos de la Educación Primaria, destacando que se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

La Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre, por su parte, destaca que el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación, insistiendo en principios básicos como la igualdad de oportunidades, la no discriminación, el fomento de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de violencia de género o discriminación, entre otros.

Este alumnado es especialmente considerado en el Plan de Atención a la Diversidad de cada centro educativo que queda enmarcado en la Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, por la cual se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados concertados de la Región de Murcia. La finalidad del plan citado es facilitar la inclusión de las medidas de atención a la diversidad en la organización escolar desde los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa.

La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana e intrínseca a la organización de la escuela actualmente. Así lo indica Palomares Ruiz (2003) alegando que la atención a la diversidad exige el reconocimiento, en la teoría y en la práctica de ser un valor en sí misma, que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales. La figura del docente del aula ordinaria se convierte en la clave del proceso de atención a la diversidad ya que, tomando como

referencia a Arnáiz Sánchez (2003), “la clase es el espacio por excelencia donde todos los alumnos deben encontrar una respuesta educativa óptima a su forma de ser y de aprender” (p. 232).

En consonancia con lo anterior, García Moriyón (1998) hace referencia a la ética de los profesores, comprometiéndolos a esforzarse por los más desfavorecidos, de modo que la aportación de la escuela para que todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollar al máximo sus capacidades no se quede en pura retórica vacía de contenido. Es por ello que el profesional de la enseñanza debe promover la igualdad de oportunidades con actitudes de solidaridad surgidas del reconocimiento de la igual dignidad de todos. (Martínez Navarro, 2010).

Según Macarulla y Saiz (2009), la información que debemos saber acerca del alumnado con NEAE va mucho más allá de conocer la tipología de la discapacidad y el grado de afectación ya que su discapacidad no informa sobre sus competencias, intereses o expectativas, ni sobre su autoestima o su grado de autonomía.

Este deber solicita un profesorado cualificado que proporcione una respuesta educativa de calidad a las nuevas demandas sociales. Por tanto, se puede afirmar que la calidad de la enseñanza recae, en cierta medida, en el eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente.

2.2. Formación del profesorado

2.2.1. Competencias y capacidades del profesorado

Una educación de calidad demanda del profesorado que dote a los alumnos de las competencias necesarias para ser ciudadanos y empleados activos del siglo XXI. Además, se espera del profesorado que personalice su enseñanza, atendiendo a las diferentes características y peculiaridades de sus alumnos y garantizando que todos y cada uno de ellos desarrolle al máximo

sus potencialidades tal y como indica el artículo 14 del Real Decreto 126/2014. La Comisión Europea ha establecido una aproximación de las competencias clave del profesorado del siglo XXI que han sido descritas y resumidas por López Rupérez (2014) de la siguiente forma:

- Trabajar con los otros: disponer de valores de inclusión social y capacidad de desarrollo del potencial de cada alumno; poseer conocimientos sobre la evolución de la persona y confianza en sí mismo al relacionarse con otros; trabajar con los alumnos como personas y apoyarles en su desarrollo como miembros activos de la sociedad; incrementar la inteligencia colectiva de los alumnos y colaborar con los colegas para mejorar su propia práctica docente.
- Trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías: acceder, analizar, comprobar, reflexionar y transmitir el conocimiento usando las tecnologías; trabajar con diferentes formas de conocimiento; elaborar y gestionar entornos de aprendizaje con libertad intelectual para emplearlos al servicio de la educación; aprender de su propia experiencia y dominar una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje; preparar al alumnado para ser ciudadanos europeos responsables.
- Trabajar con y en la sociedad: promover en los alumnos un equilibrio entre el respeto a la diversidad y la preservación de valores comunes; comprender los factores de exclusión y de cohesión social y los principios éticos de la sociedad del conocimiento; trabajar eficazmente con la comunidad local y con los diferentes actores de la educación.

Para Perrenoud (2004) las diez competencias básicas que caracterizan a un buen docente son: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes, 3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación, 4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo, 5. Trabajar en equipo, 6. Participar en la gestión de

la escuela, 7. Informar e implicar a los padres, 8. Utilizar nuevas tecnologías, 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, 10. Gestionar la propia formación continua.

Estas competencias deben ser reforzadas y actualizadas de forma continua y permanente debido a los retos educativos que afronta la praxis diaria docente, siendo cada vez más diversificada y exigente a la par que más necesitada de cooperación, proyectos docentes compartidos y trabajo en equipo de profesionales de diferente formación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004).

Dichos retos se manifiestan en forma de nuevas pedagogías emergentes, avances en las tecnologías de la información y la comunicación así como en la heterogeneidad del alumnado, de diversos contextos sociales y culturales, diferentes intereses, capacidades, habilidades y expectativas. Es por ello que, según el Ministerio citado, "el proceso de enseñanza-aprendizaje exige hoy al profesorado no solo conocer al alumnado, sino estar en posesión de nuevos métodos de enseñanza, de múltiples y plurales estrategias que le permitan desarrollar su actuación docente" (p.108).

En palabras de Parrilla (2003) es necesario forjar una nueva identidad docente que aborde los siguientes aspectos: competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión.

Así, acorde con Arnáiz Sánchez (2003), se puede afirmar que un profesor que investiga y mejora su práctica en el seno de una organización educativa que colabora para mejorar y dar respuesta a sus problemas y necesidades constituye la situación ideal para llevar a cabo una adecuada atención a la diversidad. Esta misma autora hace referencia a la necesidad de profesores que reflexionen sobre aquellas prácticas docentes que favorecen o dificultan la atención a la diversidad, investiguen y experimenten nuevas formas de hacer y vayan

adquiriendo un conocimiento profesional que les permita no solo una actuación pedagógica más adecuada a la diversidad de los alumnos, sino también una competencia y desarrollo profesional que les haga satisfactorio su trabajo cotidiano.

Teniendo como referencia las argumentaciones aportadas, la formación inicial y la formación permanente del profesorado se abre paso como uno de los principios por los cuales todo docente que se precie debe regir su praxis tanto con el alumnado que presenta NEAE así como con aquel que no las presenta. En palabras de Macarulla y Saiz (2009) "una herramienta imprescindible para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo es la formación permanente en estrategias pedagógicas de atención educativa a la diversidad" (p. 25). González-Gil y Martín (2014), por su parte, indican que la formación del profesorado se convierte en uno de los ejes cardinales para garantizar, en el futuro, que todos los niños puedan recibir una educación acorde con sus necesidades y características y transcurrir hacia una vida adulta de calidad.

2.2.2. Formación inicial y formación permanente

La relevancia de la formación del profesorado ha despertado gran interés en el seno de la sociedad así como en los profesionales e investigadores. Así lo vemos reflejado en: el elevado número de estudios e investigaciones tanto nacionales como internacionales sobre esta temática (Alemany y Villuendas, 2004; González-Gil y Martín, 2014 o Durán y Giné, 2012, citando algunos ejemplos); el número de instituciones dedicadas a la investigación sobre la figura del docente; en las reuniones científicas celebradas tales como la Conferencia Bianual de la UNESCO, en Ginebra 1996, sobre "Fortalecimiento del rol del profesor en un mundo cambiante", o la "Conferencia Mundial de Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", en Jomtien (Tailandia, 1990), entre cuyas medidas estudiadas para mejorar la calidad de la educación se dedicó especial atención a las

características del maestro; así como a la legislación y normativa vigente.

Los resultados del estudio llevado a cabo por Alemany y Villuendas (2004) indican, en cuanto a la formación inicial, que el profesorado encuentra difícil relacionar lo que se enseña en la Facultad, la formación teórica y la realidad que encuentra en las aulas, insistiendo en que se debería realizar un esfuerzo por proporcionar una preparación más relacionada. En cuanto a la formación permanente, sus estudios muestran que existe en el profesorado la idea de que es necesario realizar cursos de reciclaje y cursos referentes a la Educación Especial, siendo imprescindible que éstos se adapten a las necesidades del profesorado y del centro y que respondan a las expectativas de los maestros.

Además, se pone de manifiesto que los docentes consideran que es importante la colaboración de los padres en la educación de sus hijos, y más cuando es un alumno con algún tipo de necesidad educativa. Por otra parte, se hace especial hincapié en la necesidad de colaboración entre los distintos profesionales implicados en alumnado con NEAE, dejando atrás la percepción del profesional solitario y abriendo paso al trabajo participativo y colaborativo entre todo el personal docente.

A propósito de esto, la LOE 2/2006 dedica su capítulo III a la formación del profesorado. En su artículo 100, orientado a la formación inicial afirma que la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Además, su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. En su artículo 102, dedicado a la formación permanente, señala que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. En este mismo artículo se alega que los programas de formación

permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Por otra parte, su artículo 103 se orienta a la formación permanente del profesorado en centros públicos y hace referencia a que las Administraciones educativas deben planificar las actividades de formación del profesorado, garantizando una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y estableciendo las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.

Si bien queda latente la responsabilidad de las Administraciones educativas en cuanto a la formación inicial y permanente del profesorado, no debemos olvidar nuestro compromiso ético con la profesión. Como expresa Martínez Navarro (2010) "la actitud del profesional ético es la de responsabilidad por la propia formación como compromiso implícito en las metas últimas o bienes internos de la enseñanza" (p. 205). Además, manifiesta que esta responsabilidad tiene al menos dos aspectos: reclamar a las autoridades que faciliten la oferta de oportunidades de formación permanente (de calidad, en número suficiente y de fácil acceso) y aprovechar dichas oportunidades participando en ellas con pleno aprovechamiento. Así, dicho autor afirma que el propio docente debe conocer sus carencias y buscarles remedio y las instituciones que lo contratan tienen la obligación de facilitar las posibilidades de formación permanente del profesorado.

En este sentido, Palomares Ruiz (2003) manifiesta que la formación inicial y permanente del profesorado debe centrarse en el contexto, ser flexible y polivalente. Además, ha de rechazarse la separación artificial entre la teoría y la práctica, insistiendo en que en los programas de formación, el conocimiento debe estar referido a la práctica y apoyarse

y profundizar en los interrogantes, los esquemas conceptuales y la constatación de problemas e intuiciones que surgen en el diálogo con las situaciones que se producen en el aula.

La formación del profesorado es pues uno de los eslabones principales de todo proceso de innovación que no debe ser entendida como una tarea individual del docente sino como un proceso de mejora de los centros educativos y de desarrollo profesional del profesorado para atender a las características heterogéneas del alumnado, según expone Arnáiz Sánchez (2003). Así lo indican también Durán y Giné (2012), manifestando que la formación del profesorado no se refiere a una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro.

El Ministerio de Educación y Ciencia (2004) sostiene que la formación implica tres procesos diferentes y complementarios: el primero, referido a la formación inicial y la cualificación previa a la selección de los candidatos a profesores; el segundo, relacionado con la iniciación a la docencia, el momento en que el futuro profesor va estableciendo su propia identidad profesional; y, el tercero, orientado a la formación permanente de los profesores una vez incorporados plenamente a las tareas docentes.

Consideración aparte merece esta última como aquella en la que más se puede incidir y mejorar individual y personalmente tal y como lo hace notar el Ministerio de Educación y Ciencia (2014): “la formación permanente debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera docente y que, optando prioritariamente por un modelo de reflexión sobre la práctica en los propios centros, ofrezca a todo el profesorado los instrumentos adecuados para afrontar con éxito los nuevos y complejos retos educativos y las cambiantes realidades sociales” (p. 110).

En acuerdo con dicho Ministerio, también Arnáiz Sánchez (2003) pone en relieve la formación del profesorado como actividad de mejora integral, que se asienta en la reflexión profunda de la práctica y se afianza en el contraste y la mejora continua de la acción de enseñanza, innovando el currículum más pertinente para los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto.

Por otra parte, López Rupérez (2014) enfatiza que la formación continua del profesorado es considerada un elemento clave del desarrollo profesional docente, adaptándose a los requerimientos de la enseñanza y aprendizaje y a su evolución con el tiempo. Dicho autor defiende que una buena formación profesional continua debe seguir los siguientes principios: ha de estar vinculada con las necesidades del sistema educativo y del centro docente; ha de aprovechar, tanto como sea posible, la transferencia de conocimiento experto en el seno de cada centro educativo; ha de incluir la autoformación y la investigación; ha de tomar en consideración las perspectivas de carrera profesional; y, por último, ha de ser capaz de conciliar libertad con obligación.

2.2.3. Formación del profesorado en atención a la diversidad

Como expresan Macarulla y Saiz (2009) “si el alumnado con discapacidad es responsabilidad, en primera instancia, de todo el claustro, todo el equipo docente de educación ordinaria debe recibir formación sobre atención a la diversidad y educación especial” (p. 30). Agrega, además, que no se trata de convertir en especialistas a los generalistas, sino de fortalecer sus herramientas y habilidades educativas a la hora de implementar estrategias útiles para trabajar con la heterogeneidad en el aula.

En acuerdo con las autoras señaladas, a juicio de Muntaner (1999), todos los profesionales de la educación precisan de alguna formación en educación especial desde una perspectiva integradora que permita la participación de los alumnos

con necesidades educativas especiales en dinámica del aula y del centro, desde la igualdad de oportunidades y con el objetivo de adaptar la escuela a sus demandas y no a la inversa.

En consonancia con lo argumentado, Forteza (2011) manifiesta que a los sistemas educativos se les demanda que atiendan a muy amplias capas de población con edades, condiciones e intereses diferentes y de procedencia muy diversa, y se les insta a que favorezcan una mayor equidad como exigencia de carácter ético (igual dignidad de la persona independientemente de su procedencia, raza, condición, etc.). Así, este autor indica que " la atención a la diversidad en la formación de los futuros docentes es un reto ineludible en los tiempos que corren" (p. 135).

En este sentido, la formación a la que aluden los autores señalados bien podría ajustarse a lo que Darling-Hamond (1998) propone como el tipo de conocimiento que debe poseer todo profesor en la sociedad de hoy en día respecto de la atención a la diversidad:

- a) Un conocimiento que vaya más allá de las ideas básicas o procedimientos que suponga la comprensión y estructuración de la Educación Especial.
- b) Un conocimiento que permita entender y conocer las diferencias de los alumnos en cuanto a género, capacidad, cultura, etc.
- c) Un conocimiento pedagógico del contenido que permita abordar con fundamentación la enseñanza de cada materia de alumnos diversos.
- d) Un conocimiento amplio sobre el aprendizaje y las diferentes formas de aprender por distintos alumnos.
- e) Un conocimiento que permita evaluar las diferencias en la forma en que los alumnos se acercan y construyen el aprendizaje.
- f) Un conocimiento amplio de estrategias de enseñanza que permita plantear de

distinta manera los mismos objetivos y adaptarse a variadas situaciones.

- g) Un conocimiento de los recursos curriculares y la tecnología educativa.
- h) Un conocimiento sobre colaboración y cómo ésta potencia y refuerza el aprendizaje entre alumnos.
- i) Y un conocimiento que permita reflexionar y evaluar la propia práctica.

Además del conocimiento que todo docente debe tener con respecto a la diversidad en su aula, también debemos considerar los aspectos que deben ser tratados en la formación de los futuros docentes de forma que desarrollen actitudes positivas hacia la atención a la diversidad. Así, en palabras de Rosales (1987), dichos aspectos son los siguientes:

- a) Proporcionarles un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración en sus dimensiones teóricas y prácticas.
- b) Formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias y sus diferentes formas de atención y recuperación, en términos generales.
- c) Conocimiento teórico y práctico de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del alumno y estimular en cada uno el máximo de aprendizaje. Métodos de trabajo socializado y cooperativo frente al carácter competitivo de la enseñanza tradicional.
- d) Formación didáctica más específica en cada una de las disciplinas de la especialidad, en sus dimensiones normal y patológica.
- e) Intensificación de las relaciones humanas en el periodo de formación inicial para dirigirse hacia un paradigma de carácter más humanista como medio de fomentar las actitudes relacionales (comprensión, comunicación, colaboración), que desarrollaran una actitud positiva hacia la diversidad.

Por otra parte, Hopkins y Stern (1996), consideran que la actuación del profesorado para hacer posible la educación inclusiva requiere: compromiso (voluntad de ayudar a todos los alumnos), afecto (entusiasmo y cariño hacia los alumnos), conocimiento de la didáctica de la materia enseñada (hacerla accesible para todos), múltiples modelos de enseñanza (flexibilidad y habilidad para resolver lo imprevisto), reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas.

La formación del profesorado es fundamental para garantizar una respuesta a las necesidades del alumnado así como atender de forma individual y servir como orientación en todo el proceso de escolarización de alumnado con NEAE. Se puede afirmar sin duda que la garantía para unas buenas prácticas educativas en el seno del aula es el docente experto en atención a la diversidad, ofreciendo una educación de calidad y éxito.

Sin embargo, tal como indican González-Gil y Martín (2014) la formación en atención a la diversidad es un aspecto de la enseñanza que no es abordado en profundidad en la formación de los profesores, y por ende, una asignatura pendiente en la misma. Así, entre los estudios realizados relativos a la formación del profesorado en atención a la diversidad se pueden destacar los siguientes resultados:

- Las actitudes del profesorado -tanto de la educación ordinaria como de la educación especial- respecto a la inclusión son en general positivas y que dependen, ante todo, de la formación recibida en el manejo de las diferencias (en especial de los alumnos con discapacidades), así como del sentimiento de competencia profesional. (Hsien, 2007)
- Las mayores dificultades que el profesorado de aula ordinaria encuentra para afrontar el reto de integrar se centran en que no se encuentran suficientemente preparados para llevar a cabo su trabajo, se cuestionan los efectos

positivos sobre la socialización del alumnado en el marco de la integración. (Sánchez y Carrión, 2000)

- La formación en necesidades educativas especiales atañe a todo el profesorado. (Mula y colaboradores, 2002).
- Las principales necesidades de formación docente para la inclusión de los profesores evaluados se centran en los elementos metodológicos y curriculares que permiten la transformación de las escuelas en centros educativos más inclusivos. En general los profesores no disponen de la formación que requieren para poder trabajar desde un modelo de escuela que responda a las necesidades de todos los alumnos. (González-Gil y Martín, 2014).

3. Metodología de la investigación

3.1. Objetivos de la investigación

El problema que suscita esta investigación, tal y como se ha comentado, se contextualiza en la preocupación científica y práctica por describir la actitud que muestra el docente ante la presencia en su aula de alumnado con NEAE así como averiguar lo que piensan los docentes acerca de su propia formación en este ámbito en particular. Además, se pretende conocer aquellas propuestas con las cuales los docentes consideran que se mejoraría la respuesta educativa que recibe el alumnado con NEAE.

Así el objetivo general de la investigación es el siguiente:

- Conocer la actitud docente ante la diversidad en su aula así como la percepción sobre su propia formación con respecto a la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

A un nivel de concreción mayor, del objetivo general se pueden extraer los siguientes objetivos específicos:

1. Averiguar la percepción que tienen los docentes del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la

atención a la diversidad para una escuela inclusiva.

2. Determinar la valoración de los docentes de la formación inicial recibida en sus estudios universitarios así como la formación obtenida tras los mismos.

3. Identificar aquellos aspectos en los que los docentes consideran tener conocimientos y aquellos en los que presentan carencias formativas.

4. Valorar las propuestas que, a juicio de los propios docentes, podrían mejorar la atención a la diversidad.

3.2. Participantes

En la realización de la investigación contamos con la participación de 56 docentes pertenecientes a la Región de Murcia, entre los que se observa un gran predominio de mujeres (83,9% frente a un 16,1% de hombres) como podemos observar en la Figura 1.

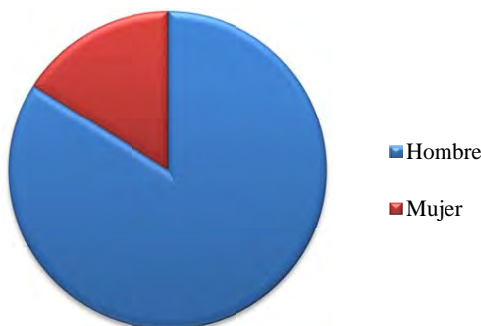


Figura 1. Sexo de los participantes. / Elaboración propia.

El criterio para su selección fue procurar que estuviese representado un amplio rango de aspectos atendiendo a: edad, experiencia laboral, centro educativo en el que imparten docencia, titulación universitaria y especialidad y otra formación relevante.

Con el fin de facilitar el análisis de los datos, se distribuyeron los participantes en cuatro grupos de edad y que podemos visualizar en la Figura 2: menor de 30 años (57,1%, n=32), entre 30 y 40 años (16,1%, n=9), entre 41 y 50 años (10,7%, n=6) y mayor de 50 años (16,1%, n=9).

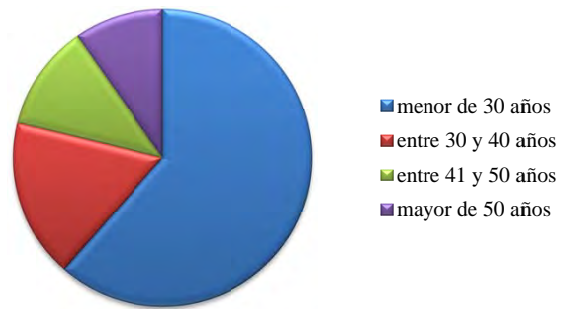


Figura 2. Edad de los participantes. / Elaboración propia.

Con respecto a la experiencia laboral en la docencia, se realizó una división en tres grupos indicados en la Figura 3: ninguna (21,4%, n=12), entre 1 y 5 años (46,4%, n=26) y más de 5 años (32,1%, n=18).

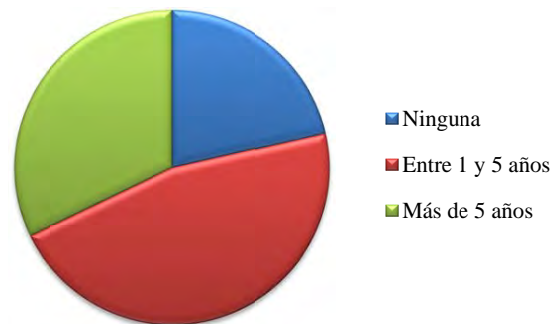


Figura 3. Años de experiencia laboral en la docencia. / Elaboración propia.

Por otra parte, con respecto al centro educativo en el que imparten docencia, encontramos que el 30,4% de los profesores encuestados no están trabajando actualmente y por lo tanto su respuesta ha quedado en blanco o bien indicando "No" en el espacio correspondiente, frente a un 69,6 que actualmente imparte docencia en algún colegio de la Región de Murcia, tal y como se puede observar en la Figura 4. Entre los centros educativos a los que pertenece cada maestro encontramos: José Marín, en Cieza (n=1); Madre de Dios, en Lorca (n=1); Reina Sofía, en Totana (n=1); Vistabella, en Murcia (n=1); Mare Nostrum, en Cartagena (n=1); Gabriel Pérez Cárcel, en Murcia (n=1); Severo Ochoa, en Los Garres (n=4); Gregorio Miñano, en Molina de Segura (n=1); Nuestra Señora del Rosario, en Santomera (n=1); Infanta Cristina, en Puente Tocinos (n=7); Cristo Crucificado,

en Cieza (n=1); Nicolás de las Peñas, en Murcia (n=1); Juan XXIII, en Murcia (n=1); San Félix, en Zarandona (n=9); Miguel Delibes, Mazarrón (n=2); Fontes, en Torre Pacheco (n=1); Miguel de Cervantes, en Cartagena (n=1); María Auxiliadora, en Cabezo de Torres (n=3); Vista alegre, en Torres de Cotillas (n=1).

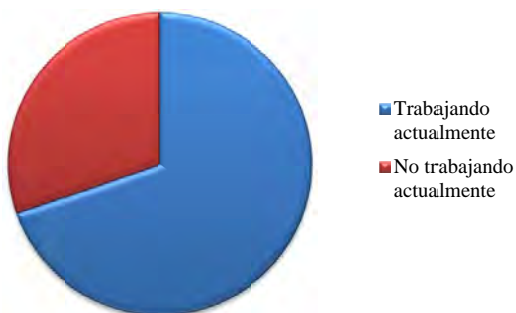


Figura 4. Trabajo actual de los docentes. / Elaboración propia.

Atendiendo a la titulación universitaria y la especialidad de los participantes encuestados encontramos que un 25% se dedica a Educación Infantil, frente a un 75% que imparte docencia en Educación Primaria (E.P). Dentro de esta etapa educativa, los docentes se dedican a diferentes especialidades y quedan repartidos de la siguiente forma: 25% Lengua Extranjera Inglés; 8,9% Audición y Lenguaje; Música 7,1%; Educación Física 10,8%; Lengua Extranjera Francés 8,9%; Pedagogía Terapéutica 14,3%. (Figura 5)

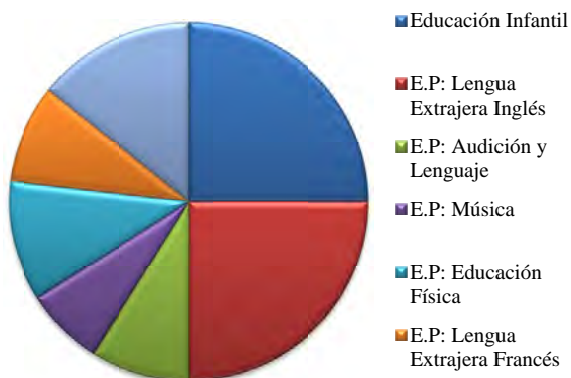


Figura 5. Titulación universitaria y especialidad. / Elaboración propia.

En referencia a otra formación relevante señalada por los docentes, cabe señalar que: el 42,8% de los mismos declara

no tener otra formación; el 9% ha estudiado otras carreras, como Pedagogía, Traducción e Interpretación, Educación Social, Profesional de Conservatorio, entre otras; el 17,9% de los encuestados ha realizado o está realizando un Máster, tales como Máster en Neuropsicología y Educación, Máster en Atención Temprana, Máster en enseñanza bilingüe, Máster en Innovación e investigación en Educación Infantil y Primaria, entre otros; el 16% indica tener formación en idiomas, sobre todo inglés y francés; el 3,6% declara haber realizado cursos tras terminar la carrera universitaria; y el 10,7% declara haber realizado formación como: Intérprete de Lengua de Signos, Declaración Eclesiástica de Competencia Académica, Educación para adultos e instituciones penitenciarias o técnico en ciudadanos auxiliares de enfermería, entre otros, lo cual ha sido considerado como "Otros" en la Figura 6 al no representar a más de un docente.

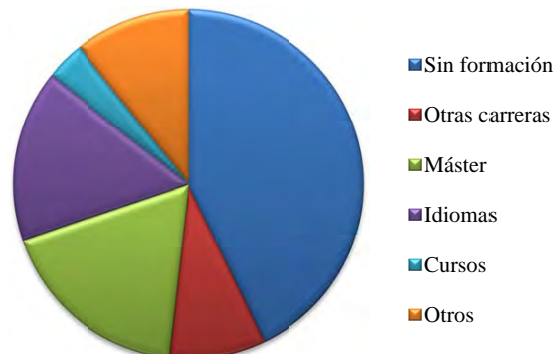


Figura 6. Otra formación relevante. Elaboración propia.

3.3. Diseño de investigación

La presente investigación adopta un enfoque descriptivo, integrando las perspectivas cuantitativa y cualitativa para dar respuesta a los objetivos planteados y basándose en la técnica del cuestionario como instrumento de recogida de la información. Cada una de estas perspectivas nos ofrece tipos de conocimientos diferentes. La perspectiva cuantitativa se basa en una medición exhaustiva y controlada y nos aporta un conocimiento descriptivo fundamentado en la objetividad que ha sido recogido a

través de una serie de preguntas de un cuestionario estructurado. La perspectiva cualitativa, basada en la subjetividad, nos brinda un conocimiento que parte de la propia experiencia del participante a través de una respuesta de carácter abierto en el cuestionario señalado.

Para la realización del cuestionario (ver anexo 1) y, con el objetivo de familiarizarnos con la temática en más profundidad, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de aquellos estudios e investigaciones que se basaban en la técnica de la encuesta para la recogida de información. Algunos de ellos han sido: el estudio realizado por Colmenero Ruíz (2009) con el fin de detectar las necesidades formativas en docentes de Educación Secundaria así como analizar las creencias y actitudes de este colectivo con respecto a la atención a la diversidad; la investigación llevada a cabo por Sales, Moliner y Odet (2001) orientado a conocer las actitudes de estudiantes de Magisterio de la Universitat Jaume I en cuanto a diversidad; o el estudio realizado por González-Gil y Martín (2014) en el profesorado de Castilla y León acerca de las necesidades de formación docente a la hora de abordar la atención a la diversidad del alumnado.

Tras la revisión bibliográfica, teniendo claros y presentes los objetivos de la investigación y habiendo introducido los dos apartados anteriormente descritos, se establecieron tres dimensiones que abarcan los aspectos a estudiar y que constituyen el eje vertebrador del estudio. Estas dimensiones, relacionadas con los objetivos que plantea nuestra investigación, son los siguientes:

1. Actitud docente ante el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Relacionada con el objetivo 1: conocer la percepción que tienen los docentes del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la atención a la diversidad para una escuela inclusiva.
2. Formación inicial y formación permanente con respecto a la atención

a la diversidad. Relacionada con el objetivo 2: conocer la valoración de los docentes de la formación inicial recibida en sus estudios universitarios así como la formación obtenida tras los mismos.

3. Conocimientos y capacitación docente con respecto a la atención a la diversidad. Relacionada con el objetivo 3: averiguar aquellos aspectos en los que los docentes consideran tener conocimientos y aquellos en los que presentan carencias formativas.

A continuación, se creó un banco de veinte preguntas y cuestiones que fueron formuladas en forma de ítem y ubicadas en cada una de las dimensiones. Sin embargo, dos de ellas fueron eliminadas al no ajustarse a los objetivos que el estudio quiere conseguir. Para la formulación de dichos ítems se tuvieron en cuenta que estos fueran claros y precisos, con un lenguaje comprensible y adecuado a los destinatarios, que no indujesen a la respuesta y fuesen breves para evitar ambigüedades o interpretaciones difíciles. Además, se procuró que el cuestionario no excediese en extensión para evitar que resultase tediosa y aburrida su cumplimentación y así garantizar la participación positiva por parte de los docentes.

Finalmente en el cuestionario, conformado por 18 ítems de respuesta cerrada en escala tipo Lickert, los docentes debían señalar en qué medida están (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo, (4) totalmente de acuerdo con lo propuesto en los diferentes ítems. Los ítems del 1 al 6 pertenecen a la dimensión 1, los ítems del 7 al 13 a la dimensión 2 mientras que los ítems del 14 al 18 están incluidos en la dimensión 3.

Por otra parte, dentro de dicho cuestionario hay una pregunta final de carácter cualitativo referida a las propuestas para la mejora de la atención a la diversidad, tanto a nivel de aula como a nivel de centro que responde a lo que plantea el objetivo 4: valorar las propuestas que, a juicio de los propios

docentes, podrían mejorar la atención a la diversidad. En este sentido se pretendía que los docentes entrevistados aportasen, desde su punto de vista y partiendo de su experiencia docente, una o varias propuestas con las cuales consideran que mejoraría la atención a la diversidad y la calidad de la enseñanza del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

De esta forma para la redacción final del cuestionario se tuvieron en cuenta las directrices proporcionadas por Serrano Pastor (2008), teniendo en cuenta las partes referidas a presentación, instrucciones que debe incluir el cuestionario, cuerpo de preguntas y observaciones.

Lo primero que encontramos en el cuestionario es un pequeño apartado de presentación en el que se da a conocer a los participantes el objetivo principal de la investigación, indicando la importancia de la participación docente, garantizando el anonimato de las respuestas y dando las gracias por la colaboración de la siguiente forma:

"Como alumna del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria me encuentro realizando mi Trabajo Fin de Máster, el cual consiste en realizar un trabajo de investigación. En concreto, con el mío, pretendo conocer la actitud docente ante la diversidad en su aula así como la percepción sobre su propia formación con respecto a la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Por tanto, vuestra participación es muy relevante para llegar a unos resultados válidos. Os rogamos cumplimentéis este sencillo cuestionario con sinceridad. El anonimato y la confidencialidad de las respuestas quedan garantizados. Muchas gracias por su colaboración".

En segundo lugar se ha incorporado también un apartado que se ha titulado "perfil personal y profesional" que aborda los siguientes aspectos: sexo, edad, experiencia laboral, centro educativo

en el que imparten docencia, titulación universitaria y especialidad y otra formación relevante.

Además, se proporciona una frase aclaratoria a modo de instrucción a seguir garantizando el procedimiento que debe seguir el destinatario para contestar adecuadamente a los diversos ítems que componen el cuestionario:

"A continuación se te van a presentar una serie de afirmaciones que tendrás que valorar según la siguiente escala:

1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo. 3: De acuerdo. 4: Totalmente de acuerdo".

Por último, se indica el correo electrónico personal, facilitando la puesta en contacto de cualquier participante que desee conocer los resultados del estudio y se ofrece un apartado para posibles observaciones, sugerencias o recomendaciones que quieran ser realizadas:

"Observaciones (haz cuantas aportaciones consideres oportunas sobre la formación y la profesionalización docente y que, en el cuestionario, no se hayan contemplado o quieras matizar".

"Si deseas conocer los resultados del estudio ponte en contacto conmigo en la siguiente dirección: luciaherrerolopez2c@gmail.com Estaré encantada de atenderte y compartir mis resultados contigo".

3.4. Recogida y análisis de la información

El cuestionario está diseñado para ser autocumplimentado individualmente y con una duración media de 3-5 minutos. Se ha elaborado en formato impreso y en formato digital para mayor facilidad del docente y con el fin de poder llegar a un mayor número de participantes. Así, encontramos que los docentes de más de 50 años (16,1%, n=9) preferían el formato impreso mientras que los docentes menores de 30 años (57,1%, n=32) optaban en su totalidad por el formato

digital. La información fue recogida en un periodo de tiempo de una semana comprendida desde el 22 al 28 de mayo de 2017.

La herramienta seleccionada para realizar el cuestionario en formato digital ha sido la de "Formularios Google" por las amplias posibilidades que esta nos ofrece pues permite: elegir el tipo de respuesta (respuesta corta, párrafo, selección múltiple, casillas de verificación...); añadir un título a cada sección y pregunta; elaborar gráficas estadísticas para cada uno de los ítems; y añadir obligatoriedad a las respuestas y así evitar respuestas en blanco.

El planteamiento metodológico del presente estudio demanda dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo. Con respecto al primero de ellos, relativo al análisis de las preguntas de carácter cerrado del cuestionario, cabe señalar que se han elaborado diagramas de sectores circulares para analizar los datos personales y profesionales de los docentes así como tablas, porcentajes, media aritmética y desviación típica para cada uno de los ítems propuestos. El segundo análisis está orientado a realizar un compendio de propuestas que los docentes consideran oportunas para mejorar la calidad de la respuesta educativa del alumnado con NEAE. Para ello, se ha realizado un estudio de las mismas con el fin de establecer similitudes y diferencias entre ellas y ofrecer a la comunidad educativa una aproximación acerca de lo necesario para mejorar la calidad educativa en atención a la diversidad.

4. Presentación y análisis de los resultados

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de nuestra investigación, los cuales han sido sistematizados atendiendo a cada una de los objetivos planteados anteriormente y que dan respuesta al problema de nuestro trabajo empírico. En este sentido, para cada uno de los ítems señalados en las tres dimensiones establecidas se han elaborado tablas

en las que se incluye el porcentaje de docentes por cada una de las respuestas ofrecidas así como la media aritmética y la desviación típica. En cuanto al análisis del objetivo número 4, al tratarse de un análisis cualitativo, se ha realizado atendiendo a las similitudes y diferencias encontradas en las respuestas ofrecidas por parte de los docentes encuestados.

4.1. Objetivo 1. Averiguar la percepción que tienen los docentes del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la atención a la diversidad para una escuela inclusiva

El objetivo señalado, tal y como se ha mencionado con anterioridad, guarda especial relación con la dimensión 1: actitud docente ante el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que se tendrán en cuenta los ítems del 1 al 6.

En el primer ítem que compone el cuestionario "*Me considero capacitado para garantizar una respuesta educativa adecuada ante la diversidad en mi aula*" un 33,9% indica estar en desacuerdo con la afirmación, mientras que un 50% está de acuerdo y un 16,1% está totalmente de acuerdo. Como se puede observar en la Tabla 1 no hay ningún docente que esté totalmente en desacuerdo con el mismo. Así, obtenemos una media de 2,82 y desviación típica de 0,69.

Ítem 1. Me considero capacitado para garantizar una respuesta educativa adecuada ante la diversidad en mi aula	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	33,9% (n=19)
De acuerdo	50% (n=28)
Totalmente de acuerdo	16,1% (n=9)

Tabla 1. Ítem 1./ Elaboración propia.

El segundo ítem que se incluye en el cuestionario *"Como profesor, considero que no puedo garantizar una adecuada respuesta a sus necesidades educativas por lo que preferiría no tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi aula"* ofrece un 35,7% de los docentes totalmente en desacuerdo y un 33,9% de los mismos en desacuerdo.

Por otra parte, el 23,2% de los encuestados está de acuerdo y únicamente un 7,1% está totalmente de acuerdo tal y como se puede observar en la Tabla 2.

La media de este ítem es de 2,01 y la desviación típica de 0,94.

Ítem 2. Como profesor, considero que no puedo garantizar una adecuada respuesta a sus necesidades educativas por lo que preferiría no tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi aula	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	35,7% (n=20)
En desacuerdo	33,9% (n=19)
De acuerdo	23,2% (n=13)
Totalmente de acuerdo	7,1% (n=4)

Tabla 2. Ítem 2./ Elaboración propia.

El ítem número 3 *"Es fundamental la participación de las familias en la calidad de la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo"*, por su parte, indica que un 94,6% de los docentes encuestados está totalmente de acuerdo con la afirmación señalada y un 5,4% está de acuerdo.

La Tabla 3 nos muestra estos resultados y además, expone cómo las respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo no han sido señaladas por ningún docente.

Así pues, resulta una media de 3,05 y desviación típica de 0,22.

Ítem 3. Es fundamental la participación de las familias en la calidad de la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	0% (n=0)
De acuerdo	5,4% (n=3)
Totalmente de acuerdo	94,6% (n=53)

Tabla 3. Ítem 3./ Elaboración propia.

Con respecto al ítem 4 *"La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es responsabilidad conjunta de todo el profesorado"* el 80,4% de los docentes encuestados afirma estar totalmente de acuerdo, el 17,9% está de acuerdo y solamente un docente responde en desacuerdo, correspondiéndose con el porcentaje de 1,8% que encontramos en la Tabla 4. La media es 3,78 y la desviación típica 0,45 en esta pregunta.

Ítem 4. La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es responsabilidad conjunta de todo el profesorado	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	1,8% (n=1)
De acuerdo	17,9% (n=10)
Totalmente de acuerdo	80,4% (n=45)

Tabla 4. Ítem 4./ Elaboración propia.

El análisis del ítem 5 *"Sería conveniente disminuir la ratio de alumnos por aula ya que es difícil atender a la diversidad cuando tengo 25 ó 30 alumnos por clase"* nos indica que un 91,1% está totalmente de acuerdo con esta afirmación y un

7,1% está de acuerdo. Por otra parte, encontramos un solo docente (1,8%) que afirma estar totalmente en desacuerdo. En cuanto a la media y desviación típica estas son 3,87 y 0,46 respectivamente.

Ítem 5. Sería conveniente disminuir la ratio de alumnos por aula ya que es difícil atender a la diversidad cuando tengo 25 ó 30 alumnos por clase	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1,8% (n=1)
En desacuerdo	0% (n=0)
De acuerdo	7,1% (n=4)
Totalmente de acuerdo	91,1% (n=51)

Tabla 5. Ítem 5./ Elaboración propia.

En referencia al ítem 6 "En centros ordinarios no se puede atender al alumnado con específicas de apoyo educativo como sería conveniente por lo que estaría mejor atendido en centros de Educación Especial" un 50% de los encuestados indica estar en desacuerdo frente a un 28,6% de acuerdo. Además, el 16,1% está totalmente en desacuerdo y el 5,4% totalmente de acuerdo. De este modo, se obtiene una media de 2,23 y una desviación típica de 0,78.

Ítem 6. En centros ordinarios no se puede atender al alumnado con específicas de apoyo educativo como sería conveniente por lo que estaría mejor atendido en centros de Educación Especial	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	16,1% (n=9)
En desacuerdo	50% (n=28)
De acuerdo	28,6% (n=16)
Totalmente de acuerdo	5,4% (n=3)

Tabla 6. Ítem 6./ Elaboración propia.

4.2. Objetivo 2. Determinar la valoración de los docentes de la formación inicial recibida en sus estudios universitarios así como la formación obtenida tras los mismos

El presente objetivo, tal y como se ha indicado con anterioridad, está relacionado con la dimensión 2: formación inicial y formación permanente con respecto a la atención a la diversidad por lo que se tendrán en cuenta los ítems del 7 al 13.

En el primer ítem de la presente dimensión, ítem 7 "Se le debería prestar una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios universitarios", un 67,9% de los docentes indica estar totalmente de acuerdo con el mismo y además un 30,4% muestra estar de acuerdo. Como se puede observar en la Tabla 7 un docente (1,8%) afirma su desacuerdo y ninguno está totalmente desacuerdo. La media en este ítem es 3,66 y la desviación típica 0,51.

Ítem 7. Se le debería prestar una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios universitarios	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	1,8% (n=1)
De acuerdo	30,4% (n=17)
Totalmente de acuerdo	67,9% (n=38)

Tabla 7. Ítem 7./ Elaboración propia.

Con respecto al ítem 8 "Las estrategias y herramientas para trabajar con necesidades específicas de apoyo educativo han sido obtenidas en otros ámbitos formativos posteriores a mi carrera universitaria" el 33,9% está totalmente de acuerdo y el 42,9% de acuerdo mientras que el 16,1% indica estar en desacuerdo y un 7,1% totalmente en desacuerdo. (Tabla 8). Por otra parte la media es 3,03 y la desviación típica 0,89.

Ítem 8. Las estrategias y herramientas para trabajar con necesidades específicas de apoyo educativo han sido obtenidas en otros ámbitos formativos posteriores a mi carrera universitaria	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	7,1% (n=4)
En desacuerdo	16,1% (n=9)
De acuerdo	42,9% (n=24)
Totalmente de acuerdo	33,9% (n=19)

Tabla 8. Ítem 8./ Elaboración propia.

En referencia al ítem 9 "En mis estudios universitarios únicamente me han formado en aspectos teóricos de la atención a la diversidad, en detrimento de los prácticos" un 48,2% y un 37,5% indican estar totalmente en desacuerdo y de acuerdo, respectivamente. Por su parte, un 12,5% está en desacuerdo y un 1,8% totalmente en desacuerdo tal y como muestra la Tabla 9. En este sentido, obtenemos una media de 3,32 y una desviación típica de 0,76.

Ítem 9. En mis estudios universitarios únicamente me han formado en aspectos teóricos de la atención a la diversidad, en detrimento de los prácticos	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1,8% (n=1)
En desacuerdo	12,5% (n=7)
De acuerdo	37,5% (n=21)
Totalmente de acuerdo	48,2% (n=27)

Tabla 9. Ítem 9./ Elaboración propia.

En el ítem 10 "Considero que la formación permanente del profesorado es fundamental para la correcta adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo" el 87,5% de los docentes

encuestados está totalmente de acuerdo y el 12,5% está de acuerdo como vemos en la Tabla 10. La media, por tanto, será de 8,87 y la desviación típica 0,33.

Ítem 10. Considero que la formación permanente del profesorado es fundamental para la correcta adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	0% (n=0)
De acuerdo	12,5% (n=7)
Totalmente de acuerdo	87,5% (n=49)

Tabla 10. Ítem 10./ Elaboración propia.

Con respecto al ítem 11 "Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado, como los ofertados en el Centros de Profesores y Recursos" el 51,8% muestra estar en desacuerdo frente el 39,3% de los docentes de acuerdo como se puede observar en la Tabla 11. En este ítem la media es 2,35 y la desviación típica 0,64.

Ítem 11. Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado, como los ofertados en el Centros de Profesores y Recursos	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	7,1% (n=4)
En desacuerdo	51,8% (n=29)
De acuerdo	39,3% (n=22)
Totalmente de acuerdo	1,8% (n=1)

Tabla 11. Ítem 11./ Elaboración propia.

El ítem 12 referido a la afirmación *"He asistido a cursos o seminarios de formación para mejorar mi respuesta ante la diversidad en el aula"* indica que un 48,2% y un 23,2% está de acuerdo y totalmente de acuerdo con respecto a la misma, respectivamente. Por otro lado, como muestra la Tabla 12 el 14,3% de los docentes está totalmente en desacuerdo e igual porcentaje está en desacuerdo. Obtenemos, por tanto, una media de 2,8 y una desviación típica de 0,96.

Ítem 12. He asistido a cursos o seminarios de formación para mejorar mi respuesta ante la diversidad en el aula	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	14,3% (n=8)
En desacuerdo	14,3% (n=8)
De acuerdo	48,2% (n=27)
Totalmente de acuerdo	23,2% (n=13)

Tabla 12. Ítem 12./Elaboración propia.

En el ítem 13 *"Considero importante el conocimiento y seguimiento de la legislación y normativa vigente respecto a la atención a la diversidad"* el 42,9% de los profesores están totalmente de acuerdo, el 53,6% de los mismos están de acuerdo y el 3,6% está en desacuerdo. (Tabla 13). En este sentido, la media obtenida es de 3,39 y la desviación típica de 0,56.

Ítem 13. Considero importante el conocimiento y seguimiento de la legislación y normativa vigente respecto a la atención a la diversidad	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	3,6% (n=2)
De acuerdo	53,6% (n=30)
Totalmente de acuerdo	42,9% (n=24)

Tabla 13. Ítem 13./Elaboración propia.

4.3. Objetivo 3. Identificar aquellos aspectos en los que los docentes consideran tener conocimientos y aquellos en los que presentan carencias formativas

Este objetivo guarda relación con la dimensión 3: conocimientos y capacitación docente con respecto a la atención a la diversidad, por lo que, para su análisis se tendrán en consideración los ítems del 14 al 18. Cabe hacer referencia a que cada uno de los ítems empieza con la siguiente aclaración: *"En referencia a la atención a la diversidad y el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo..."*

En cuanto al ítem 14 *"Mi formación es adecuada respecto a: organización del espacio y tiempo"* un 64,3% de los docentes afirma estar de acuerdo y un 10,7% está totalmente de acuerdo. Sin embargo, un 25% dice estar en desacuerdo tal como afirma la Tabla 14. En este ítem la media es 2,85 y la desviación típica 0,58.

Ítem 14. Mi formación es adecuada respecto a: organización del espacio y tiempo	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	25% (n=14)
De acuerdo	64,3% (n=36)
Totalmente de acuerdo	10,7% (n=6)

Tabla 14. Ítem 14./Elaboración propia.

En el ítem 15 *"Mi formación es adecuada respecto a: estrategias metodológicas (agrupamientos, diseño actividades, dinámicas de integración...)"* el 50% de los encuestados está de acuerdo frente el 37,5% en desacuerdo. Por otra parte, el 10,7% está totalmente de acuerdo y el 1,8% totalmente en desacuerdo como expone la Tabla 15. La media por tanto será de 2,69 mientras que la desviación típica es 0,68.

Ítem 15. Mi formación es adecuada respecto a: estrategias metodológicas (agrupamientos, diseño actividades, dinámicas de integración...)	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1,8% (n=1)
En desacuerdo	37,5% (n=21)
De acuerdo	50% (n=28)
Totalmente de acuerdo	10,7% (n=6)

Tabla 15. Ítem 15./ Elaboración propia.

En referencia al ítem 16 "Mi formación es adecuada respecto a: recursos y materiales" un 5,4% está totalmente en desacuerdo, un 35,7% en desacuerdo, un 48,2% de acuerdo y un 10,7% totalmente de acuerdo. (Tabla 16).

En el presente ítem la media es 2,64 y la desviación típica 0,74.

Ítem 16. Mi formación es adecuada respecto a: recursos y materiales	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	5,4% (n=3)
En desacuerdo	35,7% (n=20)
De acuerdo	48,2% (n=27)
Totalmente de acuerdo	10,7% (n=6)

Tabla 16. Ítem 16./ Elaboración propia.

En el ítem 17 "Mi formación es adecuada respecto a: selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables" se observa un 42,9% de docentes en desacuerdo y un 44,6% de los mismos de acuerdo.

Además, un 3,6% indica estar totalmente en desacuerdo y un 8,9% totalmente de acuerdo como se manifiesta en la Tabla 17.

La media es 2,58 y la desviación típica 0,7.

Ítem 17. Mi formación es adecuada respecto a: selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	3,6% (n=2)
En desacuerdo	42,9% (n=24)
De acuerdo	44,6% (n=25)
Totalmente de acuerdo	8,9% (n=5)

Tabla 17. Ítem 17./ Elaboración propia.

Por último, en el ítem 18 "Mi formación es adecuada respecto a: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoción del alumnado" el 51,8% de los encuestados dice estar de acuerdo, el 35,7% en desacuerdo.

Y como valores menos significativos encontramos el 1,8% de docentes totalmente en desacuerdo y el 10,7% totalmente de acuerdo.

Además, obtenemos una media de 2,71 y una desviación típica de 0,67.

Ítem 18. Mi formación es adecuada respecto a: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoción del alumnado	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1,8% (n=1)
En desacuerdo	35,7% (n=20)
De acuerdo	51,8% (n=29)
Totalmente de acuerdo	10,7% (n=6)

Tabla 18. Ítem 18./ Elaboración propia.

Tiene cabida la inclusión de un resumen final acerca de los aspectos en los que los docentes se sienten mejor o peor preparados en la siguiente Tabla 18:

	Formación adecuada	Formación no adecuada
Organización del espacio y tiempo	75%	25%
Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoción del alumnado	62,5%	37,5%
Estrategias metodológicas (agrupamientos, diseño actividades, dinámicas de integración...)	60,7%	39,3%
Recursos y materiales	58,9%	41,1%
Selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	53,5%	46,5%

Tabla 19. Resumen formación profesorado./
Elaboración propia.

4.4. Objetivo 4. Valorar las propuestas que, a juicio de los propios docentes, podrían mejorar la atención a la diversidad

Por último, el objetivo señalado pretende analizar la pregunta final referida a las propuestas para la mejora de la atención a la diversidad, tanto a nivel de aula como a nivel de centro que en el cuestionario encontramos de la siguiente forma: ¿Qué propuestas considera que podrían mejorar la atención a la diversidad a nivel de aula y/o de centro? Se requiere, por tanto, un análisis cualitativo a diferencia de los anteriores objetivos descritos.

En primer lugar, cabe señalar que el 12,5% de los docentes encuestados no realizó ninguna propuesta acerca de cómo

mejorar la atención a la diversidad. Por otra parte, el 87,5% de los docentes sí aportaron respuestas, las cuales han sido organizadas en los siguientes bloques:

- Mayor dotación de recursos materiales y personales con respuestas como: *“Más profesorado por centro educativo”, “Se necesita personal de apoyo en el aula, es decir, en lugar de que solo hubiera un docente, que hubiera dos por aula”, “Mayor dotación de recursos materiales”, “Más recursos personales y materiales en cuanto a atención a la diversidad se refiere por parte de la administración, existe una notable carencia de recursos”, “Creación de un banco de recursos disponibles en Internet y organizados para posibilitar el acceso por parte de profesores que necesiten utilizarlos para atender a la diversidad”.*
- Mayor implicación y mejor coordinación entre los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesorado, equipos de orientación y familias: *“También sería conveniente estudiar cada caso individualmente y coordinar a todos los profesores que tengan contacto con esos alumnos en concreto para organizar la mejor respuesta posible a cada caso”, “Debe haber una mayor implicación por parte de todo el centro educativo con respecto a la atención de los ACNEEs. Se sigue delegando demasiado en los especialistas de PT y AL a la hora de la intervención con este tipo de alumnado”.*
- Mejorar la formación inicial obtenida en la carrera, haciendo especial hincapié en la formación práctica en atención a la diversidad: *“Formar más durante el periodo universitario. Hacer obligatoria la formación, porque todos los docentes vamos a tener situaciones que requieran conocimientos de PT, que no tenemos los que hemos optado por otras especialidades”, “Fomentar el estudio y la puesta en práctica de la diversidad del aula desde la Universidad, dotándonos de estrategias metodológicas adecuadas”.*

- Apostar por la formación permanente del profesorado: *“Cursos de formación sobre las diferentes necesidades a nivel de centro”, “Continuar con la formación en los CPR y demás”, “Formación específica para atender a los casos concretos que tenemos en nuestra aula antes del inicio de curso, sobre todo en casos más complicados”, “Una formación permanente y continua del profesorado”.*
- Reducir el número de alumnos por aula: *“Menor número de alumnos por aula”, “Reducir el número de alumnos del grupo-clase”, “Principalmente que disminuya la ratio de alumnos por aula para asegurar una atención más personalizada a cada alumno”.*
- Aumentar el número de horas de apoyo docente en el aula: *“Un profesor de apoyo más horas al día, para poder realizar una atención más individualizada del alumnado”, “Tener más apoyo para poder atender a los alumn@s y conseguir dar una educación de calidad adaptada a cada niñ@”.*
- Flexibilidad en los horarios con alumnado con NEAE: *“Más flexibilidad en los horarios de atención a la diversidad”, “Posibilidad de flexibilizar grupos en función de los ACNEE, actualmente puede haber 5-6 por clase en la escuela pública”.*
- Otros: *“Reparto de alumnos ACNEE en centros públicos y concertados”.*

5. Discusión y conclusiones

Este último apartado está destinado a la interpretación de los resultados, otorgando especial importancia a aquellos resultados más relevantes y estableciendo comparaciones con otros estudios de interés. Por otra parte, se han incluido una serie de conclusiones que se pueden extraer del estudio así como una reflexión sobre las limitaciones del mismo y recomendaciones para futuras investigaciones en esta línea o en una afín.

Con respecto al primer objetivo señalado

de nuestro estudio “averiguar la percepción que tienen los docentes del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la atención a la diversidad para una escuela inclusiva”, podemos realizar los siguientes comentarios:

Los docentes se sienten capacitados para garantizar una respuesta educativa adecuada ante la diversidad de su aula. De igual manera encontramos el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje realizado en 2013 con un 97% de profesores que declararon sentirse bien preparados para el trabajo docente y que, a pesar de estar basado en la formación del docente con carácter general sin hacer hincapié en la atención a la diversidad, puede servirnos como referencia. La actitud del profesorado respecto a la inclusión en el aula ordinaria del alumnado con NEAE es positiva. Así lo vemos reflejado también en el estudio llevado a cabo por Hsien (2007) indicando que las actitudes del profesorado en cuanto a inclusión del alumnado eran positivas y dependía en gran medida del sentimiento de competencia profesional. Además, la mayoría de los docentes considera que en centros ordinarios se puede atender al alumnado con NEAE aunque casi la totalidad de los participantes indican que sería conveniente disminuir la ratio de alumnos por aula de forma que se pueda ofrecer una respuesta educativa más personalizada e individualizada. En consonancia con estos resultados, en el estudio de Ferrandis, Grau y Fortes (2010) a docentes de Educación Secundaria Obligatoria, obtuvieron que la actitud era positiva ante la inclusión pero los docentes consideraban que el atender a la diversidad rebajaba considerablemente los contenidos de las clases, empobreciendo la enseñanza y haciendo que se desatienda a los alumnos más capaces. Alemany y Villuendas (2004) en su investigación manifestaron que los docentes encuentran que la integración provoca sentimientos positivos en el alumnado con NEAE porque los niños se sienten felices y potencia su autoestima.

Por otra parte, los docentes otorgan gran relevancia a la participación de las familias en la calidad de la educación del alumnado con NEAE y además consideran que la atención al alumnado con NEAE es responsabilidad conjunta de todo el profesorado, coincidiendo con los resultados obtenidos en el estudio de Mula y colaboradores (2002) que indica que las necesidades educativas especiales atañen a todo el profesorado.

En referencia al objetivo 2. Determinar la valoración de los docentes de la formación inicial recibida en sus estudios universitarios así como la formación obtenida tras los mismos, se puede deducir lo siguiente:

En cuanto a la formación inicial del profesorado cabe destacar que la mayoría de los docentes que participaron en el cuestionario consideran que se le debería prestar una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios universitarios, indicando además que las estrategias y herramientas para trabajar con NEAE las han obtenido en otros ámbitos posteriores a la carrera universitaria realizada. Estos resultados muestran similitudes con aquellos obtenidos en el estudio de Alemany y Villuendas (2001), en el cual el profesorado encuentra que es difícil relacionar lo que se enseña en la Facultad, la formación teórica y la realidad que encuentra en las aulas. Además, en el estudio de González-Gil y Martín (2014) también encontramos semejanzas pues se expone que los docentes no disponen de la formación que necesitan para responder a las necesidades de todos los alumnos.

Por otra parte, con respecto a la formación permanente del profesorado, la totalidad de los maestros participantes considera que dicha formación es fundamental para la correcta adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado con NEAE y además consideran importante el conocimiento y seguimiento de la legislación y normativa vigente respecto a la atención a la diversidad. Sin embargo,

en el estudio llevado a cabo por Almeida y Alberte (2009) los docentes muestran un desconocimiento de la legislación en vigor sobre la inclusión de alumnos con NEAE. Sales, Moliner y Sanchiz (2001), por su parte, manifiestan en su estudio que una de las claves que los docentes exponen para favorecer la atención a la diversidad es la formación del profesorado, tal y como nuestro estudio muestra.

Por otra parte, los docentes de nuestro estudio indican haber asistido a cursos o seminarios para mejorar su respuesta ante la diversidad en el aula, aunque más de la mitad de ellos manifiesta que desde el sistema educativo no se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender a las necesidades del alumnado. Al igual que nuestro estudio, Alemany y Villuendas (2001) en el suyo indican que existe en el profesorado la idea de que son necesarios cursos de reciclaje y cursos de formación en materia de Educación Especial.

En cuanto al objetivo 3. Identificar aquellos aspectos en los que los docentes consideran tener conocimientos y aquellos en los que presentan carencias formativas, se debe hacer hincapié en lo siguiente:

De los resultados obtenidos podemos deducir que el aspecto en el que los docentes se sienten más preparados es en el de organización del espacio y tiempo, seguido de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y promoción del alumnado y estrategias metodológicas. Para finalizar, los porcentajes más bajos los encontramos en recursos y materiales y en selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Estos resultados no difieren en gran medida con aquellos descritos en la investigación de González-Gil y Martín (2014) pues afirmaban que las principales necesidades formativas de los docentes en este ámbito se centraban en elementos metodológicos y curriculares.

Por último, en cuanto al objetivo 4. Valorar las propuestas que, a juicio de los propios docentes, podrían mejorar la

atención a la diversidad, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

La propuesta que más se repite entre las respuestas de los docentes encuestados es la de mayor dotación de recursos materiales y personales alegando comentarios como: *"Más recursos personales y materiales en cuanto a atención a la diversidad se refiere por parte de la administración, existe una notable carencia de recursos"*, o bien una propuesta que destacó, subjetivamente hablando, frente a las otras: *"Creación de un banco de recursos disponibles en Internet y organizados para posibilitar el acceso por parte de profesores que necesiten utilizarlos para atender a la diversidad"*. Encontramos semejanzas con el estudio de Alemany y Villuendas (2001), en el cual se otorga gran relevancia a los docentes puesto que insistieron en que el profesorado juega un papel determinante en el aula porque de este dependerá la adaptación o no de los niños y niñas con deficiencias.

La segunda propuesta que más docentes repitió en sus respuestas fue la de mejorar la formación inicial obtenida en la carrera, haciendo especial hincapié en la formación práctica en atención a la diversidad. Esta propuesta fue comentada por un gran número de docentes insistiendo en que se debe *"hacer obligatoria la formación, porque todos los docentes vamos a tener situaciones que requieran conocimientos de PT, que no tenemos los que hemos optado por otras especialidades"*.

La tercera propuesta que fue más comentada en el cuestionario fue la de mayor implicación y mejor coordinación entre los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesorado, equipos de orientación y familias, manifestando la importancia de *"coordinarse a principio de curso con todo el equipo docente de este alumnado para establecer bien lo que queremos conseguir y cómo lo vamos a hacer"*. Por otra parte, también es de vital importancia la implicación de todo el personal docente en la atención del

alumnado con NEAE puesto que *"se sigue delegando demasiado en los especialistas de PT y AL a la hora de la intervención con este tipo de alumnado"*. Lo cual coincide con el estudio anteriormente señalado llevado a cabo por Alemany y Villuendas (2001) en el cual los docentes insisten en la necesidad de colaboración entre los distintos profesionales implicados, incluyendo la colaboración de las familias en la educación de sus hijos.

Aumentar las horas de apoyo docente en el aula con alumnos con NEAE fue la cuarta propuesta que más participantes señaló en sus comentarios. Los docentes consideran que se necesita un profesor de apoyo más horas al día en el aula *"para poder realizar una atención más individualizada del alumnado"* y para *"poder atender a los alumn@s y conseguir dar una educación de calidad adaptada a cada niño@"*.

Otra de las propuestas que los docentes encuestados tuvieron en consideración a la hora de cumplimentar el cuestionario fue la de apostar y fomentar la formación permanente del profesorado, exponiendo que esta puede ser mejorada con la *"asistencia a cursos dedicados a la atención a la diversidad"*, *"cursos de formación sobre las diferentes necesidades a nivel de centro"* y *"mejorar la formación de los docentes respecto a los ACNEAE/ACNEE"*. Además, una de las propuestas que llamó especialmente la atención fue la de *"formación específica para atender a los casos concretos que tenemos en nuestra aula antes del inicio de curso, sobre todo en casos más complicados"*. Esta propuesta es una excelente medida de mejora puesto que ofrecería la oportunidad de conocer las discapacidades o necesidades con las que va a trabajar durante el año, estableciendo estrategias metodológicas adecuadas y adaptadas a cada uno de los niños y niñas. Además, coincidiendo con las respuestas obtenidas en nuestro estudio, Ferrandis, Grau y Fortes (2010) manifestaron que los docentes de su estudio consideraban que los profesores no conocen bien los recursos materiales para atender a la diversidad.

Por otra parte, reducir el número de alumnos por aula también fue señalada por un gran número de docentes como una de las propuestas que mejorarían la atención a la diversidad, justificando su respuesta del siguiente modo: *"Principalmente que disminuya la ratio de alumnos por aula para asegurar una atención más personalizada a cada alumno"*. En este sentido, el estudio ya señalado de Ferrandis, Grau y Fortes (2010) indicaba que a los docentes les resulta difícil atender a la diversidad con el elevado ratio de alumnos por aula. Por otra parte, Sales, Moliner y Sanchiz (2001) manifiestan en su estudio que un gran porcentaje de docentes no admitiría un alumno con NEAE en su aula si no se disminuyera la ratio profesor-alumno.

Hubo algunos profesores que señalaron la necesidad de mayor flexibilidad en los horarios con alumnado con NEAE, insistiendo en la *"posibilidad de flexibilizar grupos en función de los ACNEE, actualmente puede haber 5-6 por clase en la escuela pública"*. Por último, una de las docentes pertenecientes al grupo de edad de más de 50 años indicó que se debería hacer un *"reparto de alumnos ACNEE en centros públicos y concertados"*.

5.1. Conclusiones

El presente estudio pretendía conocer la actitud docente ante la diversidad en su aula así como la percepción sobre su propia formación con respecto a la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En este sentido, según los resultados principales obtenidos, los docentes se consideran capacitados para lidiar con alumnado con NEAE en su aula y garantizarles una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. Además, coincidiendo con otros estudios similares al presente, se apuesta por la inclusión de este tipo de alumnado en el aula ordinaria.

Sin embargo, en la formación inicial recibida en sus estudios universitarios no

se ha otorgado la importancia que merece a la atención a la diversidad, manifestando que los conocimientos y estrategias que poseen las han obtenido en otros ámbitos formativos. Además, a pesar de reconocer la importancia del principio de formación continua y permanente del profesorado y haber asistido a cursos que así lo certifican, indican que no se les ofrecen suficientes recursos para su formación permanente desde las Administraciones educativas.

Como docentes, debemos guiar a todos nuestros alumnos en su desarrollo académico, personal y profesional, garantizando una respuesta educativa adecuada al alumnado que presenta NEAE así como aquel que no las presenta, lo cual solo se puede conseguir trabajando conjuntamente con las familias, el equipo de orientación correspondiente, el personal docente del centro educativo y, en definitiva, con toda la comunidad educativa.

Por otra parte, desde la posición privilegiada de un docente es desde donde mejor se pueden identificar los inconvenientes y obstáculos a los que se enfrenta la educación día a día. Es por ello que nuestro estudio demuestra su funcionalidad y validez en el ámbito de la atención a la diversidad en particular y de la educación en general puesto que toma como referencia las distintas opiniones y recomendaciones aportadas por docentes y crea un compendio de propuestas que ayudarían a mejorar la respuesta educativa ante la diversidad. Así, los docentes consideran que se podría mejorar la calidad de la respuesta educativa ante la diversidad teniendo en consideración las siguientes propuestas:

- Ofreciendo una mayor dotación de recursos materiales y personales en los centros educativos.
- Aumentando el número de horas de apoyo en las aulas ordinarias con presencia de alumnos de NEAE.
- Mejorando la implicación y coordinación entre los miembros de la comunidad educativa.

- Reduciendo la ratio de alumnos por aula.
- Flexibilizando los horarios con alumnado con NEAE.
- Mejorando la formación inicial obtenida en la carrera.
- Apostando por la formación permanente y continua del profesorado.

Sin embargo, toda investigación tiene sus limitaciones y la nuestra también. Una de ellas se relaciona con el tamaño muestral reducido. Se podría haber mejorado el número de participantes en el cuestionario aplicado, ampliándolo y consiguiendo un mayor número de perspectivas sobre el tema propuesto y, por ende, mayor representatividad de docentes, lo cual habría permitido la obtención de unos resultados de mayor alcance y generalización.

Por otra parte, en cuanto al procedimiento realizado para el tratamiento de la información, se podrían haber puesto en práctica otras técnicas estadísticas más complejas utilizando el programa estadístico IBM SPSS, sin embargo, las técnicas estadísticas que más nos favorecía por su sencillez, utilidad y facilidad de uso era el porcentaje, la media aritmética y la desviación típica.

Por último, cabe hacer alusión a las recomendaciones para investigaciones adicionales posteriores a la presente que versen sobre la misma temática o bien estén relacionadas. En este sentido, se podrían realizar estudios en todas las Comunidades Autónomas identificando las carencias formativas en cada una de ellas y elaborando un compendio de propuestas a nivel autonómico y posteriormente nacional para la mejora de la atención a la diversidad. Además, sería conveniente la realización de estudios e investigaciones acerca de la formación inicial, desde la perspectiva de estudiantes actuales de Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil con el fin de corregir los errores desde la base principal de la formación de un docente.

6. Referencias

- Alemany Arrebola, I. y Villuendas Giménez, M.A. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 11, 183-215.
- Almeida Santos, S. y Alberte Castiñeiras, J.R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2..
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Darling-Hamond, L. (1998). Policy and change: getting beyond bureaucracy. En A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan y D. Hopkins (Eds.): *International Handbook of Educational Change*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Durán Gisbert, D. y Giné i Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *EDETANIA*, 41, 31-44.
- Colmenero Ruiz, M.J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista educación inclusiva*, 2, 71-82.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Orden de 4 de junio de 2010 por la cual se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados concertados de la Región de Murcia.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Nueva York, 13 de diciembre de 2006, Naciones Unidas, [en línea] Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [20/05/2017]
- Escudero Muñoz, J.M. (1999). *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Ferrandis Martínez, M.V., Grau Rubio, C. y Fortes del Valle, M.C. (2010). El

profesorado y la atención a la diversidad en la ESO, *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 11-28.

- Forteza Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 127-144.

- García Moriyón, F. (1998). *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- González-Gil, F. y Martín Pastor, M.E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28.

- Hopkins, D. y Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education*, 5, 501-517.

- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8, 49-60.

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 24, 63,64.

- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre, núm. 295, pp. 1-9.

- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.

- Macarulla, I. y Saiz, M. (coords.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.

- Martínez Navarro, E. (2010) *Ética profesional de los docentes*. Desclée De Brouwer: Bilbao.

- McKinsey and Company (2007): "How the world's best performing school come

out on top", [en línea] Disponible en: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> [1/06/2017].

- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Secretaría General de Educación.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. Secretaría General Técnica.

- Mula, A. (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Muntaner Guasp, J.J (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 36, 125-141.

- Palomares Ruiz, A. (2003). La formación del profesorado y la respuesta a la diversidad. *Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 18, 263-278.

- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.

- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19358, 19359.

- Rosales López, C. (1987). El profesor ante la integración de niños deficientes: actitudes, actuación y preparación. *Enseñanza*, 4-5, 81-91.

- Sales Ciges, A., García Moliner, O & Sanchiz Ruiz, M.L. (2001). *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 4.

- Sánchez Palomino, A y Carrión Martínez, J.J (2000). Una aproximación a la investigación en educación especial, en *Revista de Educación*, 327, 225-247.

- Serrano Pastor, F.J. (2008). El cuestionario como instrumento de obtención de datos en la Investigación sobre Educación Matemática. Seminario Permanente sobre la Investigación en Didáctica de las Matemáticas Sociedad Extremeña de Educación Matemática Ventura Reyes Prósper y Universidad de Extremadura. Badajoz.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario a docentes

Como alumna del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria me encuentro realizando mi Trabajo Fin de Máster, el cual consiste en realizar un trabajo de investigación. En concreto, con el mío, pretendo conocer la actitud docente ante la diversidad en su aula así como la percepción sobre su propia formación con respecto a la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Por tanto, vuestra participación es muy relevante para llegar a unos resultados válidos. Os rogamos cumplimentéis este sencillo cuestionario con sinceridad. El anonimato y la confidencialidad de las respuestas quedan garantizados. Muchas gracias por su colaboración. Lucía Herreros López

Perfil personal y profesional

Sexo:

Hombre

Mujer

Edad:

Menor de 30 años

Entre 30 y 40 años

Entre 41 y 50 años

Mayor de 50 años

Experiencia laboral en la docencia:

Ninguna

Entre 1 y 5 años

Más de 5 años

Titulación universitaria y especialidad:

Otra formación relevante:

Colegio en el que trabaja actualmente, en su caso:

¿Qué propuestas considera que podrían mejorar la atención a la diversidad a nivel de aula y/o de centro?

Observaciones (haz cuantas aportaciones consideres oportunas sobre la formación y la profesionalización docente y que, en el cuestionario, no se hayan contemplado o quieras matizar).

A continuación se te van a presentar una serie de afirmaciones que tendrás que valorar según la siguiente escala:

1: Totalmente en desacuerdo.

2: En desacuerdo.

3: De acuerdo.

4: Totalmente de acuerdo.

Si deseas conocer los resultados del estudio ponte en contacto conmigo en la siguiente dirección: luciaherreroslopez2c@gmail.com Estaré encantada de atenderte y compartir mis resultados contigo.

	1	2	3	4
1. Me considero capacitado para garantizar una respuesta educativa adecuada ante la diversidad en mi aula.				
2. Como profesor, considero que no puedo garantizar una adecuada respuesta a sus necesidades educativas por lo que preferiría no tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi aula.				
3. Es fundamental la participación de las familias en la calidad de la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.				
4. La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es responsabilidad conjunta de todo el profesorado.				
5. Sería conveniente disminuir la ratio de alumnos por aula ya que es difícil atender a la diversidad cuando tengo 25 ó 30 alumnos por clase.				
6. En centros ordinarios no se puede atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo como sería conveniente por lo que estaría mejor atendido en centros de Educación Especial.				
7. Se le debería prestar una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios universitarios.				
8. Las estrategias y herramientas para trabajar con necesidades específicas de apoyo educativo han sido obtenidas en otros ámbitos formativos posteriores a mi carrera universitaria.				
9. En mis estudios universitarios únicamente me han formado en aspectos teóricos de la atención a la diversidad, en detrimento de los prácticos.				
10. Considero que la formación permanente del profesorado es fundamental para la correcta adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.				
11. Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado, como los ofertados en el Centros de Profesores y Recursos.				
12. He asistido a cursos o seminarios de formación para mejorar mi respuesta ante la diversidad en el aula.				
13. Considero importante el conocimiento y seguimiento de la legislación y normativa vigente respecto a la atención a la diversidad.				
En referencia a la atención a la diversidad y el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo...				
14. Mi formación es adecuada respecto a: organización del espacio y tiempo.				
15. Mi formación es adecuada respecto a: estrategias metodológicas (agrupamientos, diseño actividades, dinámicas de integración...)				
16. Mi formación es adecuada respecto a: recursos y materiales.				
17. Mi formación es adecuada respecto a: selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.				
18. Mi formación es adecuada respecto a: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoción del alumnado.				

Tabla 20. Afirmaciones a valorar.



El acoso escolar en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Zaragoza López, Alba

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutora: Raquel Pascual García. Profa. del Máster

Resumen

El presente estudio trata de concienciar al lector sobre un tema de características importantes y graves: el acoso escolar en los alumnos con necesidades educativas especiales. Para que lo expuesto sea posible, se ha realizado una revisión teórica sobre el acoso escolar, profundizando sobre: su concepto, los factores que lo producen y sus fases de desarrollo. Posteriormente, se ha recurrido a diversos estudios para comentar la prevalencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en sufrirlo y, a las leyes educativas vigentes para su tratamiento adecuado en los centros educativos de la Región de Murcia, comunidad autónoma en la que se realiza el estudio. Por último, se comentan los resultados del estudio, que radicó en analizar un cuestionario dirigido a 100 docentes de la Región de Murcia (Cieza) y en el cual, se pudo detectar la necesidad de formación sobre acoso escolar, discapacidad e inclusión que precisan los maestros. Por ello, se incluyen algunas propuestas en las conclusiones, con el objetivo de asegurar el bienestar del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas de los centros educativos, evitando posibles casos de acoso escolar.

Palabras clave

Acoso escolar, alumnos con necesidades educativas especiales, docentes, formación, inclusión.

Title

Bullying in pupils with special educational needs.

Abstract

The present study attempts to educate the reader on a subject of serious and key aspects: Bullying in students with special educational needs. To carry out this study, a theoretical review on bullying has been revised by deeply analyzing: its concept, the factors that produce it and their development stages. Subsequently, several studies have been reviewed to discuss the prevalence of students with special educational needs that suffer from bullying and the educational laws for the proper approach in the schools of the Region of Murcia, the city in which the study has been carried out. Finally, the results of the study are discussed. These results were obtained after analyzing a questionnaire that was created and addressed to 100 teachers in the Region of Murcia (Cieza) and in which, the need for training on bullying, disabilities and inclusion that require teachers was clearly detected. Therefore, some recommendations are included in the conclusions in order to ensure the welfare of the pupils with special educational needs in the schools, avoiding the possible cases of bullying at school.

Keywords

Bullying at school, pupils with special educational needs, teachers, training, inclusion.

1. Introducción

Según la base de datos de personas valoradas con grado de discapacidad (2016), en la Región de Murcia un 10,92% de la población tiene reconocido más de un 33% de discapacidad.

Dicha cuestión, suscita que los centros educativos elaboren planes de actuación y que el profesorado tenga una formación adecuada, para hacer frente a la diversidad del alumnado. Por tanto, el presente estudio trata de suscitar a la reflexión sobre una realidad de los centros educativos en la actualidad: la prevalencia de los alumnos con necesidades educativas especiales a sufrir acoso escolar por parte de sus compañeros.

Para ello, se ha realizado un análisis exhaustivo de diversas teorías en la que se expone el concepto de acoso escolar y los factores y/o motivos que conllevan a que los alumnos con discapacidad sean sujetos de sufrirlo.

Concluido el análisis de la literatura científica y pedagógica, se muestra una investigación de campo con respecto a la siguiente cuestión: ¿es posible reducir el

acoso escolar sufrido por los alumnos con necesidades educativas especiales? Para dar respuesta a la misma, se ha diseñado un cuestionario con diversas preguntas de diversa índole, dirigido a 100 docentes de la Región de Murcia con el fin de detectar si los alumnos con necesidades educativas de sus aulas sufren rechazo y, si son conscientes de ello. Una vez que se han extraído las conclusiones pertinentes, se han elaborado una serie de medidas de prevención contra el acoso escolar.

1.1. Justificación y motivación personal

La investigación surge de la necesidad de dar una respuesta al acoso escolar, y concretamente al alumnado con discapacidad como víctima directa de este hecho que, cada vez alerta más a los centros educativos del país.

El Estudio Cisneros X en 2006, extrajo que de los 24.990 niños, un 23,30% sufría acoso escolar.

Como se puede observar en la figura, en la etapa de Educación Primaria se encontraba en mayor medida el alumnado que manifestaba acoso escolar.

PORCENTAJE DE NIÑOS EN SITUACIÓN DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR POR CURSOS (N=24.990)

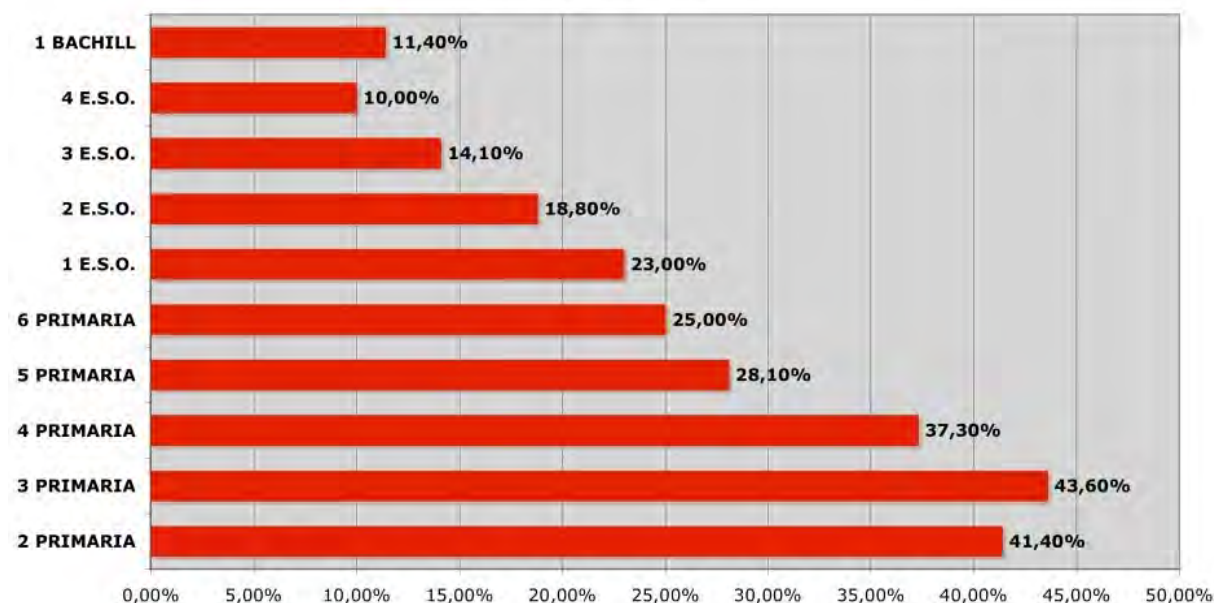


Figura 1. Porcentaje de niños en situación de acoso escolar por cursos./ Piñuel y Oñate, 2006.

Además, las prácticas escolares del máster “necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria” permitieron observar aspectos como la falta de habilidades sociales en los alumnos con necesidades educativas especiales. Dicho aspecto derivaba en: dificultades a la hora de resolver conflictos, baja inteligencia emocional y problemas para relacionarse con un grupo considerable de los alumnos de su aula de referencia.

En definitiva, los centros educativos elaboran los programas derivados de las políticas educativas emergentes con la finalidad de prevenir el acoso escolar hacia alumnos con discapacidad. Para ello, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se ha implantado una serie de legislación con el fin de realizar un tratamiento exhaustivo del tema. Además, los centros educativos de dicha comunidad, tienen el deber de elaborar el Plan de Atención a la Diversidad tal y como dictamina la Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.

Sin embargo, cada vez es mayor la proporción de noticias que denuncian un nuevo caso de acoso escolar en los centros educativos en las aulas. De hecho, tal y como expuso Ramón Navarrete-Galiano en “Los medios de comunicación y la concienciación social en España frente al acoso escolar” de 2009, el tratamiento informativo ha profundizado en la gravedad de la cuestión, generando una concienciación social que ha ayudado a detectar las agresiones

Por todo lo expuesto anteriormente, la motivación del estudio radica en realizar un tratamiento y análisis del acoso escolar en vistas a una mejora y desaparición de esta problemática tan importante en la sociedad española en la actualidad, centrándonos en los alumnos con necesidades educativas especiales, como alumnos con altas posibilidades de sufrirlo como se detallará más adelante.

1.2. Objetivos personal

En consonancia a las motivaciones que llevan a realizar el presente estudio, se ha planteado un objetivo general y los objetivos específicos relacionados con el mismo. Los cuales, se expondrán a continuación.

Objetivo general

- Realizar un análisis sobre la realidad de las aulas en relación al acoso escolar sufrido por los alumnos con necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos

- Conocer el rol del docente acerca del acoso escolar hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Proponer propuestas de prevención del acoso escolar.

2. Marco teórico-legislativo

2.1. El acoso escolar

Olweus (1973) realizó la primera investigación sobre el acoso escolar, definiendo a este como “una agresión reiterada dirigida a un compañero en situación de desventaja”. Desde entonces el estudio de esta problemática se ha incrementado notablemente por distintas disciplinas, especialmente dentro de la psicología. Por lo cual, tal y como señalan Del Barrio y Van Der Meulen en 2015 *“cualquier persona puede ser objetivo si se percibe cualquier factor de vulnerabilidad, por lo que en una clase con alumnos de necesidades educativas especiales, estos pueden ser un objetivo fácil”*.

Serrano e Iborra conceptualizaron en 2006 el término acoso escolar como “un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima”. También señalaron que deben cumplirse al menos tres de los siguientes criterios para poder hablar de este término:

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.

- La víctima percibe al agresor como más fuerte.
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en privado.

Asimismo, las autoras en su obra citaron los factores de riesgo, definiéndolos como características (personales, familiares, escolares, sociales o culturales) cuya presencia aumenta la posibilidad de que se produzca un fenómeno determinado, en este caso el acoso escolar.

Por ende, se presentan en las siguientes tablas los factores que indican en el

alumno "agresor"¹ y en el alumno "víctima".

Por otro lado, autores como Oñate y Piñuel en su obra "Acoso y Violencia Escolar" de 2007, explicaban que la práctica del acoso escolar radica en intimidar, apocar, reducir, someter, amilantar, aplanar, amedrentar y consumir, emocional e intelectualmente, a la víctima, con vista a obtener algún resultado favorable para quienes acosan y/o satisfacer una necesidad imperiosa de dominar, someter, agredir y destruir a los demás.

En España, el test AVE desarrollado por Oñate y Piñuelo y comercializado desde 2006, ha permitido realizar una autoevaluación del acoso escolar así

Factores de riesgo del agresor		
Individuales	Familiares	Escolares
Ausencia de empatía	Prácticas de crianza	Políticas educativas
Baja autoestima	Maltrato intrafamiliar	Ausencia de transmisión de valores
Impulsividad	Familia disfuncional	Falta de atención a la diversidad cultural
Egocentrismo	Poco tiempo compartido en familia	Contenidos excesivamente curriculares
Bajo rendimiento escolar o fracaso escolar	Pobres o escasos canales de comunicación	
Trastornos psicopatológicos		

Tabla 1. Factores de riesgo del agresor. / Basada en Serrano e Iborra, 2006.

Factores de riesgo de la víctima		
Individuales	Familiares	Escolares
Baja autoestima	Prácticas de crianza	Ley del silencio
Pocas habilidades sociales	Familia disfuncional	Escasa participación en actividades en grupos
Excesivo nerviosismo	Poca o ninguna comunicación familiar	Dificultades para relacionarse con sus compañeros
Rasgos físicos o culturales distintos a los del grupo		Escasa comunicación con el profesorado del centro
Discapacidad		

Tabla 2. Factores de riesgo de la víctima. / Basada en Serrano e Iborra, 2006.

¹ Con el término "agresor" se hace referencia al alumno que emplea algún criterio de los mencionados para acosar a otro alumno.

como de sus daños asociados en el entorno escolar. En el Estudio Cisneros X, comentado anteriormente, se exponen algunas de las conductas manifestadas en los niños que son víctimas del acoso escolar tras implantar el test AVE, las cuales deberían poner en alerta a docentes y familiares:

- Cambio repentino en el comportamiento.
- Estrategias de evitación (no quiere ir al colegio).
- Cambio brusco en el estado de ánimo (llanto incontenible y exagerado).
- Cambio en la personalidad.
- Evitación social con el grupo de iguales.
- Pérdida de autoestima.

También, en dicho estudio se describen las cinco fases típicas del acoso escolar, las cuales se cree conveniente señalar con el fin de preceder a una detección e intervención precoz de la causa:

- Fase 1: Incidentes críticos o desencadenamiento del proceso por el instigador.
- Fase 2: Acoso y estigmatización escolar, social y familiar.
- Fase 3: Latencia y aprendizaje de la indefensión psicológica.
- Fase 4: Manifestación psicológica y psicossomáticas graves.
- Fase 5: Expulsión o autoexclusión escolar y social de la víctima y, cronificación del daño (victimización o superación del daño).

Igualmente, numerosos estudios han señalado que cualquier perturbación psicoafectiva en la primera infancia puede afectar al desarrollo normal. El estrés postraumático infantil es el cuadro más frecuente, presentándolo un 54% de los alumnos que sufrían acoso escolar según el Estudio Cisneros X. Este cuadro psicológico, deriva en:

- Alteraciones cognitivas: dificultad de concentración, terror y sensación de amenaza...
- Alteraciones conductuales: irritabilidad crónica, evitación de lugares asociados con el hecho traumático...
- Sintomatología psicossomática: ansiedad, trastornos gastrointestinales...

Además, este mismo estudio señala que sin una buena intervención (médica, psicológica, educativa...), el acoso escolar no remite con el transcurso del tiempo, pudiéndolo arrastrar hasta la vida adulta y por ende, perjudicando los entornos laborales, sociales y personales.

2.2. Prevalencia en alumnos con discapacidad

Ahora bien, centrándonos en los alumnos con necesidades educativas especiales, cabe reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿por qué son más vulnerables a sufrir acoso escolar?

Los alumnos con discapacidad, han sido y siguen siendo, la población cuyos derechos han sido violados y negados en la mayoría de culturas, a lo largo de la historia. El infanticidio, el aislamiento en instituciones y el abandono familiar de estos menores, ha sido ampliamente aceptado en la sociedad hasta hace poco (Berástegui y Gómez-Bengochea, 2007).

Como queda recogido por Verdugo Alonso en su obra, los estudios acerca de la población discapacitada comenzaron en los Estados Unidos en los años 60, algunos ejemplos son: Elmer (1967) encontró que el 53% de los niños víctimas de violencia tenían un coeficiente intelectual menor de 80; Johnson y Morse (1968) evidenciaron que el 70% de los sujetos de estudio, tenían un trastorno físico o psíquico; Glaser y Bentorin (1979) comprobaron que el 52% de los niños maltratados sufrían algún tipo de discapacidad, frente al 32% sin discapacidad. No obstante, los estudios citados encontraron diversas dificultades: falta de datos en los informes de muchas localidades, variación del concepto de

maltrato infantil y el número de casos de los que se informa. (Zirpoli, 1986).

Más recientemente, Whitney, Smith y Thompson (1994), compararon las relaciones entre 93 escolares con necesidades educativas especiales de ocho escuelas de Scheffield y las de otros tantos escolares con un desarrollo normal. En dicho estudio, comprobaron que los alumnos con necesidades educativas especiales sufrían el triple algún tipo de maltrato, concluyendo que el tipo de discapacidad también influía en la misma cuestión.

Un estudio similar fue realizado en 2012 por Naylor, Emerson, Tantam y Walters, recogido por Del Barrio y Van Der Meulen, en el que participaron 15770 alumnos ingleses. En relación a los alumnos con necesidades educativas especiales, los hallazgos fueron los siguientes: a) el alumno con discapacidad tiene entre dos y cuatro veces más probabilidad de ser victimizado; b) el riesgo de victimización varía en función de la discapacidad que presente el niño. En la siguiente tabla, se expone esta última cuestión.

Discapacidades	Riesgo
Trastornos del Espectro Autista	7.0 veces más
Dificultades del habla, lenguaje y comunicación	5.3 veces más
Discapacidad múltiples	3.3 veces más
Dificultades conductuales, emocionales o sociales	3.3 veces más
Trastorno general de aprendizaje	2.6 veces más
Discapacidad física	2.4 veces más
Dificultades específicas de aprendizaje	1.4 veces más
Déficit sensorial	0.5 veces más

Tabla 3: Riesgo de maltrato según el tipo de discapacidad (Basada en Naylor et al, 2012)

En España, un estudio realizado por Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz en 2014, en el que participaron 1351 escolares de primer curso de primaria en varias ciudades españolas, reveló que los escolares con necesidades educativas especiales eran más rechazados por su compañeros y tenían peor reputación social.

En definitiva, sabemos que el acoso escolar hacia niños con discapacidad es un hecho verídico tras los estudios que se han mencionado. Sin embargo, España aún carece de estudios suficientes que traten esta cuestión pese a que en la sociedad es cada vez más común escuchar un nuevo caso de violencia escolar, tal y como se comentó en puntos anteriores. El profesorado tiene un cometido fundamental para acabar con nuevos casos de violencia escolares con discapacidad y, en ello su formación constante ante los cambios que se producen en la sociedad, cobra un papel de importancia relevante.

Entendemos la formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo como la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y profundizadora de formación inicial, con la finalidad de perfeccionar la actividad profesional. (Imbernón, 1994). En contraposición a este concepto, son numerosos los estudios que abalan la carente formación del profesorado en materia de atención a la diversidad, aspecto que también abordaremos en la investigación del presente trabajo.

2.3. Legislación referente al “acoso escolar”

A la falta de formación del profesorado en términos de atención a la diversidad y acoso escolar, debemos sumar la ineficacia de la legislación actual puesto que no dedica apartados concretos al alumnado con necesidades educativas especiales. En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia existe actualmente la siguiente legislación que hace un tratamiento de la convivencia escolar y acoso escolar, a

continuación se comentarán los aspectos relativos a este último:

Resolución de 4 de abril de 2006, de la dirección general de ordenación académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

En dicha Resolución, se establece que serán los centros educativos, liderado por los profesores y la comunidad escolar el primer nivel de lucha contra el acoso escolar, adoptando las medidas oportunas para su prevención y prevención. En este caso, en ella se marcan las directrices para hacer frente al acoso escolar:

- Identificación de acoso escolar entre escolares.
- Comunicación de situaciones que alerten de acoso en el “buzón de convivencia” organizado por los Jefes de Estudios.
- Procedimiento de intervención ante un supuesto de acoso escolar: el tutor recaba información con respecto al alumno. Y en función de la información el director podrá solicitar medidas preventivas o medidas de intervención como las entrevistas con observadores, agresor, familiares de este, víctima y familiares de la misma. Recabada la información pertinente, el tutor realizará un informe que elevará posteriormente al director, que valorará la situación. En caso de que se confirme el acoso escolar, el director deberá dar parte a la Fiscalía de Menores además de pedir intervención directa al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico para la Convivencia Escolar.

Por su parte, el Decreto n.º 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, expone lo siguiente: *todo docente, en el ejercicio de su autoridad, es responsable*

de propiciar un buen clima de convivencia que permita el correcto desarrollo de las actividades educativas organizadas por el centro y el mantenimiento, dentro del aula, de las normas de conducta establecidas para llevar a cabo el proceso educativo. Así pues, este mismo Decreto concreta entre otros aspectos de interés: las medidas necesarias para fomentar una convivencia escolar positiva, los protocolos de actuación ante situaciones de acoso escolar (art 18) y la protección a las víctimas (art 19). En lo referente a este último artículo, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Los centros adoptarán las medidas necesarias para asegurar la seguridad, integridad [...] así como de cualquier otra situación que atente contra la dignidad del alumnado.
- Ante una situación de gravedad, se comunicará al Ministerio Fiscal, servicios sociales o de protección de menores.
- Las Administraciones Públicas facilitarán la escolarización de los alumnos afectados por acoso escolar.

Durante el Decreto, la única mención sobre los alumnos con necesidades educativas especiales se realiza en el art 34, el cual dictamina, como falta y contrario a las normas de convivencia: *las vejaciones, humillaciones, discriminaciones u ofensas muy graves contra cualquier miembro de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el [...] o discapacidad.*

Si bien, toda la materia en relación al acoso escolar se encuentra regulada en el marco legislativo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, esta no aporta todas las cuestiones relativas a los alumnos con necesidades educativas especiales en relación a su vulnerabilidad de sufrir acoso escolar. Asimismo, a pesar de existir una legislación que regule las situaciones de acoso escolar, esta no es suficiente ya que los centros educativos no cuentan con los medios y recursos precisos además de existir un gran porcentaje de

docentes que considera no tener una formación adecuada sobre el acoso escolar y los alumnos con necesidades educativas especiales. Para realizar un análisis minucioso de este aspecto, pasamos a la investigación propiamente dicha del presente estudio.

3. Investigación

En este punto del presente Trabajo Fin de Máster, se atenderán a los aspectos que conforman la investigación realizada y con la que se ha pretendido dar respuesta a los objetivos anteriormente planteados. Para ello, se expondrán las técnicas y procedimientos que se han utilizado para abordar el estudio propuesto.

3.1. Justificación

La investigación, centrada en el tema del acoso escolar y la discapacidad se decide llevar a cabo puesto que la estudiante es docente y se encuentra en contacto con la realidad educativa.

Como se ha comentado a lo largo de todo el trabajo, se decide el tema del acoso escolar en alumnos con discapacidad puesto que durante las prácticas escolares del Máster, se percata de las dificultades que tienen los alumnos con necesidades educativas en la integración del centro, así como para relacionarse con sus compañeros. En este caso, la investigación va dirigida a los docentes para conocer el grado de conocimiento e implicación sobre el acoso escolar en su grupo de alumnos. Además, se considera la posibilidad de ampliar la población de estudio, en este caso los docentes, a diversos centros educativos de la Región de Murcia por dos razones: el impacto que está teniendo el acoso escolar en el país y conseguir resultados verídicos sobre el papel del profesorado en dicha cuestión. Por lo cual, se presentan como objetivos de la investigación los siguientes.

3.2. Objetivos

Los objetivos del estudio, se centran en el rol del docente sobre el acoso escolar y los alumnos con necesidades educativas tal y

como se comentaba. Es por ello, que los objetivos que marcan las directrices de la investigación son:

Objetivo general:

- Detectar la implicación del docente con el alumnado con necesidades educativas especiales en relación al acoso escolar.

Objetivos específicos:

- Averiguar la formación que tiene el docente sobre la atención a la diversidad y el acoso escolar.
- Conocer los posibles factores y riesgos de acoso escolar en el alumnado con necesidades educativas.

3.3. Hipótesis

En relación al objetivo general y a los objetivos específicos, se mencionarán las siguientes hipótesis de la investigación, teniendo en cuenta que las primeras 3 preguntas del cuestionario están encaminadas a conocer las características personales de los individuos.

- En la mayoría de aulas de los centros educativos participantes del estudio, cuentan con alumnos con necesidades educativas especiales (pregunta 4).
- Los docentes afirman tener escasa formación sobre las necesidades educativas especiales (pregunta 5).
- Los participantes valorarán no haber recibido formación sobre el acoso escolar y no poseer y estrategias para abordarlo (preguntas 6 y 7).
- Los docentes tienden a valorar positivamente la relación entre sus alumnos (pregunta 8).
- Los tutores detectan las causas y los espacios en los que se desarrollan mayores conflictos (preguntas 9 y 10).
- Los maestros son conscientes de que el alumnado con necesidades educativas especiales es víctima de conflictos, reconociendo los factores que llevan a ello (preguntas 11 y 12).

- Existe un porcentaje considerable de docentes que reconoce no tener las habilidades precisas para fomentar la inclusión y echa en falta formación para ello (preguntas 13 y 14).

3.4. Material y método

La investigación realizada se enmarca dentro del método científico como un estudio de campo, conocido como aquel que se aplica extrayendo datos e informaciones directamente de la realidad, a través del uso de técnicas de recogida de datos con el fin de obtener nuevos conocimientos y detectar posibles necesidades.

3.4.1. Población y muestra

El estudio se ha realizado a 100 docentes de la población de Cieza, municipio situado al norte de la Región de Murcia. Dicho municipio posee 35.000 habitantes, encontrándose entre los seis pueblos más grandes de la Comunidad Autónoma. Además, cuenta con un gran interés turístico por su floración, al ser gran exportadora de frutas y verduras. Por ende, su principal actividad económica se encuentra enmarcada dentro del sector de servicios.

En un primer momento, se consideró que todos los docentes de Cieza estuviesen dentro de la población de estudio pero finalmente, se acotó este aspecto a solo los maestros-tutores puesto que imparten más horas con su grupo-clase y, conocen mejor a sus alumnos así como a la relación que mantienen entre ellos. Asimismo, se pretendió que la muestra fuese formada por docentes con experiencia laboral ya que las preguntas y la propia investigación, requerían de un docente en contacto con el mundo educativo actualmente.

La selección de los participantes, se debió a las siguientes causas:

- Facilidad de acceso ya que el centro educativo en el que la autora estuvo impartiendo docencia, se encuentra en dicha localidad.

- Gran número de alumnos con necesidades educativas especiales en el municipio, contando con uno de los mejores equipos de Atención a la Diversidad de la Región de Murcia.

Así pues, las variables que se han tenido en cuenta a la hora de planificar y desarrollar el estudio son:

Variables principales	Variables secundarias
Prevalencia de acoso escolar en alumnos con discapacidad.	Relación entre los alumnos del centro. Motivos de conflictos entre los escolares. Espacios donde se producen conflictos. Formación de los docentes sobre el acoso escolar y las necesidades educativas especiales.

Tabla 4. Variables del estudio./ Elaboración propia.

3.4.2. Instrumentos y procedimientos

El cuestionario ha sido el instrumento utilizado para la obtención de información cuantitativa y cualitativa del objeto de estudio. En este caso, se ha optado por dicho instrumento por las siguientes razones:

- Método objetivo, permite obtener resultados cuantitativos y/o cualitativos.
- Bajo coste.
- Fácil comprensión para los participantes.
- Rápida interpretación de datos.

Dicho instrumento, está conformado por 14 preguntas de diversa índole, siguiendo las aportaciones de la asignatura del máster “Metodología de la Investigación” (ver Anexo I), las cuales se encuentran agrupadas a fin de saber:

- Características de los participantes (sexo, rango de edad y experiencia

laboral).

- Alumnado con necesidades educativas especiales (presencia de alumnos con necesidades educativas, formación sobre ellas).
- El acoso escolar en el aula.
- Capacidad de observación del docente.
- Conflictos sobre alumnos con necesidades educativas especiales.
- Inclusión (formación recibida).

En cuanto a las preguntas, algunas tenían varias opciones de respuesta que han permitido valorar los resultados de manera cuantitativa y, otras cuestiones tenían respuesta abierta, siendo de naturaleza cualitativa en ese caso. Una vez elaboradas las preguntas, se distribuyó en la primera semana de abril el cuestionario a cada uno de los 100 docentes participantes a través de internet, con el fin de facilitar el trabajo a los centros educativos participantes ya que las Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen la ventaja de economizar el tiempo y coste. Se consideró realizar la investigación durante este mes ya que el docente ha podido estar varios meses con su curso y por tanto, ha podido percatar los temas tratados en la investigación. A cada uno de los encuestados, se le otorgó una semana para cumplimentar el cuestionario con el objetivo de que los docentes tuviesen tiempo suficiente de comprender la tarea a realizar. Por ende, también se incluyeron unas instrucciones antes de comenzar con las preguntas propiamente dichas en vista a que los participantes entendiesen los objetivos de la tarea a realizar.

3.4.3. Estrategias de análisis

En cuanto a las estrategias seguidas para un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos, se realizará un análisis descriptivo de cada variable que aparece en el cuestionario. Para ello, las variables se describirán mediante frecuencias y porcentajes.

A continuación, pasamos a detallar que

aspectos se pretendían conocer con cada pregunta del cuestionario, instrumento utilizado como se citó.

- Preguntas 1, 2 y 3. Van destinadas a conocer las características de los profesores que participaron en la encuesta: sexo, edad y años de experiencia como docentes.
- Preguntas 4 y 5. Tienen como objetivo averiguar los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas y la formación que tienen los docentes sobre las mismas.
- Preguntas 6 y 7. Pretenden saber si cada docente ha obtenido algún tipo de formación sobre el acoso escolar y, si sabría abordar una situación sobre el mismo.
- Preguntas 8,9 y 10. Para comprobar la capacidad de observación del docente, en estas preguntas se indaga sobre: la relación entre los alumnos, la causa de la posible mala relación y los lugares en los que se producen conflicto. Siendo estas últimas preguntas no obligatorias, dirigidas a los docentes que marquen una relación "por debajo de buena" entre sus alumnos.
- Preguntas 11 y 12. Para conocer si el acoso escolar tiene prevalencia en alumnos con discapacidad en los centros en los que trabajan los docentes encuestados, se ha preguntado en las cuestiones 11 y 12 si los alumnos con discapacidad eran víctimas de los conflictos del aula y, cual podría ser el motivo de ello. Por tanto, esta última cuestión la han respondido los docentes que marcaron que "sí" eran víctimas de conflictos en la cuestión 11.
- Preguntas 13 y 14. Con el fin de fomentar la inclusión como prevención al acoso escolar, en la pregunta 13 se ha preguntado a los docentes si tenían las técnicas y herramientas necesarias para desarrollar la inclusión en el aula. Y, en el caso de haber marcado "no", en la pregunta 14 señalaran qué tipo de formación precisarían.

3.5. Resultados

A continuación, se detallarán los resultados del cuestionario tras su cumplimentación en el orden en el que aparecen en el mismo.

Características de los docentes participantes (Preguntas 1, 2,3)

De los 100 encuestados (maestros tutores de Educación Primaria), el 70 % eran mujeres frente a un 30% de hombres.

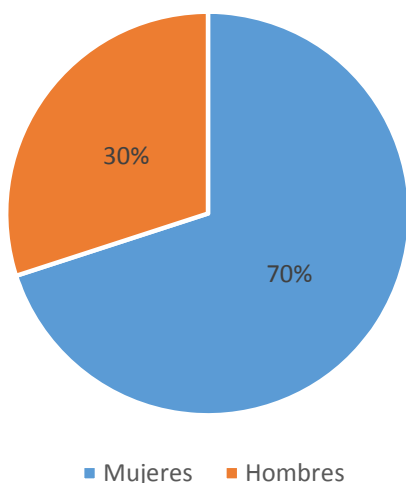


Figura 2. Sexo de los participantes./ Elaboración propia.

Respecto a la edad de los docentes, se extrae que la mayoría de participantes tienen entre 30 y 45 años con un 50%, frente a un 30% con edades inferiores a los 30 años y, un 20% que tienen edad superior a los 45 años.

■ Mayor de 45 ■ Entre 30 y 45 ■ Menor de 30

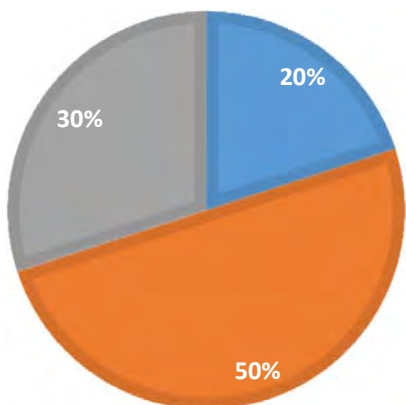


Figura 3. Edad de los participantes./ Elaboración propia.

Por último, para acabar este apartado del cuestionario, se debe resaltar la experiencia docente de los encuestados: el 65% imparten docencia desde hace más de 10 años; el 25% tienen una experiencia profesional entre 5 y 10 años; y el 10% restante llevan trabajando entre 1 y 5 años. Como se comentó anteriormente, se decidió escoger docentes con experiencia como docente ya que era necesario para el estudio, contar con participantes que estuviesen en contacto con el alumnado con necesidades educativas especiales y posibles casos de acoso escolar.

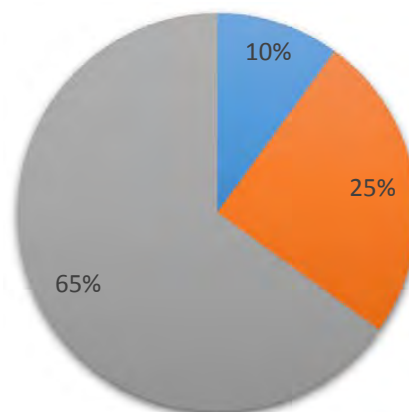


Figura 4. Experiencia docente./ Elaboración propia.

Alumnado con necesidades educativas especiales (Preguntas 4 y 5)

El 95% de los docentes afirmaron que en su aula se encontraban escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales en contraposición de un solo 5% que respondió que no.

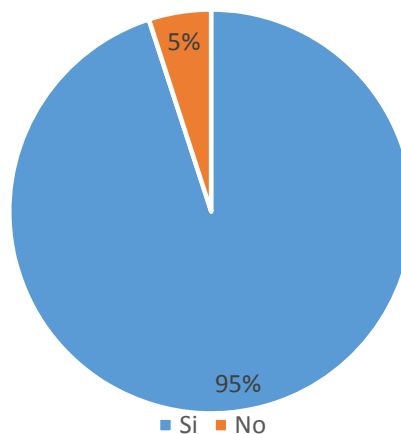


Figura 5. Presencia de alumnos con necesidades educativas especiales./ Elaboración propia.

Sobre la pregunta 5, se extraen los siguientes resultados sobre la formación acerca de las necesidades educativas especiales: el 15% de los docentes afirmaron tener "muy buena" formación; un 40% "buena formación"; el 30% formación "regular"; 15% "mala" formación y un 0% "muy mala" formación.

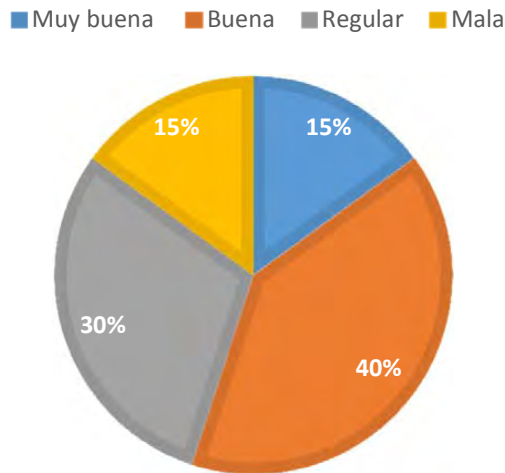


Figura 6. Formación sobre necesidades educativas especiales./ Elaboración propia.

El acoso escolar en el aula (preguntas 6 y 7)

Con respecto a la formación del acoso escolar, en la pregunta 6 del cuestionario, un 70% de los encuestados afirmaron no haber recibido formación sobre acoso escolar, frente a un 30% que afirmó si tener formación sobre el mismo.

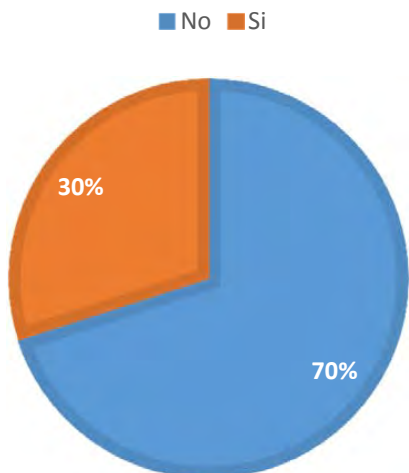


Figura 7. Formación sobre acoso escolar./ Elaboración propia.

En lo referente a la pregunta 7 (llevar a cabo situación de acoso escolar), el 60% de los docentes respondió que no sabría actuar frente a dicha situación y, un 40% marco un sí. Sobre esta cuestión, ahondaremos en el siguiente punto.

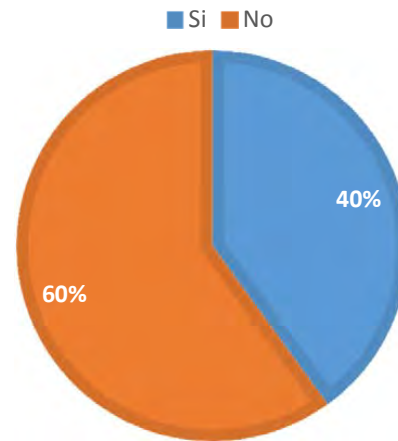


Figura 8. Situaciones sobre acoso escolar./ Elaboración propia.

Capacidad de observación del docente (preguntas 8,9,10)

De los 100 encuestados: 15 docentes dijeron que la relación de su alumnado es "muy buena"; 50 marcaron que es "buena"; 35 comentó que era "regular"; y ningún docente dijo que era mala ni muy mala. Por lo cual, se confirma la hipótesis de que los maestros generalmente valoran positivamente la relación entre su alumnado, sino son excepciones y situaciones más graves.

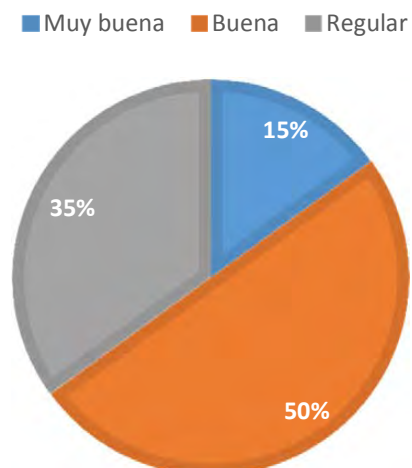


Figura 9. Relación entre los alumnos./ Elaboración propia.

La pregunta 9 del cuestionario, fue dirigida a los docentes que marcaran la relación entre sus discentes por debajo de "buena", tal y como se comentó.

En este caso, contestaron a ella 35 de 100 docentes y fue una pregunta abierta, de respuesta corta en la que se ponían algunos ejemplos de respuesta entre paréntesis con el fin de que acotar las mismas.

Por lo cual, haciendo un análisis cualitativo de las respuestas se extrajeron las siguientes conclusiones: 4 docentes dijeron que el alumnado tenía falta de disciplina y/o respeto por los demás; 9 afirmaron que existían conflictos por diversión (motes, burlas...); 8 derivaban la causa al estilo familiar; y 14 comentaban la poca capacidad de resolución de conflictos que tenía el alumnado.



Figura 10. Causas de los conflictos. / Elaboración propia.

Por otro lado la cuestión 10 del cuestionario, dirigida también a los maestros que marcaran una relación entre sus alumnos por debajo de "buena", era abierta y tenía un valor cualitativo.

Así pues, sobre los lugares observados por los 35 maestros que debían responder la pregunta y, en los que se desarrollaban los conflictos, estos fueron los comentados: 18 el patio, 12 el aula; 5 entrada y salida del centro.

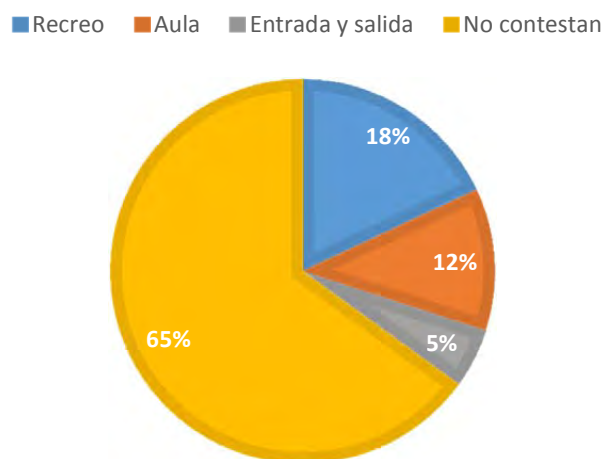


Figura 11. Espacios de conflictos. / Elaboración propia.

Conflictos con alumnos con necesidades educativas especiales (preguntas 11 y 12)

Las preguntas 11 y 12 estriban en la detección de conflictos en los que el alumnado con necesidades educativas especiales esté envuelto.

Por lo cual, de los 100 participantes: 65 profesores marcaron que los alumnos con necesidades educativas "sí" eran víctimas de conflictos frente a 35 profesores que dijeron que "no" ocurría dicha situación.

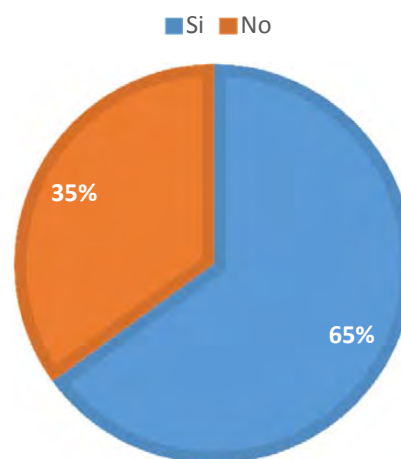


Figura 12. Alumnos con necesidades educativas: víctima de conflictos. / Elaboración Propia.

La pregunta 12 fue dirigida al profesorado en el caso de marcar un "sí" en la cuestión anterior y en este caso, se les pidió que marcaran el motivo por el que creían que los alumnos con necesidades educativas sufrían mayores disputas.

En este caso, fue pregunta con respuesta abierta y se puso en el enunciado de la misma, algunos ejemplos para aquellos que no supiesen que responder exactamente.

Por ende, de los 65 encuestados: 25 docentes dijeron que los alumnos no tenían en general habilidades sociales (hhss); 22 respondieron que la vulnerabilidad era causa de que los alumnos con discapacidad sufriesen más en clase; y 18 hablaron del término "rechazo", es decir, falta de aceptación por las diferencias.

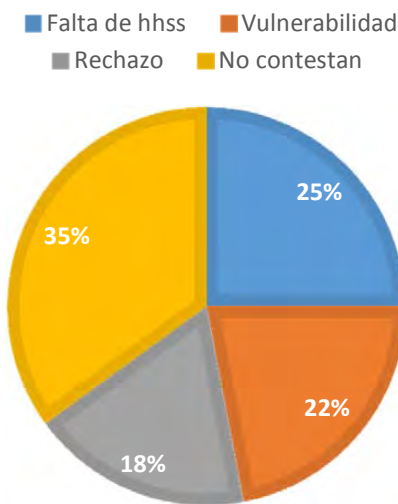


Figura 13. Causas de conflictos en alumnos con necesidades educativas./ Elaboración propia.

Inclusión en el aula (preguntas 13 y 14)

La pregunta 13, tenían como objeto conocer qué porcentaje de docentes consideraba tener los conocimientos, técnicas y estrategias para fomentar la inclusión ante la diversidad en su aula.

Así pues, el 60 % de los encuestados afirmó sí tener la formación necesaria para promover la inclusión, frente un 40% que marcó el "no".

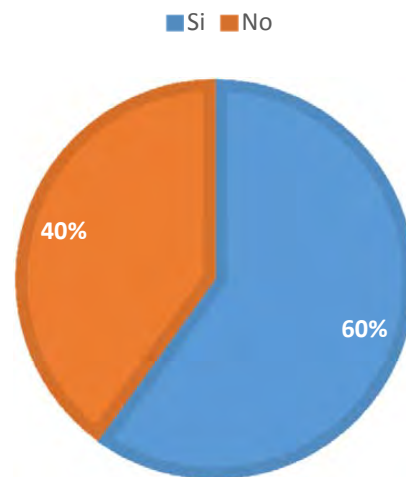


Figura 14. Formación sobre inclusión./ Elaboración propia.

Con respecto a la pregunta 14, la cual debía ser contestada por los docentes que marcaran el "no" en la cuestión 13, fue diseñada para conocer qué tipo de formación les gustaría recibir con respecto al tema de la "inclusión".

Por lo cual, de los 40 profesores: 25% dijeron necesitarían formación práctica; 13% comentaron que sería conveniente promover experiencias con otros centros educativos o instituciones; y un 2% citaron la formación teórica como imprescindible para tratar la inclusión adecuadamente.

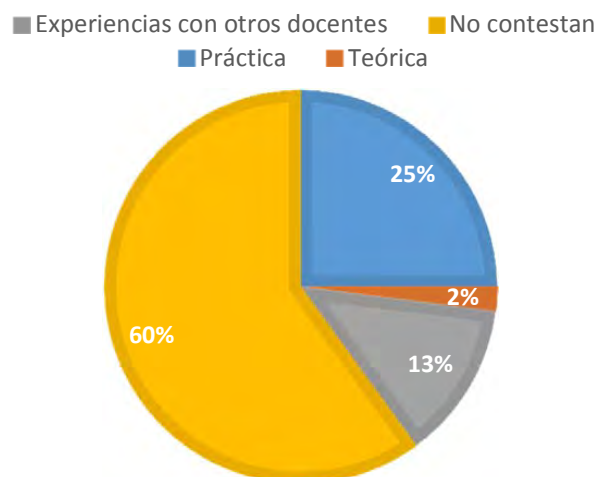


Figura 15. Tipo de formación demandada./ Elaboración propia.

3.6. Discusión

Los objetivos del estudio a través del cuestionario como instrumento de información, han sido satisfactoriamente cumplidos. Por consiguiente, analizaremos los posibles sesgos y limitaciones del estudio que sirvan de referencia para otras posibles investigaciones futuras.

En lo referente a la primera hipótesis, relacionada con la cuestión 4 del cuestionario (puesto que las anteriores eran para situar las características individuales de cada participante), es visible que cada vez el número de alumnos con necesidades educativas especiales es mayor (10,92% de la población de Murcia) tal y como se comentó anteriormente. Uno de las limitaciones que se han podido encontrar en esta cuestión, es que entiende el profesorado por necesidades educativas especiales ya que hay docentes que pueden considerar los trastornos del habla (dislalias) como alumnos que tienen necesidades educativas especiales. Por lo cual, sería conveniente que el profesorado tuviese en cuenta el concepto de necesidades educativas especiales.

En la pregunta 5, destinada a conocer la formación del profesorado sobre las necesidades educativas especiales, la mayoría de docentes afirmaron tener buena formación sobre las necesidades educativas. Sin embargo, habría que valorar si esa formación es la correcta. Es cierto que el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la Región de Murcia oferta experiencias prácticas durante el curso escolar sobre las discapacidades y la atención a la diversidad. Sin embargo, habría que considerar la aplicación a la realidad educativa del aula que tienen dichos cursos y por lo cual, valorar si el docente ha adquirido las competencias propuestas en ellos.

Asimismo, en la cuestión 6 y 7, destinadas directamente al "acoso escolar", cabe señalar como los docentes comentaron no tener la formación pertinente sobre el mismo, cumpliéndose por tanto la hipótesis previamente establecida. Un indicio de dicho aspecto, sería las escasas

investigaciones del tema ya que sin una base de conocimientos estables, es difícil que se estudie. La pregunta 7 destinada a conocer si el profesorado era capaz de abordar una posible situación de acoso escolar, tuvo como indicador lo siguiente: de los 30 docentes que dijeron no haber recibido formación sobre el acoso escolar, 10 dijeron que sí podrían solucionar una posible situación del mismo con su alumnado. Se considera que este aspecto puede deberse a motivos variados como puede ser: la falta de autoevaluación de la praxis docente o la confusión del concepto de acoso escolar sin conocimiento por ejemplo de las cinco fases mencionadas del Estudio Cisneros X.

Sobre el bloque de preguntas "capacidad de observación del docente" (preguntas 8,9 y 10), se pudo comprobar como los docentes saben detectar: cómo es la relación de su alumno, las causas de los conflictos y los espacios del centro educativos en los que se producen en mayor medida. No obstante, como se indicó, los docentes tienden a calificar positivamente la relación entre su alumnado, siendo la causa más señalada la que se citó anteriormente: falta de autoevaluación sobre la praxis docente y realidad educativa. Con respecto a la causa de la mala relación y los lugares en los que se desarrollaban los enfrentamientos, fue adecuado poner ejemplos de posibles respuestas ya que al ser preguntas con respuesta corta, podían disparar el número de respuestas de diversa índole. Como aspecto positivo de este bloque de preguntas, se debe resaltar que las hipótesis se cumplieron y fue un punto a favor que el cuestionario solo fue destinado a los maestros tutores ya que podían conocer con mayor profundidad las características de su grupo-clase.

Con respecto a las preguntas 11 y 12 para conocer la implicación de los alumnos con necesidades educativas especiales en los conflictos, los docentes señalaron que los alumnos con necesidades educativas especiales eran protagonistas de los mismos. Este hecho indica que estaban en lo cierto las investigaciones realizadas

en Estados Unidos recogidas por Verdugo Alonso que indicaban el alto grado de acoso escolar en escolares con discapacidad y, en España por Monjas et al. Este último estudio además resaltaba como la mayoría de alumnos con necesidades educativas especiales del estudio presentaban rechazo y baja reputación por sus compañeros. En relación a este último, la pregunta 12 cobra una especial relevancia ya que los docentes marcaron la vulnerabilidad y el rechazo como causa de conflictos con alumnos con discapacidad.

Por último, sobre el bloque de preguntas que cierran el cuestionario y dedicadas a la "inclusión", se destaca como 60 de los 100 docentes dijeron no tener una formación adecuada sobre la inclusión de la diversidad de sus alumnos. Por lo cual, se puede comentar que lo docentes encuestados si creen abordar adecuadamente una situación de acoso escolar a pesar de no tener la formación adecuada para promover la inclusión en el alumnado. Así pues, convendría clarificar mejor los conceptos tanto de "acoso escolar" y de "inclusión" en futuros estudios o bien insistir en que los docentes sean reflexivos a la hora de realizar una autocrítica a su labor y formación educativa. No obstante, un 60% es un porcentaje considerable para reflexionar sobre la necesaria formación que necesita el profesorado para transmitir el valor de la "inclusión" como principio fundamental en los centros educativos tal y como dictamina la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Para terminar, se destaca como en la pregunta 14 del cuestionario, un gran porcentaje de docentes (25 de 40), respondió en la pregunta corta, sobre la necesidad de recibir formación práctica acerca de la "inclusión". Dicha respuesta puede derivar, de lo expuesto anteriormente, los cursos que suelen recibir los profesionales de la educación tienen unos contenidos meramente teóricos con poca o ninguna aplicación práctica. Además, en los planes de estudios Universitarios es difícil encontrar temario o materia específica

para promover la inclusión correctamente. Por consiguiente, sería necesario que desde los organismos se pusieran en marcha todos los planes precisos para que sean abordadas sin dificultad por los docentes en la vida diaria.

4. Conclusiones

A lo largo de la investigación, se puede observar la confluencia de factores que existen en los centros educativos y que elevan el riesgo de que los alumnos con necesidades educativas especiales sufran acoso escolar. Estos factores se pueden concretar de la siguiente manera:

- Falta de formación del profesorado sobre el acoso escolar y las necesidades educativas especiales.
- Necesidad de plantear planes en los centros educativos que promuevan la socialización positiva del alumnado (técnicas de grupo, educación en valores...).

En relación al primer punto, se puede señalar que las escasas investigaciones que tiene el acoso escolar en el alumnado con discapacidad, son la causa de que no se destinen los recursos necesarios para ahondar en dicha cuestión. Esto deriva en que el profesorado no cuente con proyectos de formación específicos para abordarlo eficientemente en el aula. Por ende, con este estudio se ha pretendido suscitar a la reflexión de lo necesaria que es una formación permanente acorde con las demandas de la sociedad y de los problemas existentes en ella. Si bien, es cierto que muchas comunidades autónomas ya están tomando conciencia de dicho problema en los centros educativos y organizan jornadas y cursos específicos para maestros, todavía queda un largo camino por recorrer.

Sobre el segundo punto, se debe resaltar la importancia que tiene la escuela como motor que mueve la socialización, determinado como un proceso largo y costoso, en el cual los docentes deben esforzarse activamente con el fin de que sus alumnos convivan en armonía y sin

tensiones (Fabra, 1994). Esta misma autora aporta lo siguiente:

El profesorado adquiere una importancia muy especial, son las personas más influyentes, las que tienen mayor autoridad ostentan mayor poder y, son también las personas sobre las cuales los alumnos proyectan sus sentimientos y con las cuales se identifican.

De esta aportación, podemos afirmar la importancia que tiene el profesorado en transmitir unos valores adecuados con el fin de desarrollar valores tan importantes como son la socialización y el respeto por las diferencias, con el objeto de que la inclusión sea el principio que impere en las escuelas, que cada vez cuentan con mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales, como se ha comentado. Por consiguiente, las técnicas de trabajo en grupo son un aliciente para enseñar al alumnado los valores e ideas citadas, esta misma autora en su obra señala algunas de las ventajas:

- Favorecen el hecho de que los alumnos aprendan a aceptarse mutuamente y a respetarse.
- Consiguen que se sientan miembros de un grupo y experimenten hacia ese grupo gran variedad de sentimientos positivos, a la vez que aumentan su seguridad personal.
- Mejoran el clima del aula en el sentido de que disminuyen tensiones y malos humores y consiguen un ambiente suficientemente relajado y entusiasta.

En lo que respecta a la dificultad que poseen los docentes a la hora de confeccionar los grupos en ocasiones, una estrategia idónea es la del empleo del test sociométrico. Este procedimiento es adecuado para llegar a conocer la red informal de aceptaciones y rechazos de tipo afectivo existentes en el grupo, así pues, los resultados muestran un mapa de la vida afectiva del grupo. (Fabra, 1994). El test sociométrico, en este caso puede ser variado en función de las preguntas que queramos realizar (¿A quién invitarías a tu

cumpleaños?, ¿Con quién te gusta jugar en el recreo...). Así pues, la formación de grupos sería a partir de los alumnos que se han elegido más veces entre sí. En el caso de los alumnos con mayor índice de rechazo, que serán los menos elegidos por sus compañeros, y por ende, con mayor riesgo de sufrir acoso escolar en alguna de sus vertientes (física, psicológica...), el docente puede situarlos en el lugar donde se encuentra el compañero que el alumno ha elegido en las preguntas o bien, lo han elegido a él. Por lo cual, el test sociométrico puede ser una técnica de gran relevancia en las aulas con los alumnos con discapacidad, el promover que se esté situado en el aula con los alumnos con los que tiene mejor relación, mejorando así las relaciones socioafectivas.

Tal y como se mencionó como aspecto importante para promover la socialización adecuada del alumno, la educación en valores es algo básico y primordial en los centros educativos actualmente. Martínez y Puig recogieron en 1994, algunos puntos para trabajar la educación moral en los alumnos. Uno de los puntos, es la necesidad de trabajar la resolución de conflictos (aspecto señalado durante los docentes en el cuestionario también). Así pues, los autores resaltan la figura del mediador como medio para fomentar la negociación y acuerdo entre las partes implicadas, estableciendo para ello tres reglas:

- Delimitar temas y asuntos (si son varios hay que establecer prioridades).
- Poner claro los intereses de ambos. No basta con que los alumnos expliquen las soluciones deseadas, sino que deben explicar las razones de esos deseos.
- Concretar las necesidades básicas de cada parte.

Además, mediador puede ser una figura de gran relevancia a la hora de ayudar al alumnado con necesidades educativas a expresarse, ya que estos suelen tener mermadas sus habilidades comunicativas.

Por último, se señala el Role-Playing como

técnica clave para promover la inclusión del alumnado con discapacidad al suponer la adquisición de las siguientes habilidades (Martínez y Puig, 1994):

- Comprender que los compañeros pueden tener puntos de vista diferentes y anticipar lo que pueda suceder, actuando como prevención de posibles conflictos.
- Controlar y relativizar el punto de vista de los compañeros sin juzgarlo.

En definitiva, como señalan los autores mencionados en su obra, el Role-Playing trabaja conjuntamente los aspectos interpersonales, racionales y emocionales. Si su práctica es continua, los alumnos pueden extrapolar verdaderamente sus sentimientos, actitudes y valores que influyen en su conducta. Puesto que el alumnado con necesidades educativas especiales tiene dificultades en la expresión de ideas y sentimientos, esta técnica es idónea para promover la socialización con sus compañeros. Además, del Role-Playing, puede contemplar diversas actividades: dramatización de cuentos, simulación de situaciones que se puedan dar en clase...

Para concluir el presente estudio, se debe hacer hincapié en la importancia profesional y personal que se ha adquirido gracias al mismo. Por un lado, se ha podido constatar a través de las lecturas de los diversos estudios la prevalencia tan alta de acoso escolar en alumnos con necesidades educativas especiales así como las características que conforman al acoso escolar, aspectos a tener en cuenta como profesionales de la educación con la finalidad de emplear todas las técnicas y estrategias posibles para prevenir situaciones que lleven a él. Por otro lado, gracias a la realización y desarrollo del cuestionario se ha observado la necesidad de adquirir a lo largo de todos los años de docencia, una adecuada formación acorde a las necesidades educativas especiales que presente el alumnado escolarizado en el centro educativo y por otro lado, relativas al acoso escolar, ya que de lo contrario no se podría abordar correctamente.

Personalmente, como profesionales de la educación y en base a los conocimientos adquiridos en el Máster de Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria, el tema del acoso escolar ha supuesto una toma de conciencia sobre una problemática tan seria. En futuros estudios que puedan ser realizados, sería conveniente poner en prácticas algunas de las orientaciones propuestas en este apartado para su prevención para poder estudiar su efectividad. Los profesionales de la educación, tienen un compromiso fiel con la calidad de la enseñanza y el bienestar de sus alumnos, por lo tanto hay que incidir en llevar a la práctica todos los conocimientos adquiridos para no escuchar ningún caso más de acoso escolar.

5. Bibliografía

- Fabra, M.L. (1994). Técnicas de grupo para la cooperación, Barcelona: Ceac
- Martínez, M., y Puig, J.M. (1994). La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo, Barcelona: Grao
- Imbernón, F. (1994). La formación del profesorado, Barcelona: Paidós
- Del Barrio, C., Van Der Meulen. (2015). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, Vol 14 (1), 113-118.
- Whitney, I., Smith, P. K., Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp.213-240).
- Berástegui, A., Gómez-Bengoechea, B. (2006). Los menores con discapacidad como víctimas de maltrato infantil: una revisión. *Intervención psicosocial*. Vol 15 (3), 293-301.
- Verdugo, M.A. (1991). El maltrato en personas con retardo mental. España: II Congreso Estatal de Infancia Maltratada (FAPMI).
- Olweus, D. (1973). *Agression in the school: bullies and whipping boys*.

Washington.

- Navarrete, R (2009). Los medios de comunicación y la concienciación social en España frente al acoso escolar. Estudios sobre el Mensaje Periodístico. Vol 15, 335-345.
- Piñuel, I., Oñate, A. (2007). Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisneros X, España: Auto Editor.
- Serrano, A., Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. España: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Monjas, et at. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. Anales de psicología. Vol 30, 499-511.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). Base Estatal de Datos de personas con valoración del grado de discapacidad. Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.
- España. Resolución de 4 de abril de 2006, de la dirección general de ordenación académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares, 22 de abril de 2006, núm 92, pgs. 12.223-12.232.
- España. Ley Orgánica, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pgs. 97.858-97.921.
- España. Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia, 17 de junio de 2010, núm 137, pgs. 32.839-32.854.
- España. Decreto nº 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros

docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 11 de marzo de 2010, núm 59, pgs. 6948-6978.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario para docentes

¡Hola! soy alumna del Máster en Atención a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos. Me encuentro realizando mi Trabajo Fin de Máster y para ello, estoy abordando una investigación sobre el acoso escolar en alumnos con necesidades educativas especiales. Con este cuestionario pretendo conocer la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad y el acoso escolar, centrándome en las necesidades educativas especiales.

El anonimato y la confidencialidad de las respuestas quedan garantizados, por lo que se os ruega cumplimentar el cuestionario desde la experiencia personal y profesional.

Muchas gracias por su colaboración.

1. Indique su sexo:

Hombre.

Mujer.

2. Señale la opción en la que está comprendida su edad:

Menos de 30 años.

Entre 30 y 45 años.

Más de 45 años.

3. Marque su experiencia laboral como docente:

De 1 a 5 años.

De 5 años a 10 años.

Más de 10 años.

4. ¿Hay alumnos con necesidades educativas especiales en su aula?

- Sí.
No.
5. ¿Cómo es su formación sobre las necesidades educativas especiales de sus alumnos?
- Muy buena.
Buena.
Regular.
Mala.
Muy mala.
6. ¿Ha recibido algún tipo de formación sobre "el acoso escolar"?
- Sí.
No.
7. ¿Sería capaz de abordar una situación de acoso escolar hacia un niño con necesidades educativas especiales?
- Sí.
No.
8. ¿Cómo definiría la relación entre sus alumnos?
- Muy buena.
Buena.
Regular.
Mala.
Muy mala.
9. En caso de haber marcado "regular, mala o muy mala", señala cual podría ser la causa (diversión, falta de disciplina, familia, falta de habilidades...)
10. Responde si has completado la pregunta 9, ¿Cuáles son los lugares en los que se producen mayores conflictos? (patio, aula...)
11. ¿Los alumnos con necesidades educativas especiales son víctimas de enfados, conflictos y cualquier altercado producido en el aula?
- Sí.
No.
12. En caso de haber marcado "SI", señala cual podría ser el motivo (Falta de habilidades sociales, vulnerabilidad, rechazo...)
13. ¿Considera tener las técnicas y herramientas necesarias para fomentar la "inclusión"
- Sí.
No.
14. En caso de haber marcado "NO" en la pregunta anterior, ¿qué tipo de formación considera que necesitaría?
- Teórica.
Práctica.
Experiencias con otros docentes, instituciones...



Análisis y evaluación de las prácticas inclusivas del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria

García Paniagua, Cristina

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas
Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutora: Rosa Espada Chavarría. Dra. y Profa. URJC

Resumen

El presente trabajo pone de manifiesto un aspecto clave en la educación de hoy, la inclusión, con el objetivo de analizar y evaluar, a partir del Índice de Inclusión, las prácticas educativas que se llevan a cabo en dos centros de la red pública valenciana para favorecer la inclusión del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria. Para ello se parte de una descripción teórica de la inclusión, las aulas específicas de comunicación y lenguaje y las prácticas educativas inclusivas, así como de los puntos que los enlazan, para seguir con un análisis de las estrategias inclusivas realizadas en la etapa de la Educación Primaria en dos centros públicos de la Comunidad Valenciana que utilizan metodologías diferenciadas. Para poder llevar a cabo dicho análisis se ha utilizado como guía principal el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow (2000)) y se ha hecho uso de herramientas de investigación propias tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa.

Palabras clave

Inclusión, diversidad, estrategias, metodología, aula de comunicación y lenguaje.

Title

Analysis and assesment of the inclusive educational practices of the students of the specific communication and language classroom in the ordinary classroom.

Abstract

This thesis highlights a key aspect in today's education, the inclusion, in order to analyse and assess from the Index of Inclusion the educational practices carried out in two public Valencian schools to encourage the inclusion of the students of the specific communication and language classroom in the ordinary classroom. To achieve it, this study starts with a theoretical description of the inclusion, the specific communication and language classrooms, and the inclusive educational practices as well as the points that link them together. It continues with an analysis of the inclusive practices implemented at the Primary Education stage by two Valencian public schools that use different methodologies. To carry out this analysis, the Index of Inclusion (Booth y Ainscow, 2000) has been used as the main guide and it have been used both quantitative and qualitative methodology research tools.

Keywords

Inclusion, diversity, educational strategies, methodology, specific communication and language classroom.

1. Introducción

En los últimos años, la difusión y extensión de la idea de mejorar la calidad de la educación para todos, tal y como se establece en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), lleva al reto de conseguir una escuela inclusiva que elimine los procesos de exclusión en la educación y promueva una atención equitativa y de calidad a todos los alumnos¹ dentro de entornos educativos generales. Ya que no debemos olvidar que los niños con NEE pueden y deben ser escolarizados en centros ordinarios para ser atendido de forma inclusiva, sin que sea posible la exclusión del mismo por razones de discapacidad. Esto es un derecho esencial que se recoge en el artículo 14 de la propia Constitución Española del 78, en los cuales se establece que ha de garantizarse el derecho a la educación de todas las personas, sin que pueda existir ningún tipo de discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

No obstante, aunque son muchos los trabajos que reflexionan de manera teórica sobre la inclusión, la escuela inclusiva está todavía lejos de nuestras expectativas. Así mismo, en España, a la vez que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios de la educación inclusiva, según las previsiones del propio Ministerio de Educación sigue aumentado el fenómeno de la exclusión y discriminación social alentada por el propio sistema educativo, el cual sigue ignorando los diferentes modos en que los alumnos entienden y aprenden (Escudero y Domínguez, 2011).

Superar la situación anteriormente señalada, justifica la preocupación y problemática a superar por este TFM. Por ello, a partir de la experiencia durante el periodo de prácticas, en un Colegio de Educación Infantil y Primaria CEIP

que tiene autorizado un aula CyL², y que junto con la experiencia obtenida en otro CEIP que tiene también autorizado un aula CyL, y cuyo compromiso educativo es el de promover la inclusión de todo el alumnado, se decidió realizar esta investigación, cuyo tema general propuesto es el de la inclusión, como término que está relacionado con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (UNESCO, 2005). Este término implica una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos con el objetivo de minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000). No obstante, dejaremos de lado aquello que tiene que ver con la cultura y las políticas, y nos centraremos únicamente en el análisis de aquellas prácticas y estrategias educativas llevadas a cabo en el aula, y que tienen que ver con favorecer la participación y el acceso al aprendizaje de todo el alumnado.

Consecuentemente, teniendo en cuenta las aportaciones teóricas y la práctica reflexiva, ligadas a la lucha contra la exclusión de aquel alumnado más vulnerable nos preguntamos: ¿De qué manera las prácticas y estrategias educativas llevadas a cabo en el aula ayudan a fomentar la inclusión de todo el alumnado?

Responder a esta pregunta será el objetivo general de la investigación, el cual consistirá, por tanto, en analizar y evaluar, a partir del Índice de Inclusión, las prácticas educativas que se llevan a cabo en ambos centros para hacer efectiva la inclusión del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria. Para ello, se ha optado metodológicamente por un estudio descriptivo, en el cual se ha recogido todo tipo de información, durante el curso 2016-2017, en las aulas ordinarias

¹ A lo largo de todo el trabajo se utiliza el genérico masculino para referirse al masculino y al femenino.

² Aula específica de Comunicación y Lenguaje dirigida a alumnos con TEA o trastornos análogos del lenguaje.

del centro anteriormente nombrado, basándome siempre en el Índice de la Inclusión, escrito por Booth y Ainscow (2000), para la realización del análisis y evaluación del nivel de inclusión logrado a través de la puesta en práctica de las diversas estrategias de intervención.

Por último, la relevancia de este trabajo, se justifica en la importancia que supone actualmente emprender proyectos de cambio y mejora relacionados con hacer efectivo uno de los objetivos primordiales de la educación, la inclusión de todos los alumnos. Y además, se justifica también porque las aulas CYL son una modalidad de escolarización relativamente nueva y no demasiado conocida, por lo que dicho trabajo puede servir de referente a otros centros que se encuentren en la misma situación, así como servir de formación a los docentes y orientar la reflexión hacia los cambios educativos necesarios que permitan que las escuelas representen un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades, favoreciendo así una sociedad más inclusiva y democrática.

2. La educación inclusiva

2.1. De la exclusión a la inclusión como derecho

Cuando acudimos a su dimensión histórica, observamos que la Educación Especial podría ser tan antigua como la historia misma de la cultura, por lo que la historia de la EE se convierte así en una historia de la antropología cultural que trata con ello de poner de manifiesto cómo la acción educativa, se ha aplicado a sujetos que presentan características claramente diferentes de las tenidas por corrientes. Por ello, resulta necesario realizar un breve recorrido histórico hasta llegar al actual concepto de inclusión.

Muchos autores coinciden en situar el final del S. XVIII como el momento en que por la proliferación de experiencias educativas centradas en personas con discapacidades, se inicia una atención educativa más específica. A partir de este momento, de manera progresiva, se establece hasta mediados del siglo XX,

una separación entre niños deficientes y normales generalizándose el desarrollo de la "Educación Especial" como una forma de tratamiento. Esto dio lugar a que durante muchos años la segregación en centros especial fuera la forma habitual de tratamiento, difundiéndose y estableciéndose un sistema paralelo a la educación ordinaria, toda una red de CEE donde iban a parar aquellos niños con algún tipo de deficiencia.

Sin embargo, en el año 1978, se publica el informe Warnok, el cual supuso una verdadera revolución en los planteamientos vigentes en educación, y en el cual se plantea un modelo educativo mucho más flexible e integrador, rechazando las segregaciones y el inmovilismo común hasta entonces (Torras, 2015). No obstante, estos modelos de integración, eran generalmente de carácter compensatorio y/o correctivo, debido al establecimiento de estructuras curriculares, programas de estudio y escuelas diferenciadas, lo cual ha tenido como consecuencia, la segregación y exclusión dentro del sistema educativo de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales (Opperti, 2008).

Como respuesta a ello, en el año 1994, en la Declaración de Salamanca, y bajo los auspicios de la UNESCO, surge un nuevo término: el de inclusión (UNESCO 1994), el cual supone una notable diferencia con el término de integración utilizado hasta el momento. Pues como explica Escarbajal et al. (2012) "la finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de integración". Mientras que la integración, ha sido un concepto limitado interpretado como la colocación o emplazamiento de los alumnos en el aula sin ninguna referencia a la calidad de dicho emplazamiento (Lewis, 1995), la inclusión hace referencia a la educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, principalmente sobre aquellos que están excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos (López, 2011).

Sin embargo, en esta declaración la

educación inclusiva es vista como un principio, es decir, como un criterio con peso moral, de carácter orientativo, que no implica compromiso ninguno a sus destinatarios (Echeita y Ainscow, 2011).

No es hasta 2005, cuando la UNESCO, con el apoyo recibido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), define un nuevo concepto de inclusión, en el que se dicta que la educación inclusiva es un derecho humano, por lo que todas las personas sin excepción tienen derecho a ella, y por ello, obliga a las autoridades pertinentes a crear las condiciones adecuadas para su disfrute, eliminando las barreras que impidan su ejercicio (Mittler, 2000 en Echeita y Sandoval, 2002; Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011).

A partir de ese momento la educación inclusiva comienza a tener alcance y repercusión a nivel mundial, gracias a su incorporación en la legislación de numerosos organismos y encuentros y/o congresos internacionales sobre temas educativos y de derechos humanos. De esta manera se incorpora también en nuestra ley educativa y su desarrollo normativo (Orden del 16 de julio de 2001 y Decreto 39/1998 en la Comunidad Valenciana), donde se reconoce que todos los niños tienen derecho a recibir una educación que implique igualdad de oportunidades de aprendizaje independientemente de sus procedencias sociales y culturales y de sus habilidades y capacidades (Beech y Larrondo, 2007; Operti, 2008).

Llegados a este punto cabe preguntarse: *¿Qué se entiende por educación inclusiva?*

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Más que ser un asunto marginal enfocado en cómo algunos estudiantes

pueden ser integrados en la educación general, la educación inclusiva es un enfoque que está centrado en cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con la finalidad de responder a la diversidad de alumnos. Está enfocada a que tanto los profesores como los alumnos se sientan cómodos con la diversidad, y a su vez, verla como un reto y enriquecimiento del proceso de enseñanza, más que como un problema. La inclusión enfatiza el hecho de ofrecer oportunidades para la igualdad de participación de las personas con algún tipo de discapacidad (física, social y/o emocional) cuando sea posible en la educación en general, pero deja abierta la posibilidad de elecciones personales y opciones de asistencia especial e instalaciones para todos aquellos que lo necesiten” (UNESCO, 2005, p.13)

Por tanto, la Educación Inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Se trata de una escuela sin requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

A partir de esta definición existen cuatro elementos clave que es importante resaltar para poder comprender mejor el significado funcional de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2000; Echeita y Sandoval, 2002; Echeita y Ainscow, 2011, Muntaner, 2017). Estos cuatro elementos son:

- La inclusión es un proceso: Es decir, la inclusión debe ser vista como un proceso de desarrollo continuo que nunca acaba, ya que en todo momento pueden aparecer nuevas barreras que favorezcan la exclusión. Por ello, se requiere

una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.

- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: Con ello, se requiere que los alumnos estén siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y el aula; que participen en todas las actividades, experiencias y situaciones que se plantean en el aula y el centro; que obtengan buenos resultados de aprendizaje en relación al currículo, no solo en los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras: El término de barreras se adopta para referirse a las dificultades que encuentra cualquier alumno. Estas barreras impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva, y para mejorarlo resulta necesaria la recopilación y evaluación de información para determinar quiénes experimentan estas barreras, en que esferas de su vida académica se sitúan y cuáles son.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar: Esto implica asegurarse de que aquellos grupos que se encuentran en mayor vulnerabilidad, reciban una atención y supervisión especial, y de que, siempre que se quiera, se adopten las medidas pertinentes para asegurar su presencia, su participación y éxito en el sistema educativo.

3. Las aulas de comunicación y lenguaje

Tras todo lo anterior, se comprende la necesidad de la integración de la comunidad escolar en una sola red educativa general, en una única red educativa general, de calidad, comprensiva y adaptada a la diversidad (Peirats y Morote, 2016).

En este sentido, Gairín (2000) realiza una diferenciación entre la igualdad y la equidad, y señala que la inclusión y la equidad deben ir unidas, pues no se trata de proporcionar lo mismo a todos por igual, sino de proporcionar a cada uno lo que demanden sus necesidades.

En este punto de proporcionar a cada individuo los recursos que precisa, y en el que el sistema educativo intenta dar respuesta a la inclusión de todo el alumnado en un sistema común, actualmente contamos con dos modalidades de escolarización diferenciadas que coexisten entre sí: la escolarización en un centro ordinario o bien en un centro específico de educación especial.

La elección del tipo de escolarización más adecuado para cada alumno no puede realizarse de manera precipitada y sin reflexión, sino que debe dar respuesta a las necesidades del niño, la formación de los docentes y los recursos existentes (Peirats y Morote, 2016). Además, se debe tener en cuenta la premisa establecida en el D.38/98 del Gobierno Valenciano, de escolarizar a los alumnos con NEE en la escuela ordinaria siempre que se crea que puede ser posible y beneficioso para el propio alumno y para el bienestar del resto de compañeros, y sólo se propondrá la escolarización en un CEEE cuando agotados los recursos de normalización e inclusión educativa, por ausencia de recursos en un CO, se aprecie de forma nítida y razonada que las necesidades de dichos alumnos no pueden ser satisfechas en un CO.

Sin embargo, además de estas dos modalidades de escolarización, existen diferentes modalidades de atención educativa que permite ajustar más si cabe la respuesta a las NNEE de los alumnos, como la atención combinada, atención domiciliar o las aulas específicas de educación especial en un centro ordinario, entre otras.

En referencia a esto último, las unidades específicas en centros ordinarios, encontramos en la comunidad valenciana

las denominadas “Aulas de Comunicación y Lenguaje”, iniciadas por la Conselleria de Educación como programas experimentales. Este tipo de aulas, tal y como se recoge en Peirats y Morote (2016), son también conocidas en otros territorios: en la Comunidad de Madrid como “Aulas TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo”); en Murcia bajo el nombre de “Aulas Abiertas específicas para alumnos con TEA”; en el País Vasco como “Aulas Estables para el alumnado con TGD”; y en Castilla-La Mancha reciben el nombre de “Aulas Abiertas Especializadas para alumnado con TEA”. Sin embargo, en este caso nos vamos centrarnos únicamente en las aulas de la Comunidad Valenciana.

Por tanto, las unidades específicas de comunicación y lenguaje integradas en los centros ordinarios, tal como cita Peirats y Morote (2016), Mascarell y Grau (2014), López y Navarro (2009) y según lo dispuesto en la Resolución de 27 de julio de 2016 de la Dirección General de Política Educativa de la Comunidad Valenciana, constituyen un recurso dirigido a la atención especializada, en un contexto de inclusión, al alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) y otros trastornos análogos con afectación grave de la comunicación y la interacción social. Antes de continuar es importante conocer que tal atendiendo al DSM-V, como una perturbación grave y generalizada de las habilidades sociales y de la comunicación, así como por la presencia de actividades y/o intereses restringidos, repetitivos y/o estereotipados.

Tal y como añaden autores como Nebot (2001) este tipo de alumnado tiene graves dificultades para compartir el currículum de sus compañeros incluso con las adaptaciones pertinentes. Por eso, tal y como se establece en el artículo 1.2 de la Resolución de 27 de julio de 2016, se conciben como un aula de recursos abierta al centro y a la comunidad, que combina las funciones de atención de atención directa e individualizada al alumnado que lo requiere, con las de asesoramiento a la comunidad educativa y dinamización de la inclusión socio-escolar.

Por otro lado, en cuanto a la organización y funcionamiento de las aulas CyL, tal y como se establece en las Instrucciones ya nombradas, y se cita en los estudios de Mascarell y Grau (2014), Nebot (2011), López y Navarro (2009), existen dos modalidades de escolarización. Por un lado, la modalidad A, en la que el alumnado requiere una atención en la unidad específica de un porcentaje igual o mayor al 60% de su horario escolar, siguiendo de esta forma un currículum que se encuentra totalmente adaptado a sus necesidades. Y por otro lado, está la modalidad B, la cual está dirigida a aquellos alumnos que requieren una atención desde la unidad específica, como un recurso del centro educativo, de un porcentaje menor al 40% de su horario, en el cual podría seguir el currículum ordinario con ciertas adaptaciones. Además de ello, el número máximo de alumnos que se pueden escolarizar en estas aulas (entre las dos modalidades) es de ocho, y cuentan con los siguientes recursos personales: en maestro/a de Educación Especial: Pedagogía Terapéutica; un maestro/a de Educación Especial: Audición y Lenguaje; y un educador/a de educación especial.

Por último, no podemos perder de vista el objetivo con el que se crean las CyL, el cual es el siguiente: posibilitar la inclusión del alumnado en el aula ordinaria en el mayor grado posible, siendo estas aulas el espacio donde se desarrollan los pre-requisitos básicos para que la inclusión se convierta, con el tiempo en una completa realidad (Conselleria de Eduació, 2016; Peirats y Morote, 2016).

Sin embargo, dicha inclusión no será posible si no se llevan a cabo prácticas inclusivas en el aula ordinaria, por lo que a continuación se aborda dicha cuestión.

4. Escuelas inclusivas

Tal y como se ha mencionado anteriormente, corresponde las autoridades pertinentes crear las condiciones adecuadas para que la inclusiva sea una realidad, eliminando las

barreras que impidan su ejercicio (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011). Por tanto, menciona la definición de inclusión anteriormente mencionada por la UNESCO (2005), los avances hacia la inclusión no serán sólidos ni optimistas si los sistemas educativos no tienen como prioritaria la necesidad de avanzar hacia una educación que garantice el igual acceso y participación todos, lo cual afecta al ámbito burocrático y los propios centros.

No obstante, aunque los temas burocráticos tienen un papel importante para el logro de una educación inclusiva, como expresa Fulcher (1989, citado en Arnaiz, 2012) los maestros son políticos, probablemente los políticos más influyentes sobre este tema y los que deciden la verdadera política educativa que sigue su centro. De esto se puede deducir que auténticos cambios educativos son los que parten desde el propio centro y su profesorado (Arnaiz, 2012).

Estas reformas, como afirman Arnaiz (1996), Booth y Ainscow (2000) y la UNESCO (2005), exigen una reestructuración de la cultura o filosofía, las políticas u organización estructural y las prácticas educativas de los centros educativos. Sin embargo, estos cambios no pueden desarrollarse individualmente por un profesor o por un aula particular, sino que supone un esfuerzo de toda la Comunidad Educativa por dirigir sus esfuerzos a averiguar cómo aceptar y atender a la diversidad de todo el alumnado (Gómez y Navarro, 2001; Susinos, 2002).

Aunque estas tres dimensiones que aparecen en el Índice de Inclusión (cultura, política y prácticas educativas) deben ser consideradas de igual importancia para conseguir una verdadera inclusión en la escuela (Booth y Ainscow, 2000) a continuación nos centraremos y analizaremos con más detalle la tercera dimensión.

4.1. Desarrollar prácticas inclusivas

La idea de que los centros han de ser un espacio de bienvenida y de participación para todo el alumnado y que han de

constituirse como comunidades de la diferencia, ha sido una idea extensamente difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Arnaiz, 1996; Booth y Ainscow, 2000; Susinos, 2002, Morriña, 2008; Abellán, Haro y Escarbajal, 2010).

Sin embargo la escuela actual está todavía lejos de estas expectativas, por lo que hay que replantearse qué prácticas se están llevando a cabo en el aula, y si estas resultan inclusivas e exitosas (Arnaiz, 1996, Morriña, 2008; Abellán et al., 2010). Como indican Ferguson y Willis (1994 citado en Abellán et al., 2010) "hay que reivindicar la Escuela".

Para ello, es necesario en primer lugar la convicción de la necesidad del cambio y modificar antiguas ideas y valores (Muntaner, 2017), lo cual supone un cambio significativo y radical en la actitud del docente, y una actitud firme, para aplicar distintas metodologías y planteamientos didácticos que favorezcan y promuevan una verdadera participación y progreso de todo el alumnado en todas las actividades, tareas y propuestas a desarrollar en los centros y aulas ordinarias (Guasp, 2014).

Son varios los autores e investigaciones, que nos ofrecen la clave para desarrollar prácticas educativas de éxito: Arnaiz, 1996; Blanco, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Wehmeyer, 2009; Escudero y Domínguez, 2011; Operti, 2013; Guasp, 2014, y Muntaner, 2017 entre muchos otros. Estos nos sugieren planteamientos educativos más flexibles, que atiendan realmente a la diversidad partiendo de dos principios básicos: equidad y calidad, así como una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome en consideración la diversidad (Escudero y Martínez, 2011). A continuación se recogen las aportaciones de estos autores en torno a los tres elementos clave de las prácticas educativas: el currículum a impartir, la organización del aula, y la metodología utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Currículum: Uno de los principales obstáculos de la inclusión es el

mantenimiento de un currículo rígido y centralizado que no permite de ningún modo adaptarse a contextos, necesidades individuales, ritmos y estilos de aprendizaje (Jordan y Powel, 1994 citado en Susinos, 2002). En cambio, un currículo inclusivo debe lograr los objetivos marcados con todos los alumnos, y adaptarse a la realidad del aula y a las características de todo el alumnado. Para ello debe cumplir las siguientes características:

- Abierto y flexible para poder adecuarse a la realidad de cada centro y de cada aula, y poder adaptarse a la diversidad de capacidades, intereses ritmos de aprendizaje de cada alumno y así posibilitar y potenciar su participación y aprendizaje en cada situación de aprendizaje.
- Único para todo el alumnado y común para toda la etapa obligatoria, como garantía del cumplimiento de la igualdad de oportunidades.
- Amplio, relevante y diferenciado para fomentar un desarrollo académico y personal de todo el alumnado.
- Significativo y riguroso para el alumno. Debe partir de los conocimientos previos de los alumnos y permitirles construir su propio conocimiento a partir de las experiencias y actividades que se le proponen.
- Organización del aula: Para poder impartir un currículo inclusivo es necesario aplicar un nuevo modelo organizativo que permita optar siempre, por la realización de agrupamientos heterogéneos y flexibles del alumnado. De esta manera, se evita la segregación y la discriminación del alumnado más vulnerable y se potencia la calidad y equidad de la propuesta educativa. Además, unida a una correcta organización de los apoyos, permitirá fomentar el aprendizaje cooperativo y alcanzar un mayor nivel de colaboración y ayuda mutua entre los alumnos.

• Metodología: Tal y como señala Arreaza (2009) es en el uso de las metodologías donde se libra el verdadero combate de la inclusión. Afrontar a un alumnado heterogéneo impide establecer una única alternativa válida del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que obliga a abrir y flexibilizar las prácticas educativas. Por tanto, atender a una clase heterogénea exige establecer como punto de partida de cualquier actividad docente, la realidad y características de cada alumno, con el objetivo de establecer un amplio abanico de estrategias que faciliten una enseñanza apropiada a cada uno de ellos. Se debe aceptar, tal y como recoge Muntaner (2017) que no hay un único camino para aprender y que en la escuela actual no todos los caminos son válidos para todos los alumnos, si no que cada uno puede salir delante de manera diferente, según su propio itinerario, y para ello, se debe entender la didáctica como un continuo y permanente ajuste metodológico.

Por todo ello, la metodología recomendada por los diversos autores, hace hincapié en los siguientes aspectos:

- Utilizar estrategias de enseñanza flexibles y adaptables, que permitan responder a las características de cada alumno.
- Implantar metodologías didácticas basadas en la globalización y la interdisciplinariedad. El método tradicional y academicista, centra la tarea educativa en las materias y en una selección y distribución de los contenidos escolares únicamente a partir de parámetros disciplinarios, lo que da como resultado una propuesta que no responde a las necesidades de los alumnos. Por tanto, la interdisciplinariedad acaba con la parcelación del conocimiento y permite una formación integral del alumno a partir del estudio, análisis y profundización en la realidad próxima. Y el enfoque globalizador, por otro lado, permite organizar los

contenidos del currículum para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los alumnos desde la adecuación a sus capacidades, intereses y necesidades (Muntaner, 2017).

- Entender los aprendizajes desde una perspectiva integral (cognitiva, emocional y social) y favorecer el establecimiento del mayor número posible de relaciones entre los diferentes contenidos a aprender.

- Los contenidos de aprendizaje deben ser siempre medios para conocer o dar respuesta a cuestiones que plantea la realidad próxima del alumno.

- Los alumnos han de ser los protagonistas activos de su propio aprendizaje, y el maestro debe acompañarlos y apoyarlos durante el proceso de conectar los nuevos contenidos con los ya adquiridos.

- Promover un aprendizaje significativo a partir de los conocimientos previos de los alumnos.

- Adaptar el contenido al proceso de aprendizaje de cada alumno, utilizando por ejemplo, apoyos visuales, auditivos, táctiles... o adaptando los tipos de letra o soportes de información, entre otros.

- Generar materiales y actividades de apoyo, refuerzo y profundización con los que abarcar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.

- Los alumnos han de sentirse motivados a la hora de aprender, por lo que debe de tenerse en cuenta los intereses, gustos y aficiones de cada uno de ellos.

- Se ha de potenciar la autonomía del alumno y una imagen positiva de sí mismo.

- Desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo.

- Facilitar el apoyo técnico y personal necesario para hacer más sencillo el trabajo del alumno y favorecer su éxito.

• Los instrumentos de evaluación deben ser diversos y variados, dando cabida a modalidades de expresión o comunicación de lo aprendido, ya sean escritas, verbales, a través de carteles, fotos, imágenes... y han de permitir una valoración continuada de los progresos realizados en cada área y en cada momento.

5. Objetivos e Hipótesis

Como ya se ha comentado, el objetivo general de la investigación es conocer y analizar a partir del Índice de Inclusión, las prácticas educativas que se llevan a cabo en dos centros de la red pública valenciana para la inclusión del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria.

En consecuencia, a partir de este objetivo general se han desarrollado los siguientes objetivos específicos:

• Averiguar si el desarrollo de las clases cooperativo responde a la diversidad del alumnado.

• Conocer el grado de participación y accesibilidad del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria.

• Esclarecer si las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en el aula favorecen el respeto y la comprensión de la diferencia.

Ante estos objetivos, las hipótesis que se plantean en esta investigación son las siguientes:

• La accesibilidad y participación del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria será mayor en los centros que aplican el aprendizaje cooperativo en sus aulas.

• El alumnado de los centros que no utilizan el aprendizaje cooperativo presentará una menor comprensión y respeto hacia la diversidad.

• Los centros que utilizan sistemas de evaluación basados en metodologías activas estimularán en mayor medida, el logro de sus estudiantes.

- La actitud del profesorado influye en la eficacia de las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el aula.
- Los centros que utilizan metodologías activas presentarán una mejor valoración en la aplicación de prácticas inclusivas.

6. Método

6.1. Diseño

La investigación realizada se trata de un estudio descriptivo ya que el objetivo es analizar y evaluar, a partir del Índice de Inclusión, las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en dos centros diferenciados para la inclusión del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria, y elaborar hipótesis a partir del análisis realizado.

En cuanto a la metodología utilizada, se debe tener en cuenta que de acuerdo a Quecedo y Castaño (2003) no existe una metodología única, si no que en función de la finalidad de la investigación pueden prevalecer tres corrientes, la cualitativa, la cuantitativa y la mixta. En este caso se ha optado por la de tipo mixto, ya que principalmente presenta elementos de la metodología cualitativa al incluir las propias palabras de las personas (habladas o escritas) y la conducta observable (Quecedo y Castaño, 2003), pero también incorpora elementos de la cuantitativa al realizarse encuestas como instrumento de recogida de datos.

Como estrategia de trabajo nos hemos basado en el estudio de casos. Un caso, es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, o construir una teoría o parte de ella, o bien sea por su valor intrínseco (Coller, 2005). En esta ocasión, se trata de un caso intrínseco cuyo objeto de estudio son dos centros de Educación Infantil y Primaria, los cuales se han descrito detalladamente en el siguiente apartado, y cuya relevancia reside en cumplir una serie de objetivos (véase punto 5. Objetivos de la investigación), utilizando como instrumento clave para la investigación el Índice de Inclusión de

Booth y Ainscow (2000), el cual se detalla más adelante.

A continuación, en los próximos apartados, se describe el diseño de la investigación e implementación de la misma, así como todas las estrategias utilizadas para recopilar los datos relevantes.

6.2. Población diana y tamaño muestral

En este caso la población diana de esta investigación es: alumnos escolarizados en aulas CYL.

La investigación se ha llevado a cabo en dos centros diferenciados de Educación Infantil y Primaria, por lo que a partir de este momento se procede a denominarlos Centro A, y Centro B.

A la hora de seleccionar el tamaño muestral, nos hemos centrado únicamente en la etapa de Educación Primaria, y debido a la imposibilidad de acceder a todas las aulas, los participantes de los procesos de observación, en el caso del centro A ha sido el grupo de alumnos de 1º, 4º y 5º de primaria, y en el caso de del centro B el alumnado de 3ºA, 4ºA y 4ºB, pues de entre los grupos donde participan los alumnos del aula CYL, han sido donde mayor acceso a la observación se ha tenido. Por otro lado, los participantes de la investigación cuantitativa han sido 10 profesionales de cada uno de los centros, 5 familiares de cada centro, y 45 alumnos de diversos cursos de cada uno de los centros.

A continuación se analiza el contexto de ambos centros.

6.2.1. Análisis del contexto del centro A

El centro, situado en un pequeño pueblo de la provincia de Valencia. Es de titularidad pública y tiene autorizada dos líneas, y entre la totalidad de alumnos que acoge, 8 de ellos reciben atención educativa en el aula CYL.

En el Anexo 1 se muestra un listado de estos alumnos (nombre ficticio, curso y modalidad de atención educativa) a los

cuales nos vamos a referir a lo largo del desarrollo de este trabajo. Estos alumnos que he nombrado presentan, todos ellos, TEA.

Atendiendo a la orden 12/2013, de 14 de Marzo, cuenta con un total de 14 profesores, a los cuales hay que añadir un educador, un maestro Educación Especial: Audición y Lenguaje y un maestro de Educación Especial: Pedagogía Terapéutica por razón del aula CYL que tiene autorizada el centro, tal y como se establece en la Resolución de 27 de julio de 2016.

El centro es considerado un modelo de innovación y renovación pedagógica, ya que se trata de una escuela cuya acción educativa está comprometida con la educación integral de todo el alumnado a nivel académico, personal, y social. Además, es una escuela que se define como inclusiva ya que acoge a todos desde una valoración positiva de cada alumno, respetando el derecho de cada uno de ellos a tener igualdad de oportunidades.

Métodos de aprendizaje cooperativo.	Aprendizaje por tareas.
Aprendizaje por proyectos.	Aprendizaje autónomo.
Enseñanza multinivel.	Talleres de aprendizaje.
Trabajo por rincones.	Grupos interactivos.
Graduación de las actividades.	Elección libre de materiales y actividades.
Apoyo al grupo ordinario, siendo éste al profesorado, al alumnado o al grupo aula.	Tutoría entre iguales.
Agrupamientos flexibles de grupo	Utilización flexible de espacios y tiempos en la labor docente.

*Tabla 1. Medidas de atención a la diversidad.
Basada en Abellán y Sánchez, 2013,*

Este hecho obliga a todo el equipo docente a buscar constantemente alternativas metodológicas y organizativas que faciliten el acceso al aprendizaje tanto de los alumnos del aula CYL como del resto de alumnos del centro. De este modo, el curriculum que se lleva a cabo es abierto y flexible, y son muchas las estrategias y medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo para poder ajustar el proceso de enseñanza a las características de cada alumno diariamente en el aula, las cuales se recogen en la tabla anterior.

Pese a toda esta variedad de recursos y medidas, el recurso utilizado en todas las sesiones observadas ha sido el trabajo por proyectos, el cuales es considerado por el centro como el principal instrumento de aprendizaje para el desarrollo de las competencias, y como herramienta básica a través de la cual se desarrolla gran parte de las actividades del centro y del aula. Estos proyectos observados pueden ser de diversos tipos (proyectos de aula, proyectos familiares, proyectos personales, etc.), los cuales se enumeran y definen en el anexo 8.

6.2.2. Análisis del contexto del centro B

Se trata de un centro de educación infantil y primaria de titularidad pública, que se ubica en una localidad de la provincia de Valencia. Tiene autorizadas dos líneas, por lo que acoge a un total de 460 alumnos, 8 de los cuales acuden diariamente al Aula CYL. En el Anexo 1 se muestra un listado de estos alumnos (nombre ficticio, curso y modalidad de atención) a los cuales nos vamos a referir a lo largo del desarrollo de este trabajo. La plantilla de profesores del centro está formada por un total de 26 maestros, de acuerdo a la orden 12/2013, de 14 de Marzo, a los cuales se suma 3 maestros más por razón del aula CYL, tal y como se ha comentado en el punto anterior.

Es una escuela cuyo equipo docente siente preocupación por generar una cultura y ambiente inclusivo en el centro, que

favorezca el respeto y la comprensión hacia la diversidad. Sin embargo, se mantiene un currículo y una organización escolar rígida e inflexible, en el que priman los aprendizajes academicistas. Y en cuanto a las prácticas educativas, la metodología que se emplea en la gran mayoría de las clases, tal y como se ha podido observar a través de esta investigación, es la lección magistral basada en el libro de texto, en la que el docente es el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje; el trabajo individual; y el aprendizaje mediante la resolución de ejercicios y problemas. En cuanto a las medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo, estas consisten básicamente en la realización de agrupamientos flexibles (únicamente en una sesión de matemáticas a la semana) y apoyo al alumnado con NEE dentro del aula.

6.3. Instrumentos de la investigación

Es importante tener en cuenta que el instrumento clave para la realización de este trabajo ha sido el Índice de Inclusión. Este es un conjunto de materiales elaborados en el Reino Unido por los profesores Booth y Ainscow (2000) con el objetivo de guiar y acompañar a los centros en su proceso de avanzar hacia una educación más inclusiva y de calidad. Este material ha sido utilizado durante todas las fases de elaboración de esta investigación ya que ha servido de guía y ayuda para desarrollar conocimientos previos, consultar información, establecer objetivos, recopilar información y sobre todo y lo más importante, analizar y evaluar el nivel de inclusión de las prácticas educativas del centro a través de un conjunto de indicadores y una serie de preguntas que acompañan a estos.

Dichos indicadores aparecen en Índice en relación a tres dimensiones; la cultura, las políticas, y las prácticas de una educación inclusiva. No obstante, únicamente nos hemos centrado en aquellos hacen referencia a la dimensión de las prácticas inclusivas. En esta dimensión aparecen

doce indicadores los cuales se pueden ver en el Anexo 2, sin embargo para la realización de la investigación tan solo nos hemos basado en nueve de ellos, los cuales se pueden ver en el Anexo 3 junto con las preguntas que acompañan a cada uno de ellos. Estos son:

C.1	La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
C.2	Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
C.3	Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
C.4	Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
C.5	Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
C.6	La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
C.7	La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
C.8	Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
C.9	Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Tabla 2. Indicadores utilizados./ Elaboración propia.

El resto han sido descartados por los siguientes motivos:

C11	Los deberes para casa son contrarios a la metodología de uno de los centros, por tanto no sería posible compararlo.
C12	No se puede acceder a su observación.
C10	Para evitar que el trabajo se demasiado extenso será incluido en el C.9 por su similitud.

Tabla 3. Indicadores descartados./ Elaboración propia.

Una vez conocido el principal instrumento de la investigación, a continuación, en los próximos apartados, se describe el diseño

de la investigación e implementación de la misma, así como todas las estrategias utilizadas para recopilar los datos relevantes.

6.3.1. Revisión y búsqueda bibliográfica

La búsqueda de literatura existente acerca del tema a tratar, y su posterior redacción en el marco teórico se ha realizado como si de un embudo o triángulo inverso se tratara, es decir, yendo de lo más general a lo más específico. La información ha sido extraída principalmente de fuentes primarias como publicaciones unitarias, y publicaciones periódicas. Todo ello ha sido consultado en bases de datos como: Dialnet, ERIC o EVIDENCE PORTAL, y para su búsqueda se ha hecho uso de la búsqueda avanzada, estableciendo criterios como los siguientes:

- Buscar las palabras clave, descriptores, y calificadores del tema a tratar. Para ello utilizaría los distintos operadores booleanos para incluir o excluir términos.
- Establecer la fecha de publicación: entre el 1990 y 2017.
- Elegir el idioma: Español o Inglés.
- Determinar que hayan sido citados por otros autores.
- Establecer el ámbito de estudio: educación, pedagogía.

6.3.2. Trabajo de campo

La observación ha sido, durante muchas décadas más que un método, una metodología propia de investigación que plantea la observación sistemática de la realidad y que tiene como objetivo el análisis de la conducta espontánea de un sujeto en un determinado entorno (Losada y López, 2003). Por ello, de la variedad de técnicas y estrategias que pueden ser utilizadas en una investigación de estudio de caso, se ha utilizado como estrategia básica de obtención de información, la observación participante. Esta es una estrategia de indagación a través de la cual, el investigador se involucra pasiva o

completamente en el ambiente cotidiano de los sujetos, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1986). Se consideró que esta técnica era la más útil ya que el único acceso que se tenía al caso era el de participar en sus actividades como profesor de apoyo. Para el registro de toda la información que se iba observando en la práctica diaria del aula se han utilizado registros de observación en los que se ha podido registrar una gran diversidad de datos necesarios para la investigación.

La información obtenida a través de la observación participante, se ha completado mediante la realización de tres tipos de cuestionarios. Ya que como el Grupo Lace (1999) afirma: Tanto la entrevista como la observación, poseen un valor de complementariedad muy importante. Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree, pero no asegura que lo expresado sea el contenido de su acción. La observación nos permite acceder acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto natural de actuación.

Como ya se ha comentado, las encuestas se han realizado, entre los dos centros, a un total de 20 docentes (véase Anexo 5), 10 familiares (véase Anexo 6) y 90 alumnos (véase Anexo 7). Los tres tipos de encuestas realizadas cuentan con 39, 30, 11, número de preguntas respectivamente, las cuales tienen 3 opciones de respuesta: completamente de acuerdo, de acuerdo y en desacuerdo. En el caso de las encuestas realizadas a los alumnos, además de las preguntas cerradas de tipo cuantitativo, cuenta además con dos preguntas escritas de tipo cualitativo, ya que son de respuesta abierta con el fin de conocer una opinión/valoración.

6.4. Procedimiento de la investigación

A continuación se analiza con más detalle los procedimientos utilizados para cada una de las herramientas de obtención de información empleadas.

6.4.1. Observación participante

Para describir detalladamente y de una manera más clara el proceso llevado a cabo a través de dicha herramienta se va a hacer uso de una serie de preguntas propuestas por los autores Losada y López (2003), las cuales se recogen en la siguiente tabla:

¿Cómo se ha observado?	Se ha participado en todas aquellas actividades que el grupo objeto de análisis estaba realizando, teniendo como función principal la de apoyar a los alumnos que más lo necesitaban para asegurar que todos ellos pudieran realizar con éxito la actividad.
¿Dónde se ha observado?	En las aulas ordinarias de Educación primaria de ambos centros.
¿Qué se ha observado?	Todas aquellas acciones y estrategias educativas llevadas a cabo por el profesor y los alumnos durante la realización de las diferentes sesiones de trabajo, y que estaban directamente relacionadas con los objetivos propuestos.
¿Cuándo se ha observado?	Durante la realización de las diferentes sesiones de clase a las que tocaba asistir como profesora de apoyo.
¿Cómo se ha registrado?	El registro se ha realizado mediante cuadernos de campo, cuya información se ha transcrito diariamente en las tablas de registro observación elaboradas previamente (Veáse Anexo 4)
¿Cómo se ha analizado?	Mediante el análisis crítico siguiendo los principios establecidos en la tabla 10 del punto 7.2 de este trabajo.

Tabla 4. Planificación de la observación./ Basada en Losada y López, 2003.

6.4.2. Cuestionarios

Como ya se ha comentado, el Índice de Inclusión ofrece una serie de indicadores y preguntas que han de ser utilizados para analizar y evaluar la investigación que estamos realizando. Además, para aumentar la fiabilidad de los resultados, estos indicadores y preguntas no solo deben ser contestados por el investigador, si no que se debe recoger también la opinión de todos aquellos implicados en el centro educativo (Both y Ainscow, 2000). Por tanto, teniendo en cuenta que los cuestionarios son instrumentos de investigación que permiten obtener información sistemática y ordenada sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez, hemos hecho uso de ellos para recopilar la máxima información posible sobre los indicadores y preguntas propuestas por el Índice de Inclusión. Por todo ello, se han realizado tres modelos de cuestionarios (docentes, familias, alumnos), los cuales se recogen en los anexos 5,6 y 7, elaborados a partir de las preguntas que se recogen en los 9 indicadores que han sido objeto de este estudio (Veáse Anexo 3)

Sin embargo, hay que tener en cuenta que en el caso de los alumnos y familias no se contempla en el cuestionario ninguna pregunta del indicador 8, pues este hace referencia a cuestiones relacionadas con la coordinación entre los docentes que estos no pueden conocer profundamente, y en el caso de los alumnos tampoco se incluyó ninguna pregunta del indicador 2, pues las preguntas que aparecen en el Index de inclusión asociadas a este indicador hacen referencia a cuestiones metodológicas y técnicas que no pueden ser comprendidas por los alumnos. En el caso de los docentes y la familia, se entregó los cuestionarios a los pertinentes individuos y se dejó que estos lo contestaran tranquilamente en su tiempo libre o en sus casas, y que los trajeran de vuelta una vez terminados. En cuanto al cuestionario dedicado a los alumnos como teníamos especial interés en conocer la opinión del alumnado, este ha sido realizado por una muestra mucho más amplia que en los casos anteriores. Se ha buscado además que participarán alumnos de diferentes cursos para que los

resultados fueran más representativos. En este caso, los cuestionarios se han realizado en las respectivas clases de cada grupo con permiso previo de la profesora. Hay que tener en cuenta que en el momento de la realización del cuestionario los alumnos de 2º y 6º del centro A, se encontraban en grupo partido, por ello el número de alumnos es menor.

En primer lugar, para evitar que hubiera dudas, se ha leído y explicado a los alumnos cada una de las preguntas que aparecían en él y de qué manera se debía responder. Tras ello se ha dejado tiempo para que los alumnos reflexionaran y respondieran cada una de ellas sin prisas.

7. Resultados

A continuación describiremos los resultados que se derivan de la información obtenida a través de los instrumentos descritos en el apartado de metodología. Para ello en un primer lugar se hará referencia a los resultados de los cuestionarios, y posteriormente a los resultados obtenidos en la observación participante.

7.1. Cuestionarios

En cuanto a los cuestionarios, como ya se ha comentado en apartados anteriores, se han realizado un total de 120 entre los dos centros, 20 a los profesores, 10 a los familiares y 90 a los alumnos.

Indicadores		Desacuerdo		De acuerdo		Completamente de acuerdo	
		Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B
Indicador C1	Profesores	0%	24%	77%	66%	23%	10%
	Familias	0%	20%	24%	80%	76%	0%
	Alumnos	1%	5%	40%	61%	59%	34%
Indicador C2	Profesores	2%	17%	18%	71%	80%	12%
	Familias	5%	10%	55%	85%	40%	5%
Indicador C3	Profesores	2%	24%	60%	72%	38%	4%
	Familias	0%	40%	87%	60%	13%	0%
	Alumnos	2%	12%	43%	45%	55%	43%
Indicador C4	Profesores	0%	12%	29%	78%	71%	10%
	Familias	0%	0%	25%	80%	73%	20%
	Alumnos	0%	11%	24%	65%	76%	24%
Indicador C5	Profesores	0%	10%	38%	84%	62%	6%
	Familias	0%	30%	35%	65%	65%	5%
	Alumnos	3%	7%	42%	41%	55%	52%
Indicador C6	Profesores	0%	31%	27%	65%	73%	4%
	Familias	5%	40%	40%	55%	55%	5%
	Alumnos	5%	17%	26%	46%	69%	37%
Indicador C7	Profesores	3%	13%	64%	77%	33%	10%
	Familias	0%	10%	90%	80%	10%	10%
	Alumnos	4%	13%	40%	58%	56%	29%
Indicador C8	Profesores	0%	14%	37%	83%	63%	3%
Indicador C9	Profesores	2%	22%	56%	72%	42%	6%
	Familias	0%	20%	71%	20%	29%	5%
	Alumnos	0%	27%	60%	49%	40%	24%

Tabla 5. Resultados por indicadores de los cuestionarios./ Elaboración propia.

En la tabla comparativa se muestran los resultados porcentuales obtenidos en los tres grupos de cuestionarios. Es importante tener en cuenta que, debido a la amplia extensión de los cuestionarios, las respuestas se muestran agrupadas por indicadores, para poder tener una visión más clara de los resultados obtenidos. Los resultados de las preguntas más concretas asociadas a cada uno de los indicadores se analizarán más detalladamente en el apartado 8. Discusión.

Aunque a simple vista podemos ver una clara diferencia entre los resultados obtenidos entre ambos centros, a continuación se analiza de forma detallada cada uno de los ítems.

En primer lugar, en cuanto el indicador C1: *La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.*, en el centro A se observa que en el caso de los profesores predomina el acuerdo, y en el caso de los alumnos y familiares, el ítem predominante es el completamente de acuerdo, habiendo tan solo un 1% del total de los encuestados que están en desacuerdo.

Sin embargo, en el caso del centro B, los valores relativos al ítem de completamente de acuerdo disminuyen, y se produce un aumento notable en las respuestas en desacuerdo con que la planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.

En lo relativo al indicador C2: *Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes*, predomina en primer lugar el completamente de acuerdo, y en segundo lugar el acuerdo, habiendo un índice de respuesta muy bajo en el caso del ítem en desacuerdo. Sin embargo, en el centro B, se observa que la gran mayoría de respuestas se concentran en el ítem: de acuerdo, mientras que el resto se reparten de manera similar entre los otros dos ítems.

Los resultados del indicador C3. *Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.*, muestran que en este caso, tanto en el centro A como en el

B predomina el acuerdo. Sin embargo, mientras que en el centro A la segunda opción predominante es el completamente de acuerdo, habiendo tan solo un 2% de profesores y un 2% de alumnos que no están de acuerdo con que las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia, en el caso del centro B este ítem aumenta al no haber ningún familiar y tan solo un 4% de docentes que está completamente de acuerdo con ello.

En el caso del indicador C.4: *Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje*, en el centro A, predomina por una amplia mayoría el completamente de acuerdo, y se puede observar que ninguno de los encuestados está en desacuerdo con el indicador. Sin embargo en el centro B, la opción predominante ha sido el completamente de acuerdo, y en este caso hay un mayor número de encuestados que están completamente de acuerdo frente a los que están en desacuerdo con que se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje. No obstante, se observa que en el caso de los profesores hay una división igualitaria entre el desacuerdo y completamente de acuerdo.

Por otro lado, el indicador C.5: *Los estudiantes aprenden de forma cooperativa*, en el caso del centro A, el ítem predominante es el completamente de acuerdo, seguido del de acuerdo, habiendo únicamente un 3% del alumnado encuestado que no está de acuerdo con el indicador mencionado.

Sin embargo, en el centro B, se observa una notable diferencia en los resultados obtenidos por parte de los profesores y familiares, y por parte de los alumnos. En el caso de los docentes y familiares predomina notablemente el de acuerdo, y hay una mayor número de encuestados que se muestran en desacuerdo con que los estudiantes aprenden de forma cooperativa, frente los que están totalmente de acuerdo con ello.

No obstante, en el caso de los alumnos, el ítem predominante es el totalmente de

acuerdo, seguido del acuerdo y por último el desacuerdo con solo un 7% de los encuestados.

En cuanto al indicador C.6 *la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes*, y el indicador C8: *los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración*, predomina en el centro A, el completamente de acuerdo, seguido del acuerdo, mientras que en el centro B, se puede observar que estos valores disminuyen al reflejarse una cantidad mayor de respuestas en desacuerdo que respuestas de completamente de acuerdo con que la evaluación estimula el logro de todos los estudiantes.

Respecto a los indicadores C7: *la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes*, y C.9: *los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado*, tanto en el centro A como en el centro B, predominan las respuestas al ítem

Indicadores mejor valorados		
	Centro A	Centro B
Profesores	C2	C1 C2
Familias	C1	C4
Alumnos	C6	C5

Tabla 6. Relación de indicadores mejor valorados./
Elaboración propia.

Indicadores peor valorados		
	Centro A	Centro B
Profesores	/	C6
Familias	/	C6
Alumnos	C6	C6

Tabla 7. Relación de indicadores peor valorados./
Elaboración propia.

de acuerdo. Sin embargo, el resto de valores se concentran, en el centro A en el completamente de acuerdo, y en el centro B en el desacuerdo.

Como ya se ha visto, se observan discrepancias en la opinión de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Como se observa, en el caso de los profesores tanto del centro A como del B, el indicador con el que más de acuerdo están es el número 2: *Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes* (80% centro A y 12% centro B). En cuanto a los alumnos, los de ambos centros coinciden en que el indicador con el que más en desacuerdo están es el C6: *la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes* (5% A, y 17% B), lo cual coincide además con la opinión de los profesores y familiares del centro B.

Sin embargo, el indicador con el que está completamente de acuerdo la mayoría de alumnos del centro A es el C6 (69%), mientras que en el caso del centro B es el C5: *los estudiantes aprenden de forma Cooperativa* (52%). Por otro lado, las familias del centro A, el indicador con el que más completamente de acuerdo está es el 1: *la planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado* (76%), siendo en el caso de las familias del centro B el indicador C4: *Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje* (20%).

Por último, en cuanto a los mayores niveles de diferencia de opinión entre el centro A y el centro B, encontramos que el indicador que presenta una mayor diferencia es el indicador C1: *la planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado* (un 76% de las familias del centro A están totalmente de acuerdo con él, mientras que el 0% de las familias del centro B lo están).

Lo mismo ocurre con el indicador C6: *la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes*, con el que está totalmente de acuerdo un 73% de los profesores del centro A, mientras que en el centro B tan solo comparte esta opinión el 4% de los docentes.

Por el contrario, el menor nivel de diferencia lo encontramos en el indicador C5: *los estudiantes aprenden de forma cooperativa*, donde la opinión de los alumnos de ambos centros es prácticamente similar.

7.1.1. Resultado preguntas abiertas

Una vez descritos los resultados de las preguntas cerradas de los cuestionarios, es momento de analizar los resultados obtenidos en las dos preguntas abiertas que se plantearon a los alumnos encuestados, las cuales son las siguientes: ¿Qué significa ser diferente? (CAX) Y ¿Consideras que ser diferente es algo malo? ¿Por qué? (CAY).

Entre todas las respuestas recogidas cabe destacar que en el centro A tan solo un alumno ha dado una respuesta negativa a ambas preguntas: (CAX.A38) *A mí me sentaría muy mal*, (CAY.A17) *Porque como eres diferente nadie quiere jugar contigo*. El resto de los alumnos han dado una respuesta positiva, excepto uno de ellos que ha dejado las dos preguntas en blanco por motivos desconocidos.

Entre las preguntas de valoración positiva se destacan algunas como las siguientes:

CAX.A33	Cada uno es diferente por su forma de ser, y nadie ha de "judgarte" por tu forma de ser.
CAY.A11	No es malo ser diferente porque cada uno hemos nacido "a sí".
CAY.A15	No. Porque tenemos los mismo derechos.
CAY.A22	Ser diferente no es malo. Porque la gente nace como nace.
CAY.A25	No, porque ser diferente nos hace amigos.
CAY.A31	No es nada malo, "por que" "da igual" el que seas y tienes que ser tú mismo.
CAX.A18	Tener gustos propios, ser tú mismo no a otra persona igual.
CAX.A19	Ser diferente es como por ejemplo: si a ti te gusta el tomate y al otro no le gusta. De físico uno es rubio y otro es moreno. Uno tiene pecas en la cara y el otro no.

CAX.A31	Todo el mundo es diferente por fuera, pero eso no es lo que importa, lo que importa es ser amable.
---------	--

Tabla 8. Respuestas de los alumnos del centro A, a las preguntas abiertas. / Elaboración propia.

En cuanto al centro B, de los 45 alumnos encuestados hay 8 alumnos que han dado una respuesta negativa a las preguntas realizadas.

Estas son las siguientes:

CAX.B29	Que unos son mejor o más listos que los otros.
CAX.B35	Ser de otro país o de otra raza.
CAX.B37	Significa ser de otro país, y hasta que no te conocen no te ayudan solo la profe.
CAY.B37	No si te aman. Porque si te odian los de mi "clase" te tiran piedras etc.
CAX.B39	Que no te hagan caso como me pasa a mí.
CAX.B42	"Tindre la pell diferent i sentirse diferent".
CAX.B34	No ser como los demás, "por que" no eres tan listo eres de otra "raça"...
CAY.B45	Si lo considero algo malo porque no me gusta ser diferente
CAY.B24	Si. Porque te pueden insultar o maltratar como amigo "abeces" es malo y "abeces" es bueno
CAX.B29	Que unos son mejor o más listos que los otros.

Tabla 9. Respuestas negativas de los alumnos del centro B, a las preguntas abiertas. / Elaboración propia).

En cuanto a las respuestas de valoración positiva de los alumnos del centro B se pueden destacar:

CAX.B16	Que todos no somos iguales, algunos son bajos, otros altos, y por eso todos somos diferentes a los demás.
CAX.B25	Significa tener gustos diferentes, sentir cosas diferentes y pasarlo bien con los amigos viendo nuestras diferencias.
CAX.B45	Los diferentes son personas especiales.
CAY.B2	No, porque cada uno tiene que ser el mismo y no tiene que ser el otro.
CAY.B9	No, porque si eres diferente puedes hacer lo que tú quieras y a tu manera sin hacer lo que hagan los demás.
CAY.B12	No, porque todos somos iguales pero en el corazón.
CAY.B13	No, porque cada persona es como es, como debe ser y no tiene que cambiar. Es mejor ser diferente a los demás.
CAY.B19	NO es malo. Porque si todos "fuéramos" iguales no aprenderíamos nada sobre los demás ni los demás sobre nosotros.
CAY.B23	No, porque si nos todos "ariamos" lo mismo y sería muy aburrido

Tabla 10. Respuestas positivas de los alumnos del centro B, a las preguntas abiertas. / Elaboración propia.

7.2. Registros de observación

Como ya se ha comentado en el apartado de metodología, los registros de observación han sido transcritos y recogidos en tablas como la que se muestra en el anexo 4.

Es importante tener en cuenta que en todas las sesiones observadas en el centro A, las actividades han estado relacionadas con el trabajo por proyectos, concretamente se han podido observar los diferentes momentos o fases (investigación, elaboración y, exposiciones)

de proyectos grupales, familiares e individuales. Todo ello ha quedado reflejado en los diferentes registros de observación elaborados (RO.A).

En el caso del centro B, las estrategias de enseñanza aprendizaje observadas en las diferentes sesiones, se han basado en su mayoría en las lecciones magistrales; en seguir las directrices del libro de texto; y en el trabajo individual.

Sin embargo, tal y como se recoge en los registros de observación elaborados (RO.B) ha habido tres sesiones en las que se han podido observar la iniciación a actividades de aprendizaje cooperativo.

Tras un análisis crítico de la información recogida, para facilitar la clasificación y valoración de si se cumplen o no los indicadores de inclusión, se han determinado cuatro criterios de valoración:

Sí	Se cumplen de forma positiva la mayoría de criterios establecidos en el indicador observado.
No	No se cumplen, o se cumplen de manera negativa la mayoría de criterios establecidos en el indicador observado.
Regular	En un mismo indicador observado, hay criterios que se cumplen positivamente y otros que no se cumplen o lo hacen de manera negativa.
No se ha observado	En aquellos casos que no ha podido observar ni registrar ningún tipo de información.

Tabla 11. Criterios de valoración de los registros de observación. / Elaboración propia.

A continuación se muestra una tabla comparativa de los resultados extraídos de los registros de observación realizados en ambos centros (9 en el centro A y 10 en el centro B).

	Sí		No		Regular		No se observado	
	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B
C1	89%	20%	11%	60%	0%	20%	0%	0%
C2	89%	40%	0%	50%	11%	10%	0%	0%
C3	100%	20%	0%	70%	0%	10%	0%	0%
C4	100%	10%	0%	40%	0%	20%	0%	30%
C5	44%	0%	0%	40%	56%	20%	0%	40%
C6	89%	10%	0%	20%	0%	0%	33%	70%
C7	100%	20%	0%	50%	0%	10%	0%	20%
C8	89%	10%	0%	70%	11%	20%	0%	0%
C9	100%	50%	0%	50%	0%	0%	0%	0%

Tabla 12. Resultados registros de observación. Elaboración propia.

8. Discusión y Conclusiones

8.1. Discusión

Llegados a este punto, se procede a analizar si se cumplen o no las hipótesis planteadas en el punto 5 de esta investigación.

Comenzamos por la primera de ellas, la cual hace referencia a dos aspectos de imprescindible cumplimiento para poder hablar de inclusión. Esta hipótesis era: La accesibilidad y participación del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria será mayor en los centros que aplican el aprendizaje cooperativo en sus aulas.

Tras un análisis de los resultados podemos decir que esta hipótesis es cierta, pues ello se muestra en el análisis de los indicadores C1: la planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado y C2: las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes, tanto en los cuestionarios, donde tal y como se ha descrito en los resultados el 55,6% de la comunidad educativa del centro A está totalmente de acuerdo con dichos indicadores frente a un 1,6% que no lo está de acuerdo y en el caso del centro B tan solo lo está el 12,2% de los encuestados frente a un 15,2% que no está de acuerdo; como en los registros de observación donde el acceso y participación en el caso del centro A se ha producido en un 89% de las situaciones, mientras que el caso del centro B tan

solo ha mostrado en un 40% de las clases observadas.

Esto nos muestra que para poder generar actividades en el aula en las que no existan ningún tipo de barreras de acceso y que promuevan una auténtica participación del alumnado es necesario buscar alternativas metodológicas, como el trabajo cooperativo o el trabajo por proyectos, que permitan dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Esto se muestra especialmente al analizar los registros de observación del centro B (ROB). Como ya se ha comentado, de las 10 sesiones que se han podido observar, los alumnos del aula CyL tan solo han podido participar en 4 de ellas. De estas 4 sesiones, tal y como se ha recogido en ROB.B, ROB.D y ROB.E en tres de ellas se ha utilizado como estrategias metodológica el trabajo por equipos, permitiendo así a cada equipo dividirse las distintas tareas a realizar y que cada alumno realizara aquella actividad más acorde a sus posibilidades e intereses, de manera que todos pueden participar y aprender en función de sus capacidades. En cambio, en el resto de las sesiones al llevar a cabo explicaciones magistrales durante toda la clase en las que no se adaptan los contenidos a los diferentes conocimientos previos de los alumnos, no se tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, y no se ofrecen actividades alternativas de acceso a la

experiencia (ROB.A, ROB.C, ROB.E y ROB.I) a los alumnos del aula CyL les es imposible seguir participando y mejorar su aprendizaje, por lo que están en clase sin hacer nada (ROB.I), se les saca del grupo para trabajar con ellos en el aula CyL (ROB.A, ROB.C, ROB.F), o se trabaja con ellos individualmente en el aula con material adaptado (ROB.H). No obstante, no por estar dentro de su aula de referencia se debe considerar que ya se cumple el indicador C.2 La actividad es accesible a los estudiantes, pues aunque gracias al tener el material adaptado la alumna está mejorando su aprendizaje, realmente está trabajando aislada del grupo con actividades diferentes a las de sus compañeros y no está pudiendo participar en la dinámica del aula al igual que el resto de sus compañeros.

Sin embargo esto no ocurre en el centro A, pues al apostar por el trabajo por proyectos como herramienta principal de trabajo, permite ofrecer oportunidades de acceso y participación a la diversidad del alumnado al dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje y adaptar los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos, experiencias y motivaciones de estos, así como tener en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje. Así, como se muestran en los distintos registros de observación (ROA.A, ROA.B, ROA.C, ROA.D, ROA.F, ROA.G, ROA.H, ROA.I) tanto si se tratan de proyectos grupales como individuales son los propios alumnos quienes deciden libremente según sus propios intereses el tema sobre el que van a investigar, y tras mostrar sus conocimientos previos sobre este, se establecen los objetivos individuales que se deben cumplir, por tanto todos los alumnos realizan la misma tarea (por ejemplo: proyecto de los animales), pero esta está totalmente adaptada a las características individuales y posibilidades de cada alumno.

Otro hecho que nos permite evidenciar que el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado, es la posibilidad que ofrece el trabajo por proyectos de que los alumnos puedan

realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas. Sobre esta afirmación (C1-xii) se preguntó a familiares y profesores:

¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, a través de dibujos, de fotografías, etc? (CP5 Y CF5). En el caso del centro A 7/10 profesores y 4/5 familiares están totalmente de acuerdo, y no hay ninguno que esté en desacuerdo. Sin embargo, en el caso del centro B, 1/10 profesores y 0 familiares están completamente de acuerdo, habiendo 3/10 y 2/5 que no están de acuerdo con esta afirmación.

Esto puede deberse a que como se observa en los registros de observación del centro B (ROA.A, ROA.C, ROA.E, ROA.F, ROA.H, ROA.I, ROA.J) todos los alumnos del aula tienen que realizar las mismas tareas de la misma forma, incluso en las actividades en las que se realizan trabajos por equipos, el resultado final debe ser igual en todos ellos (ROA.B y ROA.D). No obstante, esto no ocurre en el centro A, donde los alumnos tienen libertad para realizar el proyecto y presentarlo al resto de la comunidad utilizando los métodos o técnicas con los que ellos se sienten más cómodos (murales, maquetas, Powerpoints, teatros, historias, poemas, etc.). Esto permite que los alumnos del aula CyL puedan utilizar sus propias técnicas como los pictogramas, el sistema de comunicación total de Benson Schaeffer, dibujos, etc. (ROA.A, ROA.B, ROA.C, ROA.D, ROA.G, ROA.H).

Todo lo comentado hasta el momento, permite que la totalidad del alumnado, independientemente de sus características físicas, personales o sociales, participe en las actividades diarias del aula con total normalidad. Esto permite además, que mejore el aprendizaje de los estudiantes y que todos ellos sientan que aprenden algo nuevo en todas las clases. Con esta afirmación (CA2) están totalmente de acuerdo 24 de los 45 alumnos del centro A, no habiendo ninguno en desacuerdo,

y en el caso del centro B, 16 alumnos se muestran completamente de acuerdo, habiendo 4 alumnos que consideran que no aprenden nada nuevo en las clases.

Tras todo esto se procede a analizar la segunda hipótesis planteada al inicio de esta investigación, la cual dice lo siguiente: El alumnado de los centros que no utilizan el aprendizaje cooperativo presentará una menor comprensión y respeto hacia la diversidad.

En primer lugar, uno de los factores que contribuyen a que una mayor comprensión de la diversidad, tal y como se recoge en la pregunta ii del indicador C3, es la oportunidad de poder trabajar con otros que son diferentes a nosotros por su procedencia social, etnia, discapacidad o género. Al preguntar a profesores y padres de ambos centros sobre si se ofrece a los alumnos oportunidades de trabajar con otros que son diferentes a ellos (CP16 y CF14), las respuestas obtenidas son las siguientes:

En el centro A 3 familiares se encuentran totalmente de acuerdo con ello, frente a tan solo 1 del centro B, y en cuanto a los profesores, 6 del centro A está totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras en el centro B tan solo lo está 1, habiendo además 3 profesores que no están de acuerdo con ello. Además, si analizamos los registros de observación, todos los casos en que los alumnos trabajan con compañeros que poseen diferentes características o capacidades coinciden con sesiones en las que el alumnado trabaja por parejas o en grupo de manera cooperativa. Por tanto, teniendo en cuenta estos dos datos, podemos decir que el aprendizaje cooperativo favorece la comprensión de la diferencia.

Otro de los elementos importantes que se establecen en el Índice de Inclusión para poder fomentar la comprensión de la diferencia, es que se motive a los estudiantes a conocer opiniones diferentes a las propias (C3-i). Sobre esto se preguntó también a profesores y familiares (CP15 Y CF13), habiendo 7 profesores y 4 familiares del centro A totalmente de acuerdo con

ello, y en el centro B tan solo un familiar totalmente de acuerdo y dos profesores en desacuerdo. También se hizo una pregunta similar a los alumnos: CA4. Respeto las opiniones de los demás, aunque sean diferentes a las mías, donde se obtuvo como resultado que en el centro A hay 29 alumnos totalmente de acuerdo con la afirmación y 1 en desacuerdo, mientras que en el centro B hay 21 alumnos de acuerdo y 5 que declaran no respetar las opiniones que son diferentes a las suyas.

Con esto, se observa que el aprendizaje cooperativo ayuda a que los estudiantes puedan conocer opiniones diferentes a las suyas, y no solo eso, sino que también puedan comprobar tal y como vemos en ROA.A3, ROA.D.3, ROA.E3, ROA.F3, ROA.G3, ROA.I3, ROB.B3 que todos ellos pueden hacer las mismas cosas aunque de distinta manera y que cada uno tiene algo distinto que aportar y enseñar al resto, por lo tanto todos pueden aprender de todos.

Todo ello nos permite explicar los resultados obtenidos en los cuestionarios relativos al indicador C3, en los cuales, tal y como se ha mostrado en los resultados, en el centro A un 35,33% de sus miembros están totalmente de acuerdo con que las actividades contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia, habiendo un 1,3% que están en desacuerdo, mientras que en el caso del centro B tan solo están de acuerdo con esta afirmación un 15,66% de sus miembros, y hay un 25,33% que opina estar en desacuerdo.

Por otro lado, una forma clara de conocer si se los alumnos respetan y comprenden la diferencia, es preguntándoles directamente acerca de lo que opinan sobre que significa ser diferente y si consideran que es algo malo. Tal y como se ha recogido en los resultados, los alumnos en ambos centros dan respuestas muy positivas, aunque en el centro A tan solo hay un alumno que considera la diferencia como algo malo, mientras que el centro B hay una cantidad mayor de alumnado que comparte esta opinión.

Por tanto, con toda la información descrita se puede decir que nuestra hipótesis inicial

de que el alumnado de los centros que no utilizan el aprendizaje cooperativo presentará una menor comprensión y respeto hacia la diversidad, es cierta.

La tercera hipótesis planteada al inicio de la investigación es la siguiente: los centros que utilizan sistemas de evaluación basados en metodologías activas estimularán en mayor medida, el logro de sus estudiantes. Para conocer si esta hipótesis es cierta o no, tan solo tenemos que acudir a la tabla ---- del apartado --- de Resultados, y comprobar que en el centro B el indicador menos valorado por los docentes, familias y alumnos, es el C6: *la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes*. Además de ello, tal y como se comenta en los resultados, en cuanto al indicador C6 hay una clara diferencia de opinión entre el centro A y el centro B, pues en el primero están totalmente de acuerdo el 73% de los profesores, el 55% de las familias y el 69% de los alumnos, mientras que en el caso del centro B tan solo lo están el 4% de los profesores, el 5% de las familias y el 37% de los alumnos. Lo mismo ocurre si se observan los resultados de la tabla ---- donde se muestra que en el centro B, de las 10 sesiones que han sido observadas, tan solo se ha llevado a cabo la evaluación durante una de ellas, lo cual muestra que no se lleva a cabo de forma sistemática una evaluación continua y formativa que permita mejorar el aprendizaje y logro de los alumnos.

Al hablar de evaluación, se debe tener en cuenta que no existen técnicas o instrumentos de evaluación inclusivos, si no que se evalúa como se enseña y se enseña cómo se evalúa, por tanto, si la metodología del aula se basa en prácticas y estrategias inclusivas, la evaluación en consecuencia será también inclusiva. De esta manera, en el aprendizaje por proyectos o enseñanza cooperativa, los alumnos no solo memorizan información y datos, sino que aprenden a saber, a saber hacer, y a saber ser de manera holística e integral, lo cual no puede ser evaluable a través de pruebas estandarizadas o exámenes tradicionales. Por ello, de la

misma manera que las actividades que se plantean deben ser diversas y flexibles para poder responder a la diversidad del alumnado, no existe un único instrumento de evaluación válido, y las técnicas de evaluación e instrumentos que se utilicen deben ser también diversas para responder para ajustarse de la mejor manera a las características individuales de cada alumno. Con esta afirmación (CP24 y CF21) en el caso del centro A están totalmente de acuerdo 6 profesores y 1 familiar, habiendo tan solo un familiar que está en desacuerdo. Sin embargo, en el centro B no hay ningún profesor ni familiar que esté totalmente de acuerdo, estando en desacuerdo con la afirmación 5 profesores y 3 familiares.

En cuanto a esta diversidad de instrumentos y técnicas de evaluación, cabe mencionar la creación, por parte de los alumnos, de productos finales, relevantes y provechos (exposiciones, murales, posters, maquetas, cuadernos, etc) que les permite demostrar tanto al resto de compañeros como profesores lo que han aprendido, tal y como se puede ver en los registros ROA.A6, ROA.C6, ROA.D6, ROA.G6, ROA.H6. Estas elaboraciones, además de ser evaluadas durante todo el proceso mediante la observación directa, son evaluadas por el profesor mediante rúbricas o escalas de valoración. Además, algunos de estos productos se exponen al aula, y tras cada exposición los alumnos se autoevalúan y se abre una ronda positivas y constructivas por parte del resto de alumnos. Sobre este aspecto se ha preguntado a profesores y padres (CP26 Y CF23): se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje, estando 8 profesores y 4 familiares del centro A totalmente de acuerdo con la afirmación y ninguno en desacuerdo, mientras que en el centro B ninguno se muestra totalmente de acuerdo y 2 profesores y la totalidad de familiares encuestados se muestran en desacuerdo.

Por otra parte, como se observa en los registros de observación ya mencionados, las valoraciones realizadas por parte de

los alumnos y de la profesora tienen en cuenta las características y habilidades propias para cada uno de los alumnos, por lo que las exigencias o habilidades a evaluar son distintas a cada uno de ellos, permitiendo así a los alumnos del aula CyL participar en las mismas actividades y ser evaluados de la misma manera que sus compañeros. Así mismo, las valoraciones por parte de los alumnos suelen ser positivas (tan solo pueden dar una opinión positiva o consejo de mejora), la cual cosa motiva a los alumnos y les anime a seguir aprendiendo.

Sobre estas dos cuestiones han dado su opinión los alumnos en los cuestionarios realizados ante las siguientes preguntas: *el profesor valora mi esfuerzo y progreso personal sin compararme con el resto de compañeros (CA8) y el profesor me comenta continuamente aquellas cosas que hago bien y aquellas en las que debería mejorar (CA9)*. Con la primera de ellas, 30 alumnos del centro A y 16 del centro B están totalmente de acuerdo, estando en desacuerdo 3 alumnos del primer centro y 7 del segundo. En el caso de la segunda pregunta, están totalmente de acuerdo 32 alumnos del centro A y 17 del centro B, y están en desacuerdo 2 y 8 alumnos respectivamente.

Sin embargo, la evaluación no solo ocurre al finalizar cada proyecto, sino que también se lleva a cabo una evaluación continua y formativa con el fin de identificar problemas, deficiencias u obstáculos durante el proceso de trabajo. Tal y como aparece en los registros ROB. B6, ROB.H6 y ROB.I6, al acabar las sesiones, los alumnos deben rellenar una hoja (individualmente o por equipos) donde reflejen como valoran su trabajo durante la clase, que objetivos de los propuestos han alcanzado y cuales se proponen alcanzar en la próxima sesión.

Tras todo esto, podemos decir que la hipótesis planteada inicialmente se ha cumplido, y por tanto se puede afirmar que los centros que utilizan sistemas de evaluación basados en metodologías activas estimularán en mayor medida, el

logro de sus estudiantes.

La actitud del profesorado influye en la eficacia de las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el aula, esta es la cuarta hipótesis que se planteó y que se va a tratar a continuación.

En el Índice de Inclusión, se incluyen dos indicadores relacionados con la actitud del profesorado, lo cual muestra que para un funcionamiento y desarrollo óptimo de la educación inclusiva en el centro no solo son necesarias las estrategias metodológicas y recursos, sino que también es igualmente importante la actitud del profesorado ante la diversidad y el trabajo en equipo y colaboración entre docentes. Estos dos indicadores son: C8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración; y C9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Ante la importancia de la actitud de los docentes en el desarrollo de las prácticas inclusivas, es importante resaltar algunas de las situaciones observadas en el centro B. En dicho centro, como se puede ver en los diferentes registros de observación, los tutores de las aulas ordinarias no tienen en cuenta al equipo del aula CyL a la hora de realizar sus programaciones. Ellos realizan individualmente la programación de sus sesiones (sin tener en cuenta a los alumnos del aula CyL), y la envían a los docentes del aula CyL para que ellos se encarguen de llevar a cabo las adaptaciones necesarias. Por tanto, dejan toda la responsabilidad de las adaptaciones para que los alumnos del aula CyL puedan participar en las clases y acceder al conocimiento, en los especialistas, desentendiéndose por completo de estos alumnos.

Esta falta de coordinación docente influye directamente en la posibilidad del alumnado del aula CyL de poder ser incluidos en el aula ordinaria, pues de las 10 sesiones observadas en el centro B, ha habido tres de ellas en las que los alumnos del aula específica han tenido que abandonar el aula ordinaria, por no ser posible participar en ella debido a una mala coordinación entre los docentes. En

uno de los casos la tutora decide cambiar la sesión de lengua valenciana que tocaba en ese momento, por matemáticas sin avisar previamente a la PT, por lo que esta no tenía preparado el material adaptado para el alumno (ROB.C). En otro caso similar la sesión que se lleva a cabo en el aula ordinaria no aparecía en la programación que tenía la PT, por lo que tampoco se tenía los materiales adaptados (ROB.I). En esta ocasión la tutora decide que los alumnos permanezcan igualmente en el aula, pero no hace ningún intento de adaptar la sesión para que puedan seguir el ritmo de la clase. Otra de las veces (ROB.F) uno de los alumnos del aula específica tiene que abandonar el aula ordinaria porque coge una fuerte rabieta debido a su imposibilidad de comprender la explicación de la profesora, la cual no ha tenido en cuenta las pautas básicas de comunicación que se proponen desde el aula cyl, para que el alumnado con TEA pueda comprender la información que se le da.

Sin embargo, estas situaciones no han sido observadas en el caso del centro A. En primer lugar, porque la metodología utilizada en el aula facilita que los alumnos puedan participar sin ningún tipo de adaptación. Y en segundo lugar, porque la coordinación entre docentes es mayor (en el 89% de las sesiones observadas ha habido coordinación previa entre docentes), y los tutores asumen su responsabilidad de adaptar las sesiones para que todo el alumnado pueda participar en ellas. Esto no solo se observa, sino que también en las opiniones recogidas en los cuestionarios. Sobre estas dos cuestiones se preguntó a profesores, familiares y alumnos de ambos centros. En el caso del indicador C8: Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración, solo se encuestó a los docentes, obteniendo como resultado que el 63% del centro A está totalmente de acuerdo, y nadie en desacuerdo, y tan solo el 3% del centro B está totalmente de acuerdo, habiendo un 14% que está en desacuerdo. En cuanto al indicador C9. Los docentes se preocupan de apoyar

el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, en el centro A el 42% de profesores, 29% de familiares y 40% de alumnos están totalmente de acuerdo y ninguno en desacuerdo, mientras que en el centro B están totalmente de acuerdo el 6%, 5% y 24% respectivamente, habiendo un 22% de profesores, 20% de familiares y 27% de alumnos que no están de acuerdo con el indicador.

Con todo ello podemos decir que la actitud del profesorado influye en la eficacia de las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el aula, por lo hipótesis inicial es cierta.

Por último, la quinta hipótesis planteada ha sido: los centros que utilizan metodologías activas presentarán una mejor valoración en la aplicación de prácticas inclusivas.

Para valorar si se llevan a cabo prácticas inclusivas, es necesario tener presentes los indicadores establecidos en el Índice de Inclusión. Como ya se ha explicado en la metodología, en el Índice se proponen 12 indicadores, pero en esta investigación tan solo se han tenido en cuenta nueve de ellos. De estos, a lo largo de la discusión ya se han analizado los siguientes indicadores: C1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado; C2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes; C3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia; C.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes; C7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo; C8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración; C9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. En todos ellos, se ha obtenido una notable mejor valoración en el centro A frente al centro B.

Por tanto, queda tan solo analizar dos indicadores: C4 Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, y C5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

En cuanto a este primer indicador, para poder aplicar activamente al alumnado en su propio aprendizaje, es necesario que el ambiente del aula, su organización, y otros recursos favorezcan el aprendizaje autónomo de los alumnos. En el caso del centro A, la metodología activa basada en aprendizaje cooperativo permite que los alumnos trabajen de manera autónoma tal y como se puede ver en los diferentes registros de observación. No obstante, los alumnos del aula CyL, necesariamente van a requerir ayuda por parte del educador, PT y AyL, pero al trabajar por equipos se promueve que esta ayuda sea dada por los propios compañeros de equipo (ROA.B, ROA.C, ROA.E, ROA.H, ROA.I) mintiéndose los docentes en un segundo plano. Sin embargo, como se puede observar en los registros de observación del centro B, la metodología de las sesiones y la organización no permite que los alumnos sean autónomos en su aprendizaje, requiriendo en todo momento el apoyo directo de un adulto

Otros aspectos relacionados con implicar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, es que se valoren y tengan en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado, así como sus intereses para la elaboración de las diferentes actividades y programaciones de aula. Como se ha visto en el centro A (ROA.A, ROA.D, ROA.F, ROA.G, ROA.I) al trabajar por proyectos, se permite que cada alumno decida sobre el tema que desea trabajar o investigar, de manera que se parte de sus propios intereses manteniéndoles en todo momento motivados, y que además de ello, tengan libertad para elaborar su trabajo de la manera que deseen. Esto no ocurre en el centro B, pues si en todas las sesiones, en ninguna de ellas se ha partido de los intereses de los alumnos y las actividades a realizar eran rígidas y pautas, sin dar libertad de creación a los alumnos.

Sobre ello se ha preguntado directamente a los alumnos en los cuestionarios a través de la siguiente pregunta: (CA3) Las actividades que realizo están relacionadas con mis gustos e intereses. Ante esta

afirmación, 34 alumnos del centro 1 se muestra totalmente de acuerdo, no habiendo ninguno en desacuerdo, mientras que en el centro B tan solo se muestran de acuerdo 11 alumnos, habiendo 5 que no se están de acuerdo con la afirmación.

En cuanto al indicador C5, de las sesiones observadas en el centro A, en el 44% de ellas se trabaja en grupo de forma cooperativa (ROA.B5, ROA.E5, ROA.F5, ROA.I5). El resto de sesiones, el 56%, han sido valoradas como "regular" porque aunque son sesiones de trabajo individual se cumplen muchos de los requisitos del indicador como: escuchar atentamente a los compañeros, respetar el turno de palabra y ofrecer y recibir ayuda (ROA.A5, ROA.C5, ROA.D5, ROAG.5, ROA.H5).

En cambio, en el centro B, de las 10 sesiones observadas, tan solo se trabaja de manera cooperativa en dos de ellas (ROB.D Y ROB.G), las cuales han sido calificadas en la escala de valoración como "regular", ya que aunque se trabaja cooperativamente no se cumplen muchos de los criterios establecidos en el indicador. Este se debe a que los estudiantes no están acostumbrados al trabajo y cooperativo, y por ello, como se puede observar en ambos registros de observación, no saben repartirse las tareas a realizar, por lo que tan solo participan y toman las decisiones unos pocos alumnos del grupo mientras el resto permanece parado. Además, tampoco saben pedirse ayuda y ayudarse entre sí como miembros de un mismo equipo.

Sobre esta última cuestión se les pregunta directamente a los alumnos en la CA6: recibo u ofrezco ayuda a mis compañeros de manera habitual cuando surge alguna dificultad. En el centro B, 22 alumnos están totalmente de acuerdo con la afirmación y 2 están en desacuerdo, mientras que en el centro A, 30 alumnos se muestran totalmente de acuerdo y ninguno en desacuerdo.

Tras el análisis de todos los indicadores, podemos determinar que la totalidad de ellos se cumplen de una manera más

positiva en el centro A que en el centro B, por lo que podemos decir que la hipótesis se ha cumplido, y que los centros que utilizan metodologías activas presentarán una mejor valoración en la aplicación de prácticas inclusivas.

8.2. Conclusiones

Como hemos visto a lo largo del desarrollo de este trabajo, el objetivo principal de las aulas CyL es el de posibilitar la inclusión del alumnado en el aula ordinaria en el mayor grado posible (Conselleria de Educación, 2016), pero esta inclusión a diferencia de lo que se considera no depende del aula CyL en sí, si no de las prácticas educativas que se llevan en el aula, y de si estas resultan inclusivas e exitosas (Arnaiz, 1996, Morriña, 2008; Abellán et al., 2010).

Por tanto, tras el análisis de las prácticas educativas llevadas a cabo en los dos centros educativos de esta investigación, estamos de acuerdo con Ferguson y Willis (1994 citado en Abellán et al., 2010) en que para que la inclusión sea un hecho real y no un mero concepto teórico, “hay que reivindicar la Escuela”.

Para que esto sea posible, tal y como se ha podido observar en el centro A, es necesario la convicción de la necesidad del cambio y modificar antiguas ideas y valores (Muntaner, 2017) y aplicar distintas metodologías y planteamientos didácticos que favorezcan y promuevan una verdadera participación y progreso de todo el alumnado en todas las actividades, tareas y propuestas a desarrollar en los centros y aulas ordinarias (Guasp, 2014).

Tras esto, se ha podido concluir que uno de los elementos clave que determinan que las prácticas y estrategias educativas que se llevan a cabo son inclusivas, es el curriculum. Pues tal y como se ha observado en el centro B, un currículo rígido y centralizado no permite de ningún modo adaptarse a contextos, necesidades individuales, y ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, y por tanto, no va a permitir de ninguna manera que las prácticas llevadas a cabo en el aula

sean consideradas como inclusivas (Jordan y Powel, 1994 citado en Susinos, 2002). En cambio, tal y como se comprueba tras el análisis del centro A, para poder ajustarse a la realidad del aula y a las características individuales de todos los alumnos, favoreciendo así su participación en todas las situaciones de aprendizaje que se producen, es necesario que el curriculum sea abierto, flexible y común, así como amplio y relevante.

Otro elemento clave para el desarrollo de las prácticas inclusivas, es la metodología, pues tal y como afirma Arreaza (2009) es en el uso de las metodologías donde se libra el verdadero combate de la inclusión. Como recogen los diversos autores que abordan el tema (Arnaiz, 1996; Blanco, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Wehmeyer, 2009; Escudero y Domínguez, 2011; Opertti, 2013; Guasp, 2014, y Muntaner, 2017), afrontar a un alumnado heterogéneo impide establecer una única alternativa válida del proceso de enseñanza. Por este motivo, hemos podido observar que el centro en el que se lleva a cabo una metodología tradicional y academicista, que centra la tarea educativa en las materias y en parámetros disciplinarios, y en la que tan solo hay una única opción válida de aprendizaje para todos los alumnos, en prácticamente todas las situaciones observadas no se ha producido la inclusión del alumnado del aula CyL.

En cambio, la situación ha sido totalmente la contraria en el centro en que se ha utilizado una metodología en la que se toma como punto de partida de cada actividad la realidad y características de todos y cada uno de los alumnos, y en la que se acepta que no hay un único camino para aprender ni que todos los caminos son válidos para todos los alumnos (Muntaner, 2017). Tras esta investigación, podemos determinar una serie de características básicas que deben cumplir las estrategias metodológicas a utilizar en el aula para permitir la inclusión real de todo el alumnado de ella. Estas características, las cuales coinciden con las propuestas por: Arnaiz, 1996; Blanco, 1999;

Booth y Ainscow, 2000; Wehmeyer, 2009; Escudero y Domínguez, 2011; Opertti, 2013; Guasp, 2014, y Muntaner, 2017, se pueden resumir en las siguientes:

Utilizar estrategias de enseñanza flexibles y adaptables; implantar metodologías didácticas basadas en la globalización y la interdisciplinariedad; entender los aprendizajes desde una perspectiva integral (cognitiva, emocional y social); relacionar los contenidos con la realidad próxima del alumnos; hacer a los alumnos protagonistas activos de su propio aprendizaje; promover el aprendizaje significativo a partir de los conocimientos previos de los alumnos.; generar diversidad de materiales y actividades que se ajusten a los diferentes ritmos de aprendizaje; motivar a los alumnos en su aprendizaje y favorecer su autonomía; desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo; utilizar instrumentos de evaluación diversos y variados que permitan una valoración continuada de los progresos realizados en cada área y en cada momento.

Por tanto, tras el trabajo realizado, podemos concluir que es necesario un cambio contundente y radical en las metodologías y planteamientos didácticos que se llevan a cabo en el aula, para lograr la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes en las aulas ordinarias, sean cuales sean sus características individuales, y hacer efectivo de este modo el derecho que tienen todos los alumnos a la inclusión. Pues no se debe olvidar, que la inclusión educativa no es una alternativa, una opción o derecho de unos pocos, si no que tal y como se establece en la ONU (2006) la educación inclusiva es un derecho humano, por lo que todas las personas sin excepción tienen derecho a ella.

Con esta investigación, se han logrado las convicciones necesarias para creer que sí que es posible lograr una educación realmente inclusiva basada en la igualdad y valía de todos los seres humanos. Por ello, es necesario el repensar el sistema educativo para lograr que las escuelas representen un marco favorable de

inclusión, favoreciendo así una sociedad más justa y democrática.

Además, es necesario alentar a cada uno de los docentes a que pongan todo su esfuerzo y valía dentro de su propia aula y escuela, para que ningún estudiante se vea excluido de su derecho a participar con sus iguales del beneficio de una educación de calidad. Pues en nuestra actitud como docentes, reside la clave fundamental para lograr la inclusión.

9. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Durante la realización de esta investigación hemos tenido siempre en mente la preocupación por la exclusión y la discriminación social, cuya problemática nos llevó a abordar el tema de la inclusión, así como la pregunta generadora de nuestro objetivo general: ¿De qué manera las prácticas y estrategias educativas llevadas a cabo en el aula ayudan a fomentar la inclusión de todo el alumnado? Estos dos aspectos son los que han hecho de guía durante todo el proceso de elaboración de esta investigación.

No obstante, el proceso no ha sido sencillo, ya que nos hemos encontrado ante varias dificultades.

En primer lugar en cuanto al tema, ya que la inclusión es un aspecto demasiado amplio que abarca múltiples aspectos, y el saber seleccionar e ir acotando el campo de estudio ha sido algo complicado. Además, es un tema que cuenta con infinidad de bibliografía a nivel mundial. Sin embargo, toda ella es muy similar en cuanto a contenido y en toda ella se hace referencia y utilizan términos de los mismos autores internacionales, considerados los padres de la inclusión a nivel teórico.

En cuanto al proceso de investigación, la amplitud del concepto de inclusión también ha generado algún que otro quebradero de cabeza. Aunque el trabajo se haya centrado en una dimensión de la inclusión (las prácticas inclusivas),

como ya se ha comentado en el marco teórico, existen otras dos dimensiones: políticas inclusivas y cultura inclusiva. Estos tres aspectos, en la práctica, actúan conjuntamente y están muy interrelacionadas. Por ello, durante la realización de la observación participante de algunas de las sesiones de aula ha costado en algunos casos discriminar y separar cada una de ellas para seleccionar únicamente la relativa a la dimensión de prácticas inclusivas, y al hacerlo se dejaba de lado información importante y relevante que interesaba dar a conocer.

Además, nuestro papel en la escuela era cubrir las necesidades de apoyo que iban surgiendo día a día, por lo que no se tenía un horario estable ni una clase de referencia, lo cual no ha permitido centrar la investigación en un aula concreta o en una serie de alumnos concretos, si no que se ha tenido que generalizar a nivel de etapa de primaria, la diversidad de información recogida de las diversas aulas y con los distintos grupos de alumnos. Por otro lado, en el caso del centro B, la mayoría del tiempo se ha estado trabajando dentro aula CyL, por lo que las posibilidades de observación y participación en el aula ordinaria han sido menores que las esperadas inicialmente.

Pese a todo ello, no se ha tenido ningún problema en la realización del trabajo de campo, todo ha salido según lo previsto en el plan de actuación y la información obtenida mediante la diversidad herramientas de investigación utilizadas ha sido muy provechosa. Además, todo el personal del centro ha colaborado cuando se le ha requerido, ayudándonos siempre que han podido y dándonos las mayores facilidades.

Por tanto, pese a las dificultades encontradas, se considera que el trabajo ha sido satisfactorio, pues se ha abordado uno de los mayores retos a los que se enfrentan los sistemas educativos alrededor del mundo, esto es, responder al problema de las diferencias en la educación, y se ha podido lograr tanto la consecución de nuestros objetivos

específicos propuestos, como nuestro objetivo general de la investigación.

No se puede finalizar sin dejar de hablar de algunas vías de investigación futuras que requieren ser analizadas con mayor profundidad en un tema tan complejo. Nos referimos a una de las claves para la inclusión que señala Arnaiz (2001), el cual considera que los auténticos cambios educativos son los que parten desde el propio centro y su profesorado. Esta afirmación nos lleva a la conclusión de que para que se lleven a cabo metodologías activas que fomenten la inclusión del alumno, es necesaria una correcta formación del profesorado y una actitud firme y de cambio radical ante las metodologías tradicionales.

Por tanto, se considera necesario e interesante preguntarse acerca de la necesidad de una correcta formación docente para que estos lleguen a ser capaces de tutelar verdaderas aulas inclusivas. Con esta cuestión, se pretende despertar inquietudes que puedan llevar a abordar más trabajos relacionados con el tema de esta investigación.

10. Bibliografía

- Abellán, C.M.A, y Sánchez, P.A (2013). Una experiencia en innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 22, 9-30.
- Abellán, et al (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de: <http://links.uv.es/W48LoEe>.
- Arreaza, F. (2009). Inclusión y competencias básicas. En: *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas*

de educación, diversidad y empleo. Murcia.

- Beech, J. y Larrondo, M. (2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Argentina. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina, Regiones Andinay Cono Sur. Buenos Aires: UNESCO, 12. Recuperado de: <http://links.uv.es/8qeGCjv>.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15. Recuperado de: <http://links.uv.es/xGM2AjL>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000): Índice de Inclusión. Centro de los estudios en la educación. Reino Unido. Recuperado de: <http://links.uv.es/h5TNNaG>.
- Coller, X. (2005). Estudio de casos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, ORDEN de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana , 17 de septiembre de 2001, núm. 4087, pp.20703-20729.
- Cortes Generales. Constitución Española. BOE, 29 de Diciembre de 1978, núm. 311.
- Dirección General de Política Educativa, RESOLUCIÓN de 27 de julio de 2016, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje ubicadas en centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil (2.º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria para el curso 2016-2017. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 1 de agosto de 2016, núm.7841, pp.22128-22136.

- EcheitaSarrionandía, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, 12, 26-46. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>.
- Echeita Sarrionandía, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de educación inclusiva, 327, 31-48.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J. et al. (2012). La atención a la diversidad: educación inclusiva. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (1), 135-144.
- Escudero, J. M., & Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista iberoamericana de educación, (55), 85-105.
- Gairín, J. (2000). Una escuela para todos; un reto social y educativo. Trabajo presentado en Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI. Recuperado de <http://goo.gl/CnkU15>.
- Gómez Torres, M., y Navarro Montaña, M. (2001). ¿ Se responde a la diversidad en las clases de ESO?. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/handle/2183/11049>.
- Grupo LACE (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Cádiz: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Recuperado de: <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>.
- Guasp, J. J. M. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. Revista de Educación Inclusiva, 7(1), 63-79.
- Jefatura del estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del estado. Martes 10 de diciembre de 2013, Núm. 295 Sec. I. Pág. 97858-97921. Mascarell, A. y Grau, C. (2014): Aula de Comunicación y Lenguaje en los centro de Educación Infantil

y Primaria: un estudio de casos. XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: Castellón: Universidad Jaime I.

- Morriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1).
- Nebot, E. (2011). Conocer el funcionamiento del aula de Comunicación y Lenguaje en un centro de Educación Primaria y Secundaria. *Fòrum de Recerca*, 26, 255-264.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. Londres: Routledge.
- López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.
- López, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. *Revista de Avances en Supervisión Educativa*, 14, versión electrónica.
- Losada, J.L. i López, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Opertti, R. (2008). *Inclusión Educativa: el Camino del Futuro. Un desafío para compartir*. Recuperado de: <http://links.uv.es/MUFP25c>.
- Parrilla, Á. (2007). *Inclusive Education in Spain: a view from inside*. In *Policy, Experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Springer Netherlands.
- Peirats Chacón, J., & Morote Blanco, D. (2016). *El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar: Dificultades y estrategias de intervención*. *Tendencias Pedagógicas*.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Stainback, s., Stainback, W. y Jackson, J. (1999): *Hacia las aulas inclusivas*. En Fernández-Batanero, J. M. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo?. *Contextos educativos: Revista de educación*, (8), 135-148.
- Susinos Rada, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*, 327, 49-68.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los Métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Buenos Aires.
- Torras Virgili, M^ºE (2015). *Trabajando la educación inclusiva: la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales*. Universidad internacional de Valencia. Recuperado de: <http://links.uv.es/AWcZ3rZ>.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
- Vergara-Ciordia, J. (2002). *Marco histórico de la educación especial*.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Relación de alumnado del aula CYL

Los nombres de los alumnos que aparecen a continuación son ficticios.

Curso	Nombre	Modalidad de escolarización
1° Infantil	Ivan	A
3° Infantil	Mateo	A
1° Primaria	Albert	A
1° Primaria	Carlos	B
3° Primaria	Marcos	A
4° Primaria	Nahuel	A
5° Primaria	Toni	B
5° Primaria	Arturo	B

Tabla 13. Sujetos de la investigación centro A./
Elaboración propia.

Curso	Nombre	Modalidad de escolarización
1° Infantil	Ángel	A
3° Primaria	Ramón	A
3° Primaria	Nacho	A
3° Primaria	Eva	A
4° Primaria	Jaime	B
4° Primaria	Manu	B
4° Primaria	Ana	A
5° Primaria	Martin	B

Tabla 14. Sujetos de la investigación centro B./
Elaboración propia.

Anexo 2. Indicadores de la dimensión: prácticas inclusivas

A continuación se han extraído directamente del Índice de Inclusión los indicadores de la tercera dimensión: prácticas inclusivas.

C.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.

C.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.

C.3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

C.4 Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

C.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

C.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.

C.7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.

C.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

C.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

C.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

C.11 Los "deberes para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos.

C.12 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.

Anexo 3. Indicadores y preguntas seleccionados

En este apartado se muestran Indicadores y preguntas del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 1999) que hemos seleccionado para la consecución de nuestros objetivos.

Indicador 1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.

i. ¿Está mejorado el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?

ii. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?

iii. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?

iv. ¿Se tiene en cuenta los distintos ritmos en que los estudiantes completan sus tareas?

v. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?

vi. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persigue con las actividades?

vii. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a los que se les propone?

viii. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?

ix. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?

x. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?

xi. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?

xii. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de grabación?

Indicador 2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.

i. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito?

ii. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?

iii. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?

iv. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?

v. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?

vi. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo castellano una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?

vii. ¿Se motiva a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna del castellano?

viii. ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?

ix. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en el arte o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus culturas o creencias religiosas?

x. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?

xi. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer en los labios o utilizar ayudas visuales?

xii. ¿Reconoce el profesor el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?

xiii. ¿Proporciona el profesorado movilidad alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación física?

Indicador 3. El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia.

- i. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?
- ii. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con los otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?
- iii. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofonía, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?
- iv. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?
- v. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?
- vi. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofonía o los prejuicios religiosos?
- vii. ¿Se procura desarrollar desde el currículo el entretenimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?
- viii. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?
- ix. ¿Tienen todas las estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?
- x. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos del rol, simulación, análisis de casos...)?

xi. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?

xii. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?

Indicador 4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

- i. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
- ii. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las diferentes lecciones o clases?
- iii. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?
- iv. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?
- v. ¿Se considera suficiente el apoyo y el "andamiaje" utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?
- vi. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?
- vii. ¿Se enseña a las y los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?
- viii. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?
- ix. ¿Se enseña al alumnado a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?

x. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?

xi. ¿Se motiva al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo que ha aprendido?

xii. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?

xiii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?

xiv. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?

xv. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros?

xvi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?

xvii. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos la programación del aula?

xviii. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?

Indicador C.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?

ii. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?

iii. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...)?

iv. ¿Se enseñan al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?

v. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?

vi. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?

vii. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?

viii. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones de los miembros del grupo?

ix. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?

x. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?

xi. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?

xii. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?

xiii. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?

xiv. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?

Indicador C.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.

i. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?

ii. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?

iii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación

diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?

iv. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?

v. ¿Entienden los estudiantes por qué están siendo evaluados?

vi. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?

vii. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?

viii. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?

ix. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?

x. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?

xi. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?

xii. ¿El alumnado sabe que se valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?

xiii. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?

Indicador C.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.

i. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?

ii. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin

llegar a enfadarse?

iii. ¿El personal comparte y aún a conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?

iv. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?

v. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?

vi. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?

vii. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?

viii. ¿Si hay más de un adulto en el aula, comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?

ix. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos externos?

x. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?

xi. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?

Indicador 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

i. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?

ii. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?

iii. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?

iv. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?

- v. ¿Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?
- vi. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?
- vii. ¿Comparten los docentes de aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?
- viii. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?
- ix. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?
- x. ¿El personal que trabaja en colaboración, comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?

Indicador 9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

- i. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?
- ii. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?
- iii. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?
- iv. ¿Sienten todos los y las estudiantes que son tratados de manera justa?
- v. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?

- vi. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?
- vii. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?
- viii. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?
- ix. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica...) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes?

Anexo 4. Modelo de la hoja de registro

Estas preguntas son las que han servido de modelo o guía para responder a cada uno de los indicadores de la dimensión C mediante la observación.

<p>ASIGNATURA:</p> <p>ACTIVIDAD:</p> <p>FECHA:</p> <p>PARTICIPANTES:</p> <p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</p>	
<p>1. ¿La actividad responde a la diversidad del alumnado?</p>	<p>i. ¿Está mejorado el aprendizaje de todos los estudiantes?</p> <p>ii. ¿Se han adaptado los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?</p> <p>iii. ¿Se ha tenido en cuenta los distintos ritmos en que los estudiantes completan sus tareas?</p> <p>iv. ¿Se ha adaptado la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?</p> <p>v. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persigue con las actividades?</p> <p>vi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas?</p>
<p>2. ¿La actividad es accesible a todos los estudiantes?</p>	<p>i. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito?</p> <p>ii. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?</p> <p>iii. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ella actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses?</p> <p>iv. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?</p> <p>v. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes?</p> <p>vi. ¿Reconoce el profesor el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?</p> <p>vii. ¿Proporciona el profesorado movi­lidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas?</p>

<p>3. ¿La actividad contribuye a favorecer la comprensión de la diferencia?</p>	<p>i. Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?</p> <p>ii. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con los otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?</p> <p>iii. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofonía, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?</p> <p>iv. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?</p> <p>v. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos del rol, simulación, análisis de casos...)?</p>
<p>4. ¿Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje?</p>	<p>i. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?</p> <p>ii. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje?</p> <p>iii. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?</p> <p>iv. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos?</p> <p>v. ¿Se considera suficiente el apoyo y el “andamiaje” utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje?</p> <p>vi. ¿Se enseña a las y los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?</p> <p>vii. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?</p> <p>xii. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?</p> <p>xiii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?</p> <p>xvi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?</p> <p>xvii. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos la programación del aula?</p> <p>xviii. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?</p>

<p>5. ¿Los estudiantes aprenden de forma cooperativa?</p>	<p>i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad?</p> <p>ii. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?</p> <p>iv. Se enseñan al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?</p> <p>v. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?</p> <p>vi. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?</p> <p>vii. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?</p> <p>x. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?</p> <p>xi. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?</p> <p>xii. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?</p> <p>xiv. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?</p>
<p>6. ¿La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes?</p>	<p>i. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>ii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?</p> <p>iii. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?</p> <p>iv. ¿Entienden los estudiantes por qué están siendo evaluados?</p> <p>v. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?</p> <p>vi. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?</p> <p>vii. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?</p> <p>viii. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?</p> <p>ix. ¿El alumnado sabe que se valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?</p> <p>x. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?</p>

<p>7. ¿La actividad se basa en el respeto mutuo?</p>	<p>ii. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?</p> <p>iv. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?</p> <p>v. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?</p> <p>vi. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?</p> <p>ix. Si hay más de un adulto en el aula, ¿comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?</p> <p>xii. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?</p>
<p>8. ¿Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración?</p>	<p>i. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula ordinaria y del aula CYL?</p> <p>ii. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?</p> <p>iii. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?</p> <p>vi. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus compañeros?</p> <p>ix. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?</p> <p>x. ¿El personal que trabaja en colaboración, comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?</p>
<p>9. ¿Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado?</p>	<p>i. ¿Los docentes cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?</p> <p>ii. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?</p> <p>iii. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?</p> <p>iv. ¿Sienten todos los y las estudiantes que son tratados de manera justa?</p> <p>vi. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?</p> <p>vii. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?</p> <p>viii. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?</p> <p>i. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?</p>

Anexo 5. Modelo de cuestionario para profesores (CP)

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

- Docente.
- Profesional de apoyo.
- Otro miembro del personal.
- Consejo escolar.

	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado			
CP1. Está mejorado el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo.			
CP2. Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos.			
CP3. Se tiene en cuenta los distintos ritmos en que los estudiantes completan sus tareas.			
CP4. Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos.			
CP5. Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, a través de dibujos, de fotografías, etc.			
Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes			
CP6. Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al contenido de la actividad.			
CP7. Los materiales curriculares reflejan los distintos contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas.			
CP8. El personal reconoce el esfuerzo físico y mental que realizan algunos estudiantes para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles.			
CP9. El profesorado ofrece alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas?			
Se aplica activamente a los estudiantes en su aprendizaje			
CP10. El ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes contribuyen en la misma al aprendizaje autónomo			
CP11. Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos			
CP12. Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?			

CP13. Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos la programación del aula			
CP14. Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes			
El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia			
CP15. Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias.			
CP16. Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con los otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género			
CP17. Se procura desarrollar desde el currículo el entretenimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión			
CP18. Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos del rol, simulación, análisis de casos...).			
Los estudiantes aprenden de forma cooperativa			
CP19. Los estudiantes consideran que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula.			
CP20. Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...).			
CP21. Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares.			
CP22. Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases.			
CP23. Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas.			
La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes			
CP24. Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.			
CP25. Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación			
CP26. Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje.			
CP27. Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas.			
CP28. Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva.			
La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo			
CP29. Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse			

CP30.Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula			
CP31.Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula			
Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración			
CP32.Los docentes comparten la planificación del trabajo del aula ordinaria y del aula CYL			
CP33.Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula			
CP34.Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación			
Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado			
CP35.Los docentes cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases			
CP36.Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases			
CP37.Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales			
CP38.Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo			
CP39.Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos			

Anexo 6. Cuestionario para familiares (CF)

	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado			
CF1.Está mejorado el aprendizaje de mi hijo/s a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo.			
CF2.Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos.			
CF3.Se tiene en cuenta los distintos ritmos en que los estudiantes completan sus tareas.			
CF4.Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos.			

CF5.Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, a través de dibujos, de fotografías, etc.			
Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes			
CF6.Se presta atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al contenido de la actividad			
CF7.Los materiales curriculares reflejan los distintos contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas			
CF8.El personal reconoce el esfuerzo físico y mental que realizan algunos estudiantes para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles.			
CF9.El profesorado ofrece alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas.			
Se aplica activamente a los estudiantes en su aprendizaje			
CF10.Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos.			
CF11.Los estudiantes tienen oportunidades de elegir entre actividades distintas.			
CF12.Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes.			
El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia			
CF13.Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias.			
CF14.Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con los otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género			
C15. Se procura desarrollar desde el currículo el entretenimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión.			
CF16. Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos del rol, simulación, análisis de casos...).			
Los estudiantes aprenden de forma cooperativa			
CF17.Los estudiantes consideran que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula.			
CF18.Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares.			
CF19.Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases.			
CF20.Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas.			

La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes			
CF21. Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.			
CF22. Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación			
CF23. Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje.			
CF24. Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva.			
La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo			
CF25. Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula			
CF26. Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula			
Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado			
CF27. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.			
CF28. Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales			
CF29. Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo			
CF30. Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos			

Anexo 7. Cuestionarios para alumnos (CA)

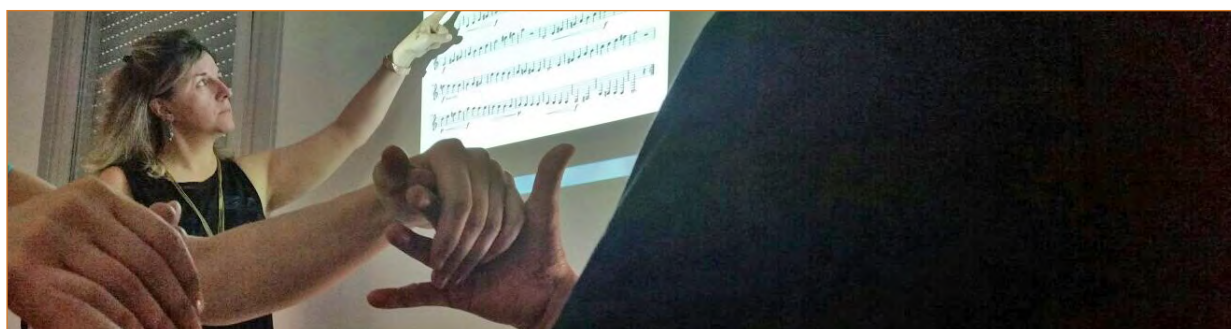
	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
El profesor/profesora respeta mi ritmo de trabajo.			
Siento que aprendo algo nuevo en todas las clases.			
Las actividades que realizo están relacionadas con mis gustos e interés.			
Respeto las opiniones de los demás, aunque sean diferentes a las mías.			
Me siento respetado por mis compañeros/as.			
Recibo u ofrezco ayuda a mis compañeros/as de clase de manera habitual cuando surge alguna dificultad.			

Considero que todos los estudiantes somos igual de importantes a la hora de recibir ayuda por parte del profesor.			
El profesor valora mi esfuerzo y progreso personal sin compararme con el resto de compañeros.			
El profesor me comenta continuamente aquellas cosas que hago bien y aquellas en las que debería mejorar.			
Entre todos los compañeros colaboramos para que se cumplan las normas de clase.			
El profesor/a se preocupa de que pueda hacer el trabajo sola/a (sin pedir ayuda)			

- ¿Qué significa ser diferente? (CAX)
- ¿Consideras que ser diferente es algo malo? ¿Por qué? (CAY)

Anexo 8. Tipos de proyectos

- **Proyecto de aula o de ciclo:** Abarca diferentes asignaturas y se trabajan en grupo-clase o dentro de un ciclo.
- **Proyectos familiares:** Se trabajan con la participación de las familias.
- **Proyectos de área:** Se trabajan desde un área o asignatura.
- **Proyectos de escuela:** Está implicada toda la escuela.
- **Proyectos personales:** Trabajo de investigación en el que los alumnos/as, individualmente o es grupo se plantean un reto.
- **Proyectos de duados:** Actividad de aprendizaje cooperativo en la que se emparejan dos grupos-clases, uno de primaria y otro de infantil para realizar actividades conjuntamente a lo largo del curso.



La discapacidad dual: auditiva y visual en la Educación Musical

Bena Villaseñor, Susana

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas
Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutor: Ricardo Moreno Rodriguez. Dr. y Prof. URJC

Resumen

El concepto de la música es muy abstracto ya que se posee un conjunto de sonidos combinados que producen un efecto estético o expresivo, es decir, que los individuos le encantan oír la música, también pueden disfrutar cantando, componiendo y tocando en la música, lo cual, se denomina arte.

Entonces, para las personas con discapacidad auditiva y visual (la sordoceguera) se encuentran varios enigmas con el mayor motivo de que la música es visual y sonora, lo cual, cuya discapacidad posee la pérdida de los dos sentidos que son el oído y la vista.

Por ello, se elabora una investigación sobre los alumnos sordociegos en la Educación Musical. El estudio se predomina el cómo estudian los alumnos con la discapacidad dual: auditiva y visual (la sordoceguera) en la Educación Musical, y buscar recursos necesarios según las necesidades que nos demande los alumnos sordociegos con la finalidad de buscar la calidad educativa, la igualdad de oportunidades, el derecho y sensibilizar la diversidad auditiva y visual.

Durante el experimento se ha comprobado que es muy necesario en implantar actividades adaptadas, materiales adaptados y recursos humanos/ arquitectónicos sin modificar los objetivos y los contenidos del currículo educativo, lo cual, se crea un manual educativo que está dirigido para los docentes como un guía didáctica con el objetivo de conllevar la calidad educativa para los estudiantes con sordoceguera.

Palabras clave

Alumnos, educación, sordoceguera, educación musical.

Title

The dual disabilities: auditory and visual in Music Education.

Abstract

The concept of the music is very abstract since it has a set of combined sounds that produce an esthetic or expressive effect i.e., that individuals loves to hear the music, they can also enjoy singing, composing and playing music, which is called art.

Then, for persons with hearing and visual disabilities (deafblindness) several puzzles to be found the more so that the music is visual and audible, which, whose disability is the loss of the two senses that are hearing and sight.

For this reason, prepares a research about the students deafblind in music education. The study is predominantly how the pupils study with dual disability: auditory and visual (the deafblindness) in music education, and to look for necessary resources according to the needs that it sues us the pupils sordociegos with the purpose of looking for the educational quality, the equality of opportunities, the law and of sensitizing the auditory and visual diversity.

During the experiment there has been verified that it is very necessary in implanting adapted activities, materials adapted and human / architectural resources without to modify the aims and the contents of the educational curriculum, which, is created an educational manual that is directed for the teachers as a guide didactics by the aim to carry the educational quality for the students with deafblindness.

Keywords

Students, education, deafblindness, music education.

1. Introducción

En principio, este proyecto se iba a realizar en el Trabajo Fin de Grado, sin embargo, no se pudo hacer ya que se estaba trabajando dos campos muy amplios y diferentes, es decir, entre la discapacidad auditiva y la discapacidad dual (auditiva y visual). Entonces, se decidió por optar la discapacidad auditiva para originar la preparación del proyecto. Por lo tanto, ahora estando en Máster de NEE, es una oportunidad para realizar un proyecto que quedó pendiente, investigar profundamente a los niños con sordoceguera en el ámbito musical.

Durante el período pasado en las prácticas, se detectó la carencia de recursos para los alumnos con discapacidad dual (visual y auditiva) en el aula de la asignatura de música como igual al de auditiva. El principal enigma era que los niños sordociegos no poseían las herramientas necesarias para adquirir correctamente los conocimientos aunque las docentes siempre intentaban en adaptar lo posible para que los alumnos con sordoceguera fueran capaces en proseguir el mismo ritmo igual que el resto de los compañeros. Sin embargo, por la propia experiencia y se trabajó con un alumno sordociego, sinceramente, se lo apañaba muy bien y se esforzaba a debido que tenía mucha motivación para aprender, pero siempre necesitaba a alguien que estuviera al lado como apoyo a la hora de realizar las actividades musicales. La materia musical en el aula de este centro educativo era muy de visual y auditivo, poca de tacto.

Por lo tanto, se quiere investigar de nuevo pero en profundidad, acudiendo en algunos centros para observar y analizar qué recursos o necesidades para poseer el correcto aprendizaje en la Educación Musical igual que los demás compañeros. También hay una posibilidad de crear un manual o glosario educativo en el ámbito musical para los alumnos con discapacidad dual (auditiva y visual), sería como una "ayuda" para los docentes cuando se encuentren un alumnado con dicha discapacidad en su aula. Aunque, primero

se tendría que comprobar según los procedimientos de la investigación que se va a llevar al cabo. Depende de los análisis que se demuestren, si es necesario en crear un manual, o, implantar y/o mejorar los recursos.

A continuación, se representa los objetivos que se pretende cumplir en el ámbito musical para los alumnos con la discapacidad dual:

- Saber qué es la discapacidad dual: auditiva y visual y cuáles son sus características.
- Dar a conocer entre las familias y los profesorado los factores de comunicación y los rasgos identificativos de la sordoceguera.
- Investigar o hacer observación el cómo aprenden o/y estudian los alumnos con discapacidad dual en un aula de Educación Musical.
- Buscar recursos y necesidades para la correcta educación en este ámbito.
- Realizar una encuesta de carácter psicopedagógico respecto a las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta un/a alumno/a sordociego/a.

2. Idiosincrasia de las personas con ceguera

El apartado se va a ilustrar la historia de la educación de los invidentes y se va a averiguar cómo vivieron los sujetos con ceguera en la educación. Gracias al documento del autor Antonio Gascón Ricao, cuyo título que se denomina Historia de la enseñanza de los ciegos¹:

La educación hacía a los niños ciegos era deficiente y bastante discriminativo al colectivo de las personas con discapacidad visual que la de la discapacidad auditiva. Hubo muchos especialistas, escritores y docentes que se persistían que los niños invidentes podían acudir al centro

¹ Gascón Ricao, A. (2004) Historia de la enseñanza de los ciegos.

educativo igual que las personas sordas y oyentes aunque se requería recursos específicos.

Por tanto, en España durante en el año 1526, un autor valenciano llamado Luis Vives creó una obra "De Subvencione Pauperum", donde se interpretaba la necesidad de fundar una educación para las personas con discapacidad visual con el fin de que se transfiguren en útiles para la sociedad, pero no lo consiguió.

Unos años después, tras el fracaso de Vives, otro creador llamado Alejo Venegas del Busto, declaró la práctica educativa utilizada para los alumnos con ceguera en el Tratado de Ortografía y acentos en tres Lenguas principales. Los recursos elaborados eran trabajar con el tacto a través de las figuras hechas con los hilos de alambre que daba forma las letras de abecedario. Con la demostración se logró elaborar por primera vez en España aunque estaba basado en el trabajo de un gramático, Marcio Capella.

Además, en 1540, el escritor sevillano, Pedro Mexía, conociendo la obra de Erasmo de Róterdam "De Recta pronunciatione" exponía un método de aprendizaje que consiste en enseñar la escritura a los invidentes a través de una plantilla y un punzón, ya que se había comprobado con los resultados positivos que unos ciegos llegaron a adquirir la habilidad de la escritura. Sin embargo, el autor sevillano no se dio cuenta que con este método, los invidentes nunca llegarían a aprender la lectura.

Entonces, en el año 1692, el creador Cervillos recogía el método de aprendizaje de la lectura por el autor Juan Pablo Bonet "Arte para enseñar a los Mudos", dedicado a la enseñanza de los mudos para aprender a escribir, leer, hablar y contar de manera virtual. El punto de vista de Cervillos que el método de Mexía era muy bueno ya que ahí los ciegos podían aprender a escribir y luego aprender a hablar y leer a través del método de Bonet.

Según el año 1608, el autor y profesor

de unos alumnos ciegos, Francisco Lucas, escribió un libro titulado "Arte de escribir", explicando cómo había enseñado a dos personas invidentes posteriormente famosos:

- Félix Antonio de Cabezón (1510 – 1566) es organista y clavicordista, también el primer compositor de cuarteto de cuerda.
- Francisco Salinas (1513 – 1590) es profesor de música, humanidad y matemático.

Dos personas con ceguera que pudieron alcanzar su futuro como los demás gracias a la enseñanza del método de Lucas, trabajando a través de las láminas de madera talladas en letras de alfabeto siguiendo el método de Mexía para poder tocar sintiendo que hay relieve con la facilidad de acceder a la información y la capacidad de escribir es mucho más elemental.

Tras el invento de Lucas, existieron muchos creadores que plagieron su método. Por ejemplo, un maestro Boigenio, en vez de tallar las láminas de madera, lo hizo con el cobre que es más perdurable que la madera.

A continuación, se verá la educación en Italia.

En este país, además hizo cosas para promover la educación para las personas invidentes. Hubo una primera persona que inventó el procedimiento de lectura y escritura para las personas con discapacidad visual, cuyo sistema, se basaba en letras sueltas elaboradas en madera y relieve, lo cual, el ciego era capaz de distinguir y juntar para formar un texto con ello, se podría poner un papel encima y "dibujar" las siluetas de las distintas letras. Existió dos autores que planeaba en crear una máquina de escribir donde se podía tocar de manera táctil.

2.1. La evolución de la lecto - escritura

Con el tiempo que iba pasando, la evolución de la enseñanza de la lecto –

escritura, por ejemplo, un francés llamado Haüy ideó para enseñar en el ámbito musical. Su método consta de unos caracteres de letras romanas comunes y de tamaño grande, con ello imprimió textos con hojas de papel tipo acartonado que transformaba en relieve a la impresión y haciéndola de esta forma susceptible al tacto.

Otro francés, Charles Barbier, fundó un modelo de escritura nocturna para la época de guerra que le denominó Sonografía que consistía en leer con el tacto en la oscuridad para que los soldados intercambiaran los mensajes en las trincheras y así evitar que el enemigo descubriera la luz convirtiendo en un combate blanco. La escritura Sonografía se basaba en seis puntos colocados en una línea recta.

Con este modelo, Barbier reflexionó que era muy útil para las personas con discapacidad visual. Lo presentó en una escuela de ciegos de París en el año 1821, lo cual, puso en práctica con un alumno ciego llamado Lois Braille.

2.2. El origen del sistema braille

Según la biografía de Louis Braille² cuenta que cuando un militar francés Barbier presentó su método de educar la lectura y trabajo con él, se valoró que su progreso había evaluado notablemente, es decir, al incorporar el colegio no sabía leer ni escribir.

Gracias al método de Barbier mejoró y descubrió que era muy útil para la escuela, lo cual, empezó a investigar con diferentes posibilidades y combinaciones hasta que halló una solución idónea para reproducir la fonética. Todo el tiempo estuvo trabajando, modificando y mejorando la lecto – escritura para utilizar en las asignaturas de música y matemáticas.

Sin embargo, no se implantó el sistema ya que había docentes que no aprobaban

y prohibieron en utilizarlo, por lo tanto, las consecuencias siguientes fueron que los niños deseaban aprender el sistema de Braille, entonces, Louis Braille les enseñaba de manera secreta que a los niños ciegos que disfrutaban mucho aprendiendo.

Finalmente, Braille no llegó a saber que su sistema es utilizado internacionalmente y muy famoso en el mundo ya que dicho sistema es considerable para el desarrollo de aprendizaje de lecto – escritura.

Por tanto, pusieron el nombre del profesor e inventor: Sistema Braille.

2.3. La fundación de un centro educativo

La revista Complutense de Educación titulada *Aproximación histórica al estudio del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de España*³ se desarrolla la historia el cómo se fundó una escuela para los niños con la discapacidad visual.

En el siglo XIX, se empezó a reconocer dos grupos importantes (la sordera y la ceguera) para la educación.

Se fundó a través del Colegio Nacional que estaba dedicado para los alumnos con discapacidad auditiva que posteriormente se transformaría en el Colegio Nacional para sordos y ciegos durante en los años 30 en el siglo XIX gracias al gran médico y pedagogo llamado Juan Manuel Ballesteros.

Su primera enseñanza hacía un alumno ciego, Faustino María Samaniego, en principio se pensaba que era el único que estaba enseñando a un niño invidente, pero se enteró de que en Barcelona había primeras escuelas enseñando a los estudiantes con la discapacidad visual con las letras del alfabeto y los signos musicales.

Por eso, le hizo animar en viajar a Barcelona y París con el objetivo de

² Enlace de la página web, la biografía de Louis Braille: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/braille.htm>. (Última visita: 06/06/2017).

³ Burgos Bordonau, E. (2005) Aproximación histórica al estudio del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de España, Revista Complutense de Educación, Volumen 16, Número 1.

conocer grandes métodos de enseñanza para los ciegos, también compró materiales pedagógicos ya que quería tener la calidad educativa para sus alumnos.

De ahí, fue un gran maestro educando a sus estudiantes ciegos cumpliendo con los métodos de la instrucción de la lecto – escritura.

En 1952, el Colegio de Ciegos pasó a las Escuelas Especiales del Ministerio de Fomento fusionando con el Colegio de Sordos, lo cual, se pasó a llamar como “Real Colegio de Sordos y Ciegos, desde que se fusionan Juan Ballesteros viajaba mucho por Europa para conocer la educación dedicada a los ciegos en cada país con el objetivo de recibir la calidad educativa y atendiendo sus necesidades específicas.

Gracias a eso, en la actualidad, los niños sordociegos reciben la mejor educación adecuando sus necesidades.

3. La discapacidad dual: visual y auditiva

La discapacidad dual: visual y auditiva se define como la discapacidad de sordoceguera, que consiste en la pérdida de la combinación entre la visión y audición dependiendo el nivel, el grado y la lesión según afecte a cada persona. Existen varias causas del origen de la sordoceguera que pueden ser:

- Nacimiento por la genética familiar.
- Enfermedad.
- Provocación de unas medicinas.
- Accidente.

Sin embargo, se destaca los principales principios de la discapacidad, desde la página web de Fundación ONCE para la Atención de Personas con Sordoceguera⁴ expone las primordiales razones de que una persona padezca la discapacidad dual:

⁴ Enlace de la Fundación ONCE para la atención de personas con sordoceguera :<http://www.foaps.es/la-sordoceguera/causas>.

Síndrome de charge

Se diagnóstica una enfermedad congénita como un conjunto de malformaciones, es decir, que la palabra CHARGE, cada cuya letra se define el tipo del síndrome, por ejemplo:

C: colomaba.

H: defectos del corazón.

A: atresia coanal u obstrucciones de los conductos posnasales.

R: retraso en el crecimiento físico y/o defectos en el Sistema Nervioso Central.

G: desarrollo genital incompleto.

E: malformación del oído, normalmente relacionado con la pérdida auditiva.

Síndrome de Usher

Es una enfermedad hereditaria, se destaca por la discapacidad auditiva con una pérdida de visión progresiva debido a unas retinosis pigmentaria. Se clasifica en tres tipos del Síndrome de Usher:

• **Tipo I:** La persona al nacer manifiesta una deficiencia auditiva profunda y los síntomas de la retinosis suelen ser detectados en torno a la adolescencia o preadolescencia. La persona presenta con frecuencia además problemas de equilibrio.

• **Tipo II:** Las deficiencias tanto visual como auditiva no son fácilmente detectables en el nacimiento y en general el desarrollo del lenguaje es normal. La pérdida auditiva es descrita como estable por los investigadores, y los síntomas de la retinosis, como en el síndrome de Usher tipo I, suelen ser detectados en torno a la adolescencia o preadolescencia.

• **Tipo III:** Los problemas de audición y visión no son detectables al nacer. En la adolescencia se empieza a constatar la dificultad para oír y ver. La pérdida de audición es en este caso progresiva y rápidamente se ve afectada la inteligibilidad del habla.

La retención se manifiesta por:

- Ceguera nocturna.
- Dificultad para adaptar la vista a la oscuridad.
- Campo de visión restringido.
- Deslumbramiento demasiado acusado.

Síndrome de Wolfram

Se diagnostica por varias enfermedades, como por ejemplo, diabetes insípida, diabetes Mellitus, atrofia óptica y sordera.

Las personas que padezcan dicho síndrome, se manifiesta una atrofia óptica bilateral y una sordera neurosensorial bilateral, ambas simétricas.

Por tanto, no significa que la persona siendo ciega no vea nada en absolutamente sino que existe niveles de visibilidad según como se haya afectado. En adelante, se expone los tipos de sordera que puede haber cada persona que sufra dicha discapacidad.

A continuación, se muestra la definición oficial de la Fundación ONCE⁵: *"Es la discapacidad que resulta de la combinación de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva) que se manifiestan en mayor o menor grado, provocando problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer y por tanto interesarse y desenvolverse en el entorno"*.

3.1. Tipos de la sordera

En la Fundación ONCE⁶ clasifica para definir o identificar qué nivel o tipo de discapacidad posee cada niño de la discapacidad visual y auditiva.

Existen dos tipos de la sordera:

- Las personas con sordera congénita y todas aquellas que padecen sordera, antes de la adquisición del lenguaje.

- Personas con sordera adquirida:

- Aquellas que nacen sordas, y padecen una pérdida significativa de visión o ceguera años más tarde, como sucede con el síndrome de Usher tipo I.

- Las personas que nacen ciegas o con una pérdida significativa de visión cuyos problemas de audición se manifiestan con posterioridad.

- Las que presentan dificultades significativas en la vista y el oído, después de adquirir el lenguaje.

A continuación se clasifica según lo niveles de la discapacidad sensorial. Según Herren y Guillemet se catalogan tres factores referentes a la educación y la rehabilitación⁷:

Según el grado de deficiencia sensorial

- Niños totalmente ciegos y sordos profundos antes de la adquisición del lenguaje.

- Niños padecen la sordera profunda en la etapa prelocutiva y posteriormente se adquieren la ceguera.

- Niños parcialmente sordos y totalmente ciegos.

- Niños sordos profundos y ambliopes (limitación de visión, por ejemplo, la baja visión).

- Niños ciegos adquieren la sordera en la etapa postlocutiva.

Según el nivel intelectual

- No existe un test específico para evaluar el CI (Cociente Intelectual) sino que el examinador tanto un docente como un especialista tiene que observar y elaborar una estimación

⁵ Enlace de la Fundación ONCE para la atención de personas con sordera: <http://www.foaps.es/la-sordera>.

⁶ Enlace de la Fundación ONCE para la atención de personas con sordera: <http://www.foaps.es/la-sordera>.

⁷ Sánchez Casado, J.I. (2002) La sordera Volumen II: "Otra" N.E.E. permanente, Diputación Provincial de Badajoz, págs. 54 – 55 – 56.

de manera cualitativa a través del desarrollo conductal en un niño, adolescente y adulto.

Según los criterios pedagógicos. Se distingue dos subgrupos de diferentes grados de la discapacidad dual:

- Sordociegos en el estadio simbólico. Se caracteriza que los niños están más cerca de la discapacidad auditiva que la de visual. Por lo tanto, se debe tener una educación temprana y una buena orientación para los padres con el objetivo de evitar el retraso escolar, aún así, son independientes y pueden comunicarse sin problemas con la lengua oral.
- Sordociegos en el estadio presimbólico. Se predomina trastornos que puede sufrir en un niño, por ejemplo, el psicomotor. Poseen un nivel muy bajo hacia la autonomía de comunicación y limita su desarrollo (cognitivo, afectivo-social, etc.) debido a las enfermedades que padezcan.

4. Factores a que tener cuenta en caso de sordoceguera

En la misma página web⁸, tiene formalizado las pautas para los individuos que no hayan conocido o nunca han tenido contacto con personas sordociegas, que sirve para que sepan cómo tienen que relacionar con una persona de dicha discapacidad. Es uno de los ejemplos que deberían intentar seguir estas pautas:

1. Lo primero que debemos hacer siempre es darle a conocer nuestra presencia tocándole suavemente en el hombro o en el brazo. Si está concentrado en la realización de alguna tarea, esperaremos hasta que pueda atendernos. Si conserva algo de resto visual, trataremos de colocarnos dentro de su campo de visión.
2. El siguiente paso será identificarnos,

decirle quiénes somos, deletreando nuestro nombre y por el cual nos conoce. No es conveniente jugar a las adivinanzas. Aunque nos conozca, debemos comunicarle quiénes somos para evitarle confusiones.

3. Si utiliza un audífono porque puede entendernos a través de él, nos dirigiremos a él de manera clara y directa, siempre vocalizando bien. En estos casos conviene evitar los lugares ruidosos para desarrollar una conversación con él.
4. Si lo que conserva es algo de resto visual, trataremos de no salirnos de los límites de su campo de visión. Quizá pueda entendernos a través de la labiolectura o utilizando otros recursos, como la Lengua de Signos. Si no conocemos otro método, dirijámonos a él escribiendo en un papel blanco con letras grandes, frases sencillas y, a ser posible, en tinta negra para que el contraste sea mayor. Un lugar bien iluminado hará más eficaz la comunicación.
5. Elijamos el sistema más adecuado. Nuestro interlocutor nos indicará cuál es el que prefiere o el que conoce mejor. Aprendamos el dactilológico, es fácil para nosotros y muchas personas con sordoceguera lo conocen y pueden comunicarse aunque sea de manera elemental a través de él.
6. Puede que al principio nos encontremos con ciertas dificultades en el desarrollo del proceso comunicativo. Es necesario que ambos tengamos paciencia. La eficacia en la comunicación aumentará con la práctica, según nos vayamos familiarizando con el sistema elegido.
7. Cuando nos encontremos con una persona sordociega conocida, saludémosla directamente, aunque vaya acompañada. Así se percatará de nuestra presencia y estará encantada de correspondernos.

8. Podemos serle útiles actuando como intérpretes frente a otras personas. Lo

⁸ Enlace de la Fundación ONCE para la atención de personas con sordoceguera: <http://www.foaps.es/la-sordoceguera/como-actuar-frente-a-una-persona-sordociega>.

más difícil para él en estas ocasiones será saber cuándo es el momento adecuado para hablar. Indiquémoselo.

9. No debemos olvidar nunca despedirnos. Si tenemos que ausentarnos un momento, se lo diremos y le dejaremos mientras tanto en un lugar cómodo y seguro. No es aconsejable dejarle solo en un sitio desconocido.

10. Al caminar con él, la forma correcta de llevarle es dejar que coja nuestro brazo; por lo general, lo hará por encima del codo. Así podrá seguir mejor nuestros movimientos. Nunca debemos intentar llevarle delante de nosotros. Le transmitiremos los signos convenidos para indicarle que hay que subir o bajar escaleras, cruzar una puerta o calle, etc.

11. Mientras vayamos con él, es conveniente ir contando dónde nos encontramos y qué sucede a nuestro alrededor. Si vemos algo que nos parece interesante y que puede tocar, no debemos dudar en mostrárselo.

12. Por último, recordemos siempre que al comunicarnos con una persona con sordoceguera, lo único que estamos haciendo es hablar con ella. Olvidemos prejuicios y miradas ajenas.

5. Desarrollo evolutivo de los sordociegos

Se expone varios componentes del desarrollo que se puede detectar los rasgos generales en un niño con discapacidad sensorial (visual y auditiva)⁹:

Componente cognitivo	Componente psicomotor	Componente afectivo-social	Componente educativo
Problemas graves de interacción y comunicación	Inestabilidad postural. Inhibición en el movimiento espontáneo.	Dependencia. Problemas de identidad.	Retraso escolar general grave.
Alteraciones en la capacidad de simbolización y categorización de la realidad.	Lentitud. Mala lateralidad.	Falta de apetencia intelectual y de exploración en general.	Alteraciones en la lecto-escritura (de acceso al material verbal).
Dificultad de acceso a la información.	Incapacidad para explorar, a pesar de una agudeza visual útil.	Trastornos caracteriales: Fuga a la ensoñación o a "rasgos autistas". Pasividad o hiperactividad.	Mayor lentitud en la realización de las tareas.
Anomalías de integración y representación perceptual y/o lingüística.	Dificultad para realizar muchas actividades de la vida corriente.	Deseos profesionales irrealizables.	Alteraciones de conducta.
	Conductas estereotipadas y autolesivas.	Aislamiento. Rechazo al entorno.	

Tabla 1. Desarrollo evolutivo de una persona sordociega./ Elaboración propia.

⁹ Sánchez Casado, J.I. (2002) La sordoceguera Volumen II: "Otra" N.E.E. permanente, Diputación Provincial de Badajoz, pág. 65.

6. Características de la comunicación de las personas con discapacidad dual: visual y auditiva

Se posee varias formas de comunicar:

- Lengua oral.
- LS (En caso si es una persona sorda y más ciega).
- Dactilológico en Palma.
- Dedo como Lápiz.
- Escritura en Palma.
- Lengua de Signos apoyada.

Dependiendo del caso, se utiliza una u otra forma de comunicar.

Está claro que si una persona nace sorda y a lo largo del tiempo va perdiendo visión, utilizará la lengua de signos y luego la lengua de signos apoyada, en el caso contrario, al tener la lengua oral adquirida, utilizará mas la escritura en palma o el dedo como lápiz

No siempre se usa este recurso, salvo en casos, de qué nivel o grado de pérdida visual se haya afectado.

Las personas que sufran dicha discapacidad no tienen el mismo nivel o grado de pérdida de visión, cada persona tiene su pérdida, por eso, depende qué recurso o sistema de Lengua de Signos se demande las personas sordociegas.

Unos de los capítulos del libro *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar denominado Sistemas de comunicación de personas sordociegas*¹⁰ redactado por Myriam García Dorado, señala qué es, cuándo, cómo y quién realiza las características de comunicación de las personas con discapacidad dual (visual y auditiva):

¹⁰ García Dorado, M. (2002) Capítulo 4. Sistema de comunicación de personas sordociegas, La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar, Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), enlace: <http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTML/capitulo04.htm>.

6.1. Sistemas alfabéticos

Es un sistema que consiste en deletrear el mensaje y también es muy útil cuando usamos la palma de la mano ya que cada letra tiene su representación.

Sin embargo, no se trata de la comunicación que se usa solamente en la vida cotidiana sino también es útil para el aprendizaje.

En este sistema existen varias formas para establecer una comunicación o para transmitir un mensaje:

- El sistema dactilológico. Consiste en utilizar la mano al aire o se apoya en la palma de la mano de la persona con discapacidad sensorial (visual y auditiva).
- El dedo como lápiz y escritura en letras mayúsculas. Consta que el intérprete escribe con su dedo sobre la palma de la mano de la persona sordociega.

6.1.1. Sistemas dactilológicos

La característica del sistema se explica que cada letra se corresponde con una configuración de la mano y los dedos, quiere decir, que cada uso de letra en la mano y los dedos poseen distintas posiciones y formas.

En cada país tiene su lengua de signos como pasa con los idiomas. Entonces, se indica dos tipos:

- **Unimanuales.** El interlocutor utiliza una mano da igual sea derecha o izquierda, dependiendo de su uso habitual, para configurar las letras pueden ser visual o táctil. Utilizado en España.
- **Bimanuales.** Se configura las letras con las dos manos del interlocutor. Usado en Inglés.

Según el nivel o grado de pérdida de visión de una persona con discapacidad dual (visual y auditiva) hay varias formas del sistema:

- **Sistema dactilológico visual.** Se usa igual que el sistema que utiliza las personas con discapacidad auditiva, cuyo

canal de comunicación es visual, pero en ocasiones debe ser adaptadas según las condiciones visuales que padezcan una persona sordociega.

- **Sistema dactilológico visual - táctil.** Es la misma modalidad que el dactilológico visual pero solamente que la persona con discapacidad visual y auditiva percibe el mensaje es a través de su mano tocando y reconociendo cada una de las letras. En el caso de que desconozca o no existe un signo de una palabra, se hace otra técnica denominada lengua de signos apoyada en la muñeca como un recurso o apoyo.

- **Sistema dactilológico en palma.** consiste en deletrear el mensaje apoyando cada una de las letras sobre la palma de la mano de la persona sordociega, para que esta pueda captarlas táctilmente.

6.1.2. Escritura en letras mayúsculas

El intérprete escribe las letras mayúsculas en el centro de la palma de la persona sordociega como si estuviera escribiendo con el abecedario. Sin embargo, en ocasiones, se puede redactar en letras minúsculas depende de la costumbre que tiene cada persona con discapacidad sensorial (visual y auditiva).

6.1.3. El dedo como lápiz

Es parecida al otro sistema de comunicación, "Escribir en letras mayúsculas", pero esta vez, el interlocutor coge el dedo índice del usuario sordociego y lo escribe como si fuera un lápiz sobre la palma de la mano o una superficie (mesa, carpeta, libro, etc.). Se puede redactar en letras mayúsculas o minúsculas dependiendo de cada persona.

6.2. Sistemas no alfabéticos o signados

Se trata de transmitir la comunicación de forma que cada palabra o frases se convierten en signos tanto visual como táctil. A continuación se clasifican dos tipos del sistema no alfabético:

6.2.1. Lenguaje de signos naturales

Son signos espontáneos, naturales, que expresan globalmente una necesidad, un deseo, y que solo son comprendidos por las personas más próximas a su entorno.

6.2.2. Lengua de signos

La lengua de signos «se define, como toda lengua, como un sistema de signos convencional, con una estructura y unas reglas de combinación, utilizado por una comunidad (las personas sordas, sus familias y amigos) para comunicarse».

Para adaptar a las personas con discapacidad dual (visual y auditivo) dependiendo de sus características:

Lengua de Signos en campo visual

Van referidos para las personas que padecen Síndrome de Usher, por lo tanto, necesita unas adaptaciones adecuadas para que sea factible en captar la información.

Por ejemplo:

- Distancia corta.
- Signar dentro de su campo visual, es decir, el interlocutor tiene que intentar en dar el mensaje de forma no muy amplia sino en un espacio reducido definido de lo más habitual.
- Utilizar sistema dactilológico visual o visual – táctil.
- Velocidad más lenta.
- Los signos claros y entendibles.
- Iluminación adecuada.
- El color de la ropa del intérprete debe oscura y lisa sin dibujos (marrón, azul, negro, verde, etc.).
- No llevar objetos en el cuerpo, por ejemplo, anillos, collares, etc.

Lengua de Signos a corta distancia.

Para las personas que tienen problemas de visión, la agudeza visual, por ejemplo: miopía magna, cataratas, etc. Sus

adaptaciones para que sea entendible en percibir el mensaje:

- Distancia más corta de lo habitual.
- Velocidad más lenta pero siempre adaptando el ritmo de cada uno.
- Los signos claros y entendibles.
- Iluminación adecuada.
- El color de la ropa del intérprete debe oscura y lisa sin dibujos (marrón, azul, negro, verde, etc.).
- No llevar objetos en el cuerpo, por ejemplo, anillos, collares, etc.

Lengua de Signos apoyada en la muñeca

Se caracteriza que la persona sordociega se apoya en la muñeca del interlocutor con el objetivo de que una vez emitido el mensaje en signos no se salgan de su campo de visión. De esta forma, el usuario recibe dos canales sensoriales: la vista y el tacto.

Dicho sistema es utilizado para las personas que padezcan una aceptable agudeza visual y usa habitualmente la Lengua de Signos en campo visual.

Para otros que tienen la agudeza de visión muy deteriorada aunque conserven un resto visual. Ahí tendrían que elaborar unas modificaciones ya que no percibe los signos visualmente ni cerca del interlocutor.

Los siguientes aspectos que deben adecuarse:

- Distancia corta pero siempre respetando el espacio debido a la visión ya que para sujetar en la muñeca es muy cerca, entonces el cuerpo debe echar para atrás.
- Signar dentro de su campo visual, es decir, el tamaño de los signos deben ser menos y siempre que estén dentro del campo de visión.
- Utilizar sistema dactilológico visual o visual - táctil.

- Velocidad más lenta.
- Los signos claros y entendibles.
- Iluminación adecuada.
- El color de la ropa del intérprete debe oscura y lisa sin dibujos (marrón, azul, negro, verde, etc.).
- No llevar objetos en el cuerpo, por ejemplo, anillos, collares, etc.

Lengua de Signos táctil

Similar al anterior punto, pero se usa las dos manos o una mano, dependiendo del nivel o grado de pérdida de visión que se tenga, de manera que la persona con discapacidad visual y auditiva "cuelguen" sus manos de las manos del intérprete colocándose sobre el dedo índice.

Se percibe la información a través del tacto (se puede tocar la configuración de los signos), el lugar y la orientación siguiendo el movimiento de las manos de su interlocutor.

Hay que tener en cuentas sobre la correcta utilización del sistema de comunicación:

- Colocar de forma cómoda, cerca y en frente.
- No sujetar ni aferrar las manos del emisor sino que estén apoyadas sus manos sobre el que le signa.
- Intentar en signar de manera no muy reducida ni muy amplia sino el intermedio tamaño adecuado.
- Utilizar sistema dactilológico visual o visual – táctil.
- Velocidad más lenta.
- Los signos claros y entendibles.
- Iluminación adecuada.
- El color de la ropa del intérprete debe oscura y lisa sin dibujos (marrón, azul, negro, verde, etc.).
- No llevar objetos en el cuerpo, por ejemplo, anillos, collares, etc.

6.3. Sistemas basados en la lengua oral

Consiste en la transmisión de los mensajes a través de la lengua oral, con distintas adaptaciones, que es percibida por la persona sordociega a través de distintos canales de comunicación: el auditivo, el visual o el táctil. A continuación se indican dos tipos:

1. Lengua oral adaptada

Referidos para las personas sordociegas que aún conservan los restos auditivos y los mensajes son transmitidos de forma oral. Las características para adaptar a la lengua oral:

- Hablar por el oído de mejor audición.
- Distancia depende de las necesidades del usuario para percibir el sonido.
- Volumen un poco más elevado.
- Velocidad del habla un poco más despacio de lo habitual.
- La vocalización clara sin exagerar.
- Entorno tranquilo.

2. Lengua labial

Es complejo para las personas sordociegas ya que sólo captan el 30% y pierden el 70% de información. Para eso debe tener gran capacidad de conocimiento de lengua oral.

Aspectos hay que tener en cuenta para usar este sistema:

- Distancia corta.
- Velocidad del habla un poco más despacio de lo habitual.
- La vocalización clara sin exagerar.
- Iluminación adecuada y visible la cara del interlocutor.

6.4. Escritura

Existen dos tipos de escritura que pueden ser en un papel ordinario o utilizando en el sistema de braille para poder redactar. Para las personas sordociegas usen la

escritura en un papel ordinario es debido que aún conservan restos de visión funcionales.

Aspectos que se deberían hacer:

- Determinar si la persona prefiere que se le escriba el mensaje con un bolígrafo o un rotulador.
- Seleccionar el grosor del trazo.
- Elegir el color de la tinta que perciba con más facilidad; generalmente prefieren azul o negro.
- El color del papel es un aspecto fundamental, con el que se consigue el adecuado contraste entre el fondo y la letra.
- El tamaño de la letra dependerá del resto visual, ya que no todos los usuarios podrán abarcar letras exageradamente grandes o demasiado pequeñas.
- Escribir en mayúsculas o minúsculas.
- Es importante tener en cuenta la separación entre renglones, para que el texto no resulte demasiado denso y difícil de seguir.

El braille es un código de lectoescritura para poder recibir la información que se basa en una correspondencia entre letras y caracteres formados por una serie de puntos en relieve distribuidos en una superficie.

6.5. Subcategorías comunicativas

Este punto se habla que no todos los niños adquieren los mismos sistemas de comunicación debida que depende de las características de un niño sordociego.

Por lo tanto, el libro La sordoceguera Volumen IV-Intervención psicoeducativa en sordoceguera¹¹ indica dos características principales de la comunicación:

¹¹ Sánchez Casado, J.I. (2002) La sordoceguera Volumen IV: Intervención psicoeducativa en sordoceguera, Diputación Provincial de Badajoz, pág. 105.

Los niños sordociegos que no han alcanzado el estadio simbólico, presentan dificultades:

- Puede aparecer un déficit mental. La tarea adecuada para acceder a la comunicación con las personas es desarrollar la autosuficiencia básica y preparar al alumno.
- Al adquirir el lenguaje es tardío y dificultoso. Se deberían adaptar todas las actividades y promover a los niños sordociegos participen las actividades terapéuticas específicas.

Los niños sordociegos que han adquirido un sistema de comunicación son las que han alcanzado el estadio simbólico:

- Los infantes que conservan restos visuales utilizan la lengua oral, gestual o signada. Para otros niños tienen residuo visual usan la dactilología, el braille y la lecto-escritura.
- Participación del niño en situaciones normales de comunicación que favorezcan su reinserción social.
- Preparación para una actividad profesional.

7. Intervención educativa en el ámbito de música

La asignatura que se imparte en los centros educativos, la educación musical, este materia es necesario trabajar en todos los sentidos del cuerpo, es decir, que es auditiva, visual y tacto. Existe un enigma para los alumnos sordociegos que cursan en la asignatura de música debido a la falta de los sentidos, el oído y la vista. Para evitar que los niños con sordoceguera se sientan discriminados por no poder realizar igual que los demás compañeros, lo cual, se investiga para analizar si carecen recursos adecuados para los alumnos sordociegos o se necesita cambiar para mejorarlo en dicho área con el objetivo que el niño con sordoceguera adquiera las mismas habilidades y los conocimientos que se demanda, también obtener el mismo aprendizaje que sus compañeros.

En este caso, se mostrará los resultados obtenidos de un alumno a la edad de 8 años con sordoceguera adquirida con una pérdida significativa de visión, es decir, nació sordo y poco a poco se va perdiendo la vista y posee dos dispositivos sanitarios en los laterales, los implantes cocleares, sin embargo, no todos los niños poseen el mismo grado de la discapacidad ni todas las escuelas funcionan igual.

A continuación se indica los puntos para poder investigar a través de la observación.

7.1. Aproximación a la educación musical de las personas con discapacidad dual: auditiva y visual

Dicho apartado se clasifica en tres puntos relevantes en la Educación Musical para las personas con sordoceguera:

- Cualidades del sonido.
- Percepción auditiva con los instrumentos.
- Beneficios y dificultades en la Educación Musical.

Estos puntos ya se explicará con más detalle en los siguientes apartados, dichos puntos se describe cómo se trabaja con un alumno sordociego en un aula de Música. También, hay que tener en cuenta qué dificultades se podrían encontrar el alumnado con discapacidad dual en el aula musical.

Además no todas las personas sordas perciben igual a la hora de oír o tocar un instrumento ya que depende del nivel de pérdida auditiva.

A continuación, se expone los tres puntos más detalladamente.

7.1.1. Cualidades del sonido

Se trata de clasificar las cualidades del sonido a la hora de tocar un instrumento, cantar u oír un sonido musical, que más adelante se relacionará para los sordociegos en el caso de la percepción auditiva.

Está formada por altura, intensidad, duración y timbre. A continuación se expondrá cada característica de las cualidades del sonido para saber qué es, para qué sirve y qué función realiza las cualidades del sonido. Además, dentro de cada tipo de cualidad del sonido se destaca las dificultades que se encontró en un alumno sordociego:

Altura

También se denomina Tono, su función de la cualidad del sonido es reconocer si el sonido es agudo o grave.

- Ejemplo de la actividad: La actividad para trabajar con la altura consistía que el docente tenía que tocar el instrumento para valorar que tipo de sonido de altura está tocando. El instrumento que se tocó era Xilófono.
- Dificultades: Se detectó dificultades por parte del estudiante con sordoceguera ya que no pudo distinguir ni identificar qué tipo de sonido de altura que estaba tocando, a pesar de que, sí había captado el sonido o que sabía que el docente estaba tocando un instrumento

Intensidad

Además, se dice Volumen, cuya función es saber si los sonidos son fuertes o suaves. Dicha cualidad de sonido podrá identificar si el sonido es fuerte o suave dependiendo del grado de pérdida de audición aparte de visual.

- Ejemplo de la actividad: La tarea para aplicar con la intensidad, los niños tenían que tocar los tres tipos de instrumentos de música para conocer, aprender e identificar los sonidos fuertes y suaves.
- Dificultades: Se demostró obstáculos con algunos instrumentos musicales por parte del alumno sordociego debido a algunos instrumentos le encontraba difícil en captar el tipo de la intensidad ya que en ocasiones se ha llegado a dudar por sonidos que estaba entre fuerte y suave.

Duración

La duración está relacionada con los segundos del tiempo lo que dura la vibración sonora y está asociada con el ritmo.

En este caso, con el alumno de momento no se ha encontrado dificultades, sin embargo, si existiera un estudiante que posee la pérdida total por ambos sentidos podría encontrar problemas a la hora de realizar una tarea con duración y se vería obligado a pedir ayuda a un docente.

Timbre

Es una de las cualidades del sonido que reconocemos los instrumentos o las voces aunque no sean puros a causa de varios sonidos parecidos que nos percibe, eso se denomina armónicos.

- Ejemplo de la actividad: La actividad para producir con el timbre, consistía que los niños debían identificar qué instrumento ha tocado el docente con el objetivo de trabajar con la discriminación auditiva.
- Dificultades: El alumno tiene la capacidad hacía la discriminación auditiva aunque sea una persona con discapacidad auditiva, a veces, no llegaba a identificar qué instrumento había sido utilizado debido a los sonidos similares de cada instrumento, por ejemplo, podía confundir entre la flauta y el xilófono.

7.1.2. Percepción visual y auditiva con los instrumentos

Se habla la percepción auditiva en la educación musical relacionado con los niños que tenga la discapacidad dual (visual y auditiva).

No todos los niños perciben igual sino depende del nivel de pérdida auditiva y visual, por ejemplo, si una persona es sordociega congénita no percibe de igual manera que una persona sordociega adquirida.

La experiencia de la autora de Trabajo de Fin Máster de conocer y trabajar con el alumno con sordoceguera adquirida, se comprobó que el estudiante sordociego no tenía problemas a la hora de tocar un instrumento musical, sin embargo, se desaprovechaba la información hacia las notas musicales, la armonía, entonación, los tipos de la cualidad del sonido, etc. debido a que es sonoro y visual.

La mayor dificultad para percibir y discriminar de cada instrumento de música es el viento con el mayor motivo que sus cualidades del sonido: Altura es aguda e Intensidad suave, lo cual, carece de vibración.

Por eso, él captaba mejor con los instrumentos musicales que tengan mayor sonido y vibración, por ejemplo, los instrumentos de percusión y algunos de cuerda, como por ejemplo, el anterior apartado donde se explica la función de cada cualidad del sonido. Se había llegado a dudar en captar el sonido sin llegar a tocar los instrumentos de música, por eso, entre la flauta y el xilófono que apenas se transmite vibración.

En el siguiente apartado, se desarrolla y demuestra que beneficios y dificultades se podría encontrar en la educación musical en un alumno con sordoceguera.

7.2. Beneficios y dificultades en la educación musical

La educación musical se puede enseñar a cualquier persona con o sin discapacidad, más refiriendo a la discapacidad auditiva ya que en el mundo, mucha gente no tiene sensibilidad o por su mentalidad les creen imposible enseñar el mundo de la música a las personas con sordoceguera por la ausencia de sonidos e imágenes es decir, su sentido de oído y vista no tienen.

Para las personas que viven o trabajan en la música, se necesita oír siempre los sonidos, timbres,...etc. Pero eso no impide a las personas con discapacidad dual que desean aprender, conocer, descubrir y experimentar la música ya que hay otros recursos adaptados para dicha discapacidad.

Sordoceguera

Los alumnos con discapacidad visual y auditiva no tendrán enigmas en aprender esta materia aunque muchas veces no llegarán a interpretar similarmente que sus compañeros, por eso, siempre se necesita un recurso humano o un recurso material, según se demande las necesidades específicas de un estudiante sordociego, como ayuda.

Por ejemplo, la musicografía en braille, estar siempre tocando los instrumentos, un especialista que esté a su lado como persona referente del alumno para reforzar.

Es evidente que el niño con sordoceguera le encantan tocar los instrumentos ya que no es por la escucha ni la vista sino porque le relaja bastante y puede llegar a entender qué concepto del instrumento musical ha tocado. Se apoya mucho en el sentido táctil como "memoria de relieve" y tener un referente, de esa manera logra aprender a distinguir los nombres de cada instrumento.

Por tanto, de tocar un instrumento no tiene problema siempre tendiendo la mano de ayuda de un profesional, sólo le costará y además no percibirá la discriminación de los sonidos. Para cantar con la voz, puede lograrse, pero se requiere muchísimo trabajo.

Hay otra alternativa, es el sistema de comunicación, puede ser la Lengua de Signos, dactilológica en palma, dedo como lápiz, escritura en palma o Lengua de Signos apoyada adaptado para cantar una canción, pero la mejor manera de realizar la canción es en Lengua de Signos apoyada o Lengua de Signos dependiendo de las características de cada niño. En el caso contrario, el único y eficaz dilema es la escritura en braille.

Los pilares más obstáculos son la vista y la audición, lo cual, en el ámbito musical se inclina más de manera visual y auditiva aunque se pueda utilizar de manera táctil.

A continuación, se expone una tabla de beneficios y desventajas de los resultados obtenidos a través del alumno con discapacidad visual y auditiva en el ámbito musical:

Pros	Contra
Se considera manipulativo	Se considera visual y sonora
Capacidad de la creación de una canción, pentagrama, etc.	No diferencia cada criterio cuando crea una canción, pentagrama, etc.
Capacidad de tocar diversos instrumentos musicales	No hay discriminación auditiva hacia las notas musicales, las cualidades del sonido, etc.
Se adquiere los conocimientos y los contenidos	Enigma a la hora de interpretar o elaborar una actividad musical
La sensación de vibración	La ausencia de identificación o percibir cuál es la nota musical que ha tocado o si es grave/ agudo, etc.
Se posee la ayuda del docente	Carece recursos materiales que adapte a sus necesidades específicas

Tabla2. Tabla de Pros y Contra en la Educación Musical./ Elaboración propia.

Se pretende manifestar algunos ejemplos de las personas con la discapacidad dual (visual y auditiva) con el propósito de que son competentes y pueden transformarse en profesionales del cualquier ámbito ya que es una verificación de superación y vencer las barreras que se encontraron.

Poseen los idénticos derechos que un individuo oyente con otra aptitud el qué elaborar.

Algunos ejemplos de famosos con discapacidad dual:

Anne Sullivan

Según la biografía de Sullivan¹², procedía de una familia pobre en Feeding Hills, Estado de Massachusetts. Su familia tuvo que emigrar a Estados Unidos por la gran hambruna en Irlanda. Tras la emigración, su madre fallece de tuberculosis, lo cual, teniendo dos hermanos que no podía encargar en sus cuidados que finalmente fueron enviados a unos parientes y después a un internado ya que los parientes tampoco podían cuidarles.

Anne no podía seguir cuidando a su padre tras contraer una enfermedad denominada tracoma, que afecta a la vista. Por lo tanto, le mandaron a un colegio especializado para los niños sordociegos, ahí tuvo varias intervenciones quirúrgicas para poder curar su enfermedad y pudo sobresalir. Luego, se convirtió en docente ya que quería enseñar a los niños ciegos que más tarde conocerá a una alumna sordociega, Hellen Keller, con quién la enseñó a leer, escribir y hablar.

Sullivan era una mujer excepcional y se involucraba mucho en su alumna para tener su propio bienestar y su futuro. Gracias a ella, Keller fue a la Universidad de Radcliffe y se transformó en una estudiante con honores. Anne estuvo con ella hasta sus últimos momentos de vida, antes de fallecer, buscó a una persona para que pudiera seguir el procedimiento de Keller y cuidarla. Una gran maestra para Hellen Keller.

Hellen Keller

Según la biografía de Hellen Keller¹³, fue una persona muy famosa, era escritora, oradora y activista política sordociega.

¹² Enlace de la página web, la biografía de Anne Sullivan: <http://www.biography.com/people/anne-sullivan-9498826> (Última visita: 06/06/2017).

¹³ Enlace de la página web, la biografía de Hellen Keller: <http://www.hellenkeller.cl/biografia-de-hellen-keller> (Última visita: 06/06/2017).

Era la alumna de Anne Sullivan. Nació oyente pero a los 19 meses de vida sufrió una enfermedad provocando una fiebre muy alta que perjudicó la visión y la audición quedando sordociega.

La consecuencia fue que Helen cambió radicalmente y se comportaba fatal ya que no podía hablar ni expresar tampoco comunicar con la familia, lo cual, estuvo así hasta a la edad de los 7 años de Keller, sus padres decidieron buscar una instructora para que su hija tuviera una educación y buscar solución de poder comunicar con ella, también que modifique el comportamiento de su hija. Entonces, conocieron a Anne Sullivan como especialista en los niños ciegos.

Gracias a Sullivan, se apuntó a la universidad convirtiéndose en la primera persona sordociega en obtener un título universitario.

A lo largo de su vida, se transformó en una activista y filántropa. Elaboró muchas cosas interesantes:

- Recaudó dinero para la Fundación Americana para Ciegos.
- Se apuntó a la política para promover el sufragio femenino, los derechos de los trabajadores, etc.
- Escribió muchos libros relacionado con su lucha y la discapacidad.

Al fallecer, sus cenizas fueron colocadas en la Catedral Nacional de Washington junto a las de Sullivan. Hasta ahora es un modelo de la superación y de los corazones fuertes.

8. Propuesta educativa de mejora en el ámbito musical

Durante la investigación y la observación sobre cómo aprenden y estudian los alumnos con discapacidad dual, hasta ahora sólo he podido analizar el perfil de un alumno con sordoceguera adquirida.

Se reconoce que su perfil no es similar a otros perfiles de un alumno sordociego ya que se depende del grado y nivel de

pérdida de visión y audición, lo cual, se deriva las características de cada estudiante que se detecta cuáles son sus necesidades específicas para llevar al cabo de la adaptación curricular y indagar los recursos materiales o humanos.

A pesar de que sólo se ha podido evaluar a un alumno, se va a mostrar unos puntos comunes de propuesta que se debería mejorar o añadir en la educación musical para los estudiantes sordociegos en general.

Se sabe que esta materia es muy visual y sonora, carece de táctil que eso llevaría las siguientes consecuencias por parte del alumno de sentirse perdido, frustrado, discriminado, desmotivado, etc. Para evitar que un estudiante llegue a tener los sentimientos negativos, se debe estudiar y cumplir las demandas que exigen cada alumno con la finalidad de adquirir los conocimientos y desarrollar el procedimiento adecuado igual que sus compañeros.

Es trascendental que los alumnos reciban el apoyo entre la familia y el colegio, quiero decir, que los docentes de Música se encarguen de elaborar su trabajo adecuado y saber qué recursos necesita un estudiante siempre contando con el departamento de orientación.

A continuación, se expone los puntos de propuesta educativa que se necesita mejorar, modificar, anular o añadir:

- Contar con un referente, tiene que ser especialista de las personas con sordoceguera, en el aula.
- Buscar actividades que sean comunes para todos sin ningún tipo de discriminación por uno y el otro. Las tareas tienen que poseer materiales táctiles.
- La lectura de musicograma, implantar en lectura de Braille.
- Inculcar más en los instrumentos musicales para conocer los tipos y los nombres de cada instrumento sin importar que si ha llegado a interpretar.

- Formar un coro o el profesor canta una canción, se recomienda que el especialista lo interprete la música a través de uno de los sistemas de comunicación dependiendo de las características de un alumno.
- A la hora de identificar las cualidades del sonido, no hay que presionar, se debe dejar sólo para que sea autónomo elaborando su tarea con el fin de detectar que enigmas se han destacado para explorar una resolución. Es fundamental que el docente sea paciente y que repita tres veces, si no ha llegado a realizar correctamente, se recurre la ayuda.
- Implantar un manual sobre cómo enseñar a un alumno con sordoceguera en la educación musical. Es como un guía para que los docentes se sientan más seguros a la hora de trabajar con un estudiante.

Se manifiesta que los puntos expuestos se llevarían al cabo un trabajo adecuado para el profesorado y el alumnado.

9. Manual educativo para la educación musical en los alumnos con sordoceguera

El manual sirve para concienciar la sensibilidad hacia la educación tanto para los padres y el colegio. También es como un guía que ayudaría mucho a los profesores para saber qué, cómo y cuándo se trabaja con un alumnado con discapacidad visual y auditiva.

Se introduce una breve introducción sobre la discapacidad, las características de cada alumno que se podría encontrar y los sistemas de comunicación. Después, se expone unos ejemplos de Unidad Didáctica de la materia musical para explicar que adaptaciones o recursos se debe adecuar a cada actividad.

El objetivo del manual educativo para la Educación Musical en los alumnos con sordoceguera es aportar la calidad educativa a los niños con discapacidad dual (visual y auditiva) en el ámbito

educativo, lo cual, cuando el docente no posee ninguna experiencia hacia los niños invidentes podría encontrarse un alumno en su aula y se sentirá desorientado ni sabría cómo tiene que enfrentarse a esta situación.

Para ello, se obtiene el manual como un guía para los docentes en el ámbito educativo, sin embargo, es fundamental que los profesores de Educación Musical tengan el manual para estar formados y preparados cuando ocurra esta circunstancia.

En el manual, se expondrá cuatro ejemplos generales de la Unidad Didáctica aunque puede haber más para identificar qué recursos se necesitan o qué adaptaciones son adecuadas, pero por la corta investigación y los obstáculos que se han encontrado, no se ha permitido en profundizar el estudio para poder plasmar en el manual.

Por último, para poder ver el manual educativo para la Educación Musical en los alumnos con sordoceguera se ubica en el apartado "Anexo".

10. Conclusión

Durante la investigación y la realización del Trabajo Fin de Máster relacionado con la Educación Musical para las personas con discapacidad dual (visual y auditiva), se ha destacado un recurso necesitado para este ámbito educativo era un manual educativo para la Educación Musical en los alumnos con sordoceguera ya que carece adaptaciones o recursos en las actividades musicales debido a que se precisa trabajar mucho de método táctil al ser un programa visual y sonoro.

El objetivo primordial del Trabajo Fin de Máster, los estudiantes con sordoceguera junto a los docentes puedan aprender a la vez disfrutando en la Educación Musical a través del manual educativo que para los alumnos les significarán mucho a lo largo del aprendizaje.

Sin obstante, los objetivos expuestos desde el primer apartado, Introducción, no se ha

llegado a cumplir en algunos aspectos con el mayor motivo de la autora se ha hallado varios enigmas durante en el estudio.

Los principales obstáculos que se ha visto obligatorio en anular en algunos aspectos que estaba previsto para realizar un análisis cuantitativo, los cuestionarios, que se había elaborado para los docentes y la familia que posean un niño con sordoceguera con la finalidad de descubrir qué es lo que estaba fallando la asignatura de música y buscar estrategias o adaptaciones adecuadas en los alumnos con discapacidad dual.

Menos aún que no se ha tenido la oportunidad de poder acceder en algunos centros que estudian los niños sordociegos a pesar de que se ha intentado varias veces para ceder el permiso de hacer la valoración en el aula que está estudiando el alumno en la materia de música.

Aunque se haya aplicado con un niño con sordoceguera adquirida, sin embargo, las características y las necesidades educativas específicas que poseían el niño no son similares a otros niños sordociegos, por eso, se pretendía en abrir más campos de investigación que luego se transformo en un fracaso.

Entonces, sólo se ha comprobado que las actividades musicales son bastantes visuales y sonoras, lo cual, se surge diversas dificultades por parte de los alumnos sordociegos ya que tienden más al sentido que tiene muy desarrollado, el tacto. Por lo tanto, en uno de los apartados de la investigación, Propuesta educativa de mejora en el ámbito musical, se explica los puntos necesarios para mejorar o añadir en la materia de música con el fin de que los alumnos con sordoceguera puedan adquirir los conocimientos y tener un procedimiento correcto.

Así que, se cree que es considerable en crear un manual específico para la educación musical que de momento en la actualidad no se ha creado para poder formar adecuadamente a los estudiantes sordociegos.

Para finalizar, se persevera que a lo largo

de la vida profesional como docente de Educación Primaria con mención de música y Necesidades Educativas Especiales pueda permitir en investigar más profundidad y trabajar con diversos niños con sordoceguera con el objetivo de recibir una mejor calidad de educación y buscar la igualdad de oportunidades.

11. Bibliografía

Libros

- García Dorado, M. (2002) Capítulo 4. Sistema de comunicación de personas sordociegos, La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar, Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- Sánchez Casado, J.I. (2002) La sordoceguera Volumen II: "Otra" N.E.E. permanente, Diputación Provincial de Badajoz.
- Sánchez Casado, J.I. (2002) La sordoceguera Volumen IV: Intervención psicoeducativa en sordoceguera, Diputación Provincial de Badajoz.

Artículos

- Burgos Bordonau, E. (2005) Aproximación histórica al estudio del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de España, Revista Complutense de Educación, Volumen 16, Número 1.
- Gascón Ricao, A. (2004) Historia de la enseñanza de los ciegos.

Recursos de internet

- Biografía de Anne Sullivan [En línea]. Disponible en: <http://www.biography.com/people/anne-sullivan-9498826> [Visitado el 6 de Junio de 2017].
- Biografía de Hellen Keller [En línea]. Disponible en: <http://www.hellenkeller.cl/biografia-de-hellen-keller> [Visitado el 6 de Junio de 2017].
- Biografía de Louis Braille [En línea]. Disponible en: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/braille.htm> [Visitado el 6 de Junio de 2017].

- Fundación ONCE para la atención de personas con sordoceguera [En línea]. Disponible en: <http://www.foaps.es/la-sordoceguera/causas> [Visitado el 6 de Junio de 2017].

Anexo. Manual educativo para la educación musical en los alumnos con sordoceguera

1. Introducción

La música es un conjunto de sonidos combinados que producen un efecto estético o expresivo, es decir, que los individuos le encantan oír la música, también pueden disfrutar cantando, componiendo y tocando en la música, lo cual, se denomina arte.

Entonces, existe una barrera tanto interna como externa, la sociedad y los prejuicios que coexisten en la educación de un niño que posee la discapacidad visual y auditiva, la sordoceguera.

Se entiende que en la música forma parte del arte, significa que todo el mundo tenemos derecho a conocer y experimentar en el mundo de los sonidos independientemente de la diversidad funcional.

Por tanto, para resolver los enigmas que se han encontrado en la Educación Musical como una materia en los centros educativos entre los docentes y los estudiantes con sordoceguera, se requiere un manual educativo.

El manual educativo consiste en transformar en un guía referido para los profesores que les impulsarán a saber qué, cómo y cuándo se aplica con un alumnado con discapacidad visual y auditiva.

Se introduce una introducción sobre la discapacidad, las características de cada alumno que se podría encontrar y los sistemas de comunicación. Después, se expone unos ejemplos de la Unidad Didáctica de la materia musical para explicar que adaptaciones o recursos se debe adecuar a cada actividad.

El objetivo del manual educativo para

la Educación Musical en los alumnos con sordoceguera es aportar la calidad educativa a los niños con discapacidad dual (visual y auditiva) en el ámbito educativo, lo cual, cuando el docente no posee ninguna experiencia hacia los niños invidentes podría encontrarse un alumno en su aula y se sentirá desorientado ni sabría cómo tiene que enfrentarse a esta situación.

Para ello, se obtiene el manual como un guía para los docentes en el ámbito educativo, sin embargo, es fundamental que los profesores de Educación Musical tengan el manu al para estar formados y preparados cuando ocurra esta circunstancia.

En el manual, se expondrá cuatro ejemplos generales de la Unidad Didáctica aunque puede haber más para identificar qué recursos se necesitan o qué adaptaciones son adecuadas, pero por la corta investigación y los obstáculos que se han encontrado, no se ha permitido en profundizar el estudio para poder plasmar en el manual.

2. La discapacidad dual: visual y auditiva

La discapacidad dual: visual y auditiva se define como la discapacidad de sordoceguera, que consiste en la pérdida de la combinación entre la visión y audición dependiendo el nivel, el grado y la lesión según afecte a cada persona

Existen varias causas del origen de la sordoceguera que pueden ser:

- Nacimiento por la genética familiar.
- Enfermedad.
- Provocación de unas medicinas.
- Accidente.

Por tanto, coexisten dos tipos de la sordoceguera:

- Las personas con **sordoceguera congénita**. Son personas que padecen la sordoceguera antes de la adquisición del lenguaje.

- Personas con **sordoceguera adquirida**. Hay dos categorías:

- Personas que nacen sordas y posee una pérdida significativa de visión que más tarde podría quedarse invidentes.
- Personas que nacen ciegas y posee una pérdida de audición que más tarde podría quedarse sordas.

A continuación se clasifica según lo niveles de la discapacidad sensorial y se tres factores referentes a la educación y la rehabilitación:

Según el grado de deficiencia sensorial

- Niños totalmente ciegos y sordos profundos antes de la adquisición del lenguaje.
- Niños padecen la sordera profunda en la etapa prelocutiva y posteriormente se adquieren la ceguera.
- Niños parcialmente sordos y totalmente ciegos.
- Niños sordos profundos y ambliopes (limitación de visión, por ejemplo, la baja visión).
- Niños ciegos adquieren la sordera en la etapa postlocutiva.

Según el nivel intelectual

- No existe un test específico para evaluar el CI (Cociente Intelectual) sino que el examinador tanto un docente como un especialista tiene que observar y elaborar una estimación de manera cualitativa a través del desarrollo conductal en un niño, adolescente y adulto.

Según los criterios pedagógicos

Se distingue dos subgrupos de diferentes grados de la discapacidad dual:

- Sordociegos en el estadio simbólico. Se caracteriza que los niños están más cerca de la discapacidad auditiva que la de visual. Por lo tanto, se debe tener una educación temprana y una buena orientación para los padres con

el objetivo de evitar el retraso escolar, aún así, son independientes y pueden comunicarse sin problemas con la lengua oral.

- Sordociegos en el estadio presimbólico. Se predomina trastornos que puede sufrir en un niño, por ejemplo, el psicomotor. Poseen un nivel muy bajo hacia la autonomía de comunicación y limita su desarrollo (cognitivo, afectivo-social, etc.) debido a las enfermedades que padezcan.

3. Factores a qué tener cuenta en caso de la sordoceguera

Las pautas para los individuos que no hayan conocido o nunca han tenido contacto con personas sordociegas, que sirve para que sepan cómo tienen que relacionar con una persona de dicha discapacidad. Es uno de los ejemplos que deberían intentar seguir estas pautas:

1. Lo primero que debemos hacer siempre es darle a conocer nuestra presencia tocándole suavemente en el hombro o en el brazo. Si está concentrado en la realización de alguna tarea, esperaremos hasta que pueda atendernos. Si conserva algo de resto visual, trataremos de colocarnos dentro de su campo de visión.
2. El siguiente paso será identificarnos, decirle quiénes somos, deletreando nuestro nombre y por el cual nos conoce. No es conveniente jugar a las adivinanzas. Aunque nos conozca, debemos comunicarle quiénes somos para evitarle confusiones.
3. Si utiliza un audífono porque puede entendernos a través de él, nos dirigiremos a él de manera clara y directa, siempre vocalizando bien. En estos casos conviene evitar los lugares ruidosos para desarrollar una conversación con él.
4. Si lo que conserva es algo de resto visual, trataremos de no salirnos de los límites de su campo de visión. Quizá pueda entendernos a través de la labio-

lectura o utilizando otros recursos, como la Lengua de Signos. Si no conocemos otro método, dirijámonos a él escribiendo en un papel blanco con letras grandes, frases sencillas y, a ser posible, en tinta negra para que el contraste sea mayor. Un lugar bien iluminado hará más eficaz la comunicación.

5. Elijamos el sistema más adecuado. Nuestro interlocutor nos indicará cuál es el que prefiere o el que conoce mejor. Aprendamos el dactilológico, es fácil para nosotros y muchas personas con sordoceguera lo conocen y pueden comunicarse aunque sea de manera elemental a través de él.

6. Puede que al principio nos encontremos con ciertas dificultades en el desarrollo del proceso comunicativo. Es necesario que ambos tengamos paciencia. La eficacia en la comunicación aumentará con la práctica, según nos vayamos familiarizando con el sistema elegido.

7. Cuando nos encontremos con una persona sordociega conocida, saludémosla directamente, aunque vaya acompañada. Así se percatará de nuestra presencia y estará encantada de correspondernos.

8. Podemos serle útiles actuando como intérpretes frente a otras personas. Lo más difícil para él en estas ocasiones será saber cuándo es el momento adecuado para hablar. Indiquémoselo.

9. No debemos olvidar nunca despedirnos. Si tenemos que ausentarnos un momento, se lo diremos y le dejaremos mientras tanto en un lugar cómodo y seguro. No es aconsejable dejarle solo en un sitio desconocido.

10. Al caminar con él, la forma correcta de llevarle es dejar que coja nuestro brazo; por lo general, lo hará por encima del codo. Así podrá seguir mejor nuestros movimientos. Nunca debemos intentar llevarle delante de nosotros. Le transmitiremos los signos convenidos para indicarle que hay que subir o bajar

escaleras, cruzar una puerta o una calle, etcétera.

11. Mientras vayamos con él, es conveniente ir contando dónde nos encontramos y qué sucede a nuestro alrededor. Si vemos algo que nos parece interesante y que puede tocar, no debemos dudar en mostrárselo.

12. Por último, recordemos siempre que al comunicarnos con una persona con sordoceguera, lo único que estamos haciendo es hablar con ella. Olvidemos prejuicios y miradas ajenas.

4. Características de la comunicación de las personas con discapacidad dual: visual y auditiva

La comunicación con las personas con sordoceguera se deriva en diversas características:

- Lengua oral.
- LS (En caso si es una persona sorda y más ciega).
- Dactilológico en Palma.
- Dedo como Lápiz.
- Escritura en Palma.
- Lengua de Signos apoyada.

Dependiendo del caso, se utiliza una u otra forma de comunicar.

Está claro que si una persona nace sorda y a lo largo del tiempo va perdiendo visión, utilizará la lengua de signos y luego la lengua de signos apoyada, en el caso contrario, al tener la lengua oral adquirida, utilizará mas la escritura en palma o el dedo como lápiz.

No siempre se usa este recurso, salvo en casos, de qué nivel o grado de pérdida visual se haya afectado.

Las personas que sufran dicha discapacidad no tienen el mismo nivel o grado de pérdida de visión, cada persona tiene su pérdida, por eso, depende qué recurso o sistema de Lengua de Signos se demande las personas sordociegas.

A continuación se señala qué es, cuándo, cómo y quién realiza las características de comunicación de las personas con discapacidad dual (visual y auditiva):

4.1. Sistemas alfabéticos

Es un sistema que consiste en deletrear el mensaje y también es muy útil cuando usamos la palma de la mano ya que cada letra tiene su representación.

Sin embargo, no se trata de la comunicación que se usa solamente en la vida cotidiana sino también es útil para el aprendizaje.

En este sistema existen varias formas para establecer una comunicación o para transmitir un mensaje:

- **El sistema dactilológico.** Consiste en utilizar la mano al aire o se apoya en la palma de la mano de la persona con discapacidad sensorial (visual y auditiva).
- **El dedo como lápiz y escritura en letras mayúsculas.** Consta que el intérprete escribe con su dedo sobre la palma de la mano de la persona sordociega.

4.1.1. Sistemas dactilológicos

La característica del sistema se explica que cada letra se corresponde con una configuración de la mano y los dedos, quiere decir, que cada uso de letra en la mano y los dedos poseen distintas posiciones y formas.

Según el nivel o grado de pérdida de visión de una persona con discapacidad dual (visual y auditiva) hay varias formas del sistema:

- **Sistema dactilológico visual.** Se usa igual que el sistema que utiliza las personas con discapacidad auditiva, cuyo canal de comunicación es visual, pero en ocasiones debe ser adaptadas según las condiciones visuales que padezcan una persona sordociega.
- **Sistema dactilológico visual - táctil.** Es la misma modalidad que el dactilológico visual pero solamente que la persona con discapacidad visual y auditiva percibe el

mensaje es a través de su mano tocando y reconociendo cada una de las letras. En el caso de que desconozca o no existe un signo de una palabra, se hace otra técnica denominada lengua de signos apoyada en la muñeca como un recurso o apoyo.

- **Sistema dactilológico en palma.** consiste en deletrear el mensaje apoyando cada una de las letras sobre la palma de la mano de la persona sordociega, para que esta pueda captarlas táctilmente.

4.1.2. Escritura en letras mayúsculas

El intérprete escribe las letras mayúsculas en el centro de la palma de la persona sordociega como si estuviera escribiendo con el abecedario.

Sin embargo, en ocasiones, se puede redactar en letras minúsculas depende de la costumbre que tiene cada persona con discapacidad sensorial (visual y auditiva).

4.1.3. El dedo como lápiz

Es parecida al otro sistema de comunicación, "Escribir en letras mayúsculas", pero esta vez, el interlocutor coge el dedo índice del usuario sordociego y lo escribe como si fuera un lápiz sobre la palma de la mano o una superficie (mesa, carpeta, libro, etc.).

Se puede redactar en letras mayúsculas o minúsculas dependiendo de cada persona.

4.2. Sistemas no alfabéticos o signados

Se trata de transmitir la comunicación de forma que cada palabra o frases se convierten en signos tanto visual como táctil.

A continuación se clasifican dos tipos del sistema no alfabético:

4.2.1. Lenguaje de signos naturales

Son signos espontáneos, naturales, que expresan globalmente una necesidad, un deseo, y que solo son comprendidos por las personas más próximas a su entorno.

4.2.2. Lengua de Signos

La lengua de signos se define, como toda lengua, como un sistema de signos convencional, con una estructura y unas reglas de combinación, utilizado por una comunidad (las personas sordas, sus familias y amigos) para comunicarse. Para adaptar a las personas con discapacidad dual (visual y auditivo) dependiendo de sus características:

- Utilizar sistema dactilológico visual o visual – táctil.
- Distancia corta.
- Velocidad más lenta.
- Los signos claros y entendibles.
- Iluminación adecuada.
- El color de la ropa del intérprete debe oscura y lisa sin dibujos (marrón, azul, negro, verde, etc.).
- No llevar objetos en el cuerpo, por ejemplo, anillos, collares, etc.
- No sujetar ni aferrar las manos del emisor sino que estén apoyadas sus manos sobre el que le signa.
- Intentar en signar de manera no muy reducida ni muy amplia sino el intermedio tamaño adecuado.

4.3. Sistemas basados en la lengua oral

Transmitir los mensajes de manera oral con distintas adaptaciones que es percibida por la persona sordociega a través de distintos canales de comunicación: el auditivo, el visual o el táctil. A continuación se indica dos tipos:

Lengua oral adaptada

Referidos para las personas sordociegas que aún conservan los restos auditivos y los mensajes son transmitidos de forma oral. Las características para adaptar a la lengua oral:

- Hablar por el oído de mejor audición.
- Distancia depende de las necesidades del usuario para percibir el sonido.

- Volumen un poco más elevado.
- Velocidad del habla un poco más despacio de lo habitual.
- La vocalización clara sin exagerar.
- Entorno tranquilo.

Lengua labial

Es complejo para las personas sordociegas ya que sólo captan el 30% y pierden el 70% de información. Para eso debe tener gran capacidad de conocimiento de lengua oral. Aspectos hay que tener en cuenta para usar este sistema:

- Distancia corta.
- Velocidad del habla un poco más despacio de lo habitual.
- La vocalización clara sin exagerar.
- Iluminación adecuada y visible la cara del interlocutor.

4.4. Escritura

Existen dos tipos de escritura que pueden ser en un papel ordinario o utilizando en el sistema de braille para poder redactar. Para las personas sordociegas usar la escritura en un papel ordinario es debido que aún conservan restos de visión funcionales.

Aspectos que se deberían hacer:

- Determinar si la persona prefiere que se le escriba el mensaje con un bolígrafo o un rotulador.
- Seleccionar el grosor del trazo.
- Elegir el color de la tinta que perciba con más facilidad; generalmente prefieren azul o negro.
- El color del papel es un aspecto fundamental, con el que se consigue el adecuado contraste entre el fondo y la letra.
- El tamaño de la letra dependerá del resto visual, ya que no todos los usuarios podrán abarcar letras exageradamente grandes o demasiado pequeñas.

- Escribir en mayúsculas o minúsculas.
- Es importante tener en cuenta la separación entre renglones, para que el texto no resulte demasiado denso y difícil de seguir.

El braille es un código de lectoescritura para poder recibir la información que se basa en una correspondencia entre letras y caracteres formados por una serie de puntos en relieve distribuidos en una superficie.

5. Intervención educativa en el ámbito de música

La asignatura que se imparte en los centros educativos, la educación musical, esta materia es necesario trabajar en todos los sentidos del cuerpo, es decir, que es auditiva, visual y tacto.

Existe un enigma para los alumnos sordociegos que cursan en la asignatura de música debido a la falta de los sentidos, el oído y la vista. Para evitar que los niños con sordoceguera se sientan discriminados por no poder realizar igual que los demás compañeros, lo cual, se investiga para analizar si carecen recursos adecuados para los alumnos sordociegos o se necesita cambiar para mejorarlo en dicho área con el objetivo que el niño con sordoceguera adquiera las mismas habilidades y los conocimientos que se demanda, también obtener el mismo aprendizaje que sus compañeros.

Se reconoce que su perfil no es similar a otros perfiles de un alumno sordociego ya que se depende del grado y nivel de pérdida de visión y audición, lo cual, se deriva las características de cada estudiante que se detecta cuáles son sus necesidades específicas para llevar al cabo de la adaptación curricular y indagar los recursos materiales o humanos.

A pesar de que sólo se ha podido evaluar a un alumno, se va a mostrar unos puntos comunes de propuesta que se debería mejorar o añadir en la educación musical para los estudiantes sordociegos en general.

Se sabe que esta materia es muy visual y sonora, carece de táctil que eso llevaría las siguientes consecuencias por parte del alumno de sentirse perdido, frustrado, discriminado, desmotivado, etc. Para evitar que un estudiante llegue a tener los sentimientos negativos, se debe estudiar y cumplir las demandas que exigen cada alumno con la finalidad de adquirir los conocimientos y desarrollar el procedimiento adecuado igual que sus compañeros.

Es transcendental que los alumnos reciban el apoyo entre la familia y el colegio, quiero decir, que los docentes de Música se encarguen de elaborar su trabajo adecuado y saber qué recursos necesita un estudiante siempre contando con el departamento de orientación.

A continuación, se expone unos ejemplos de la Unidad Didáctica para comprobar qué recursos se deberían trabajar con el estudiante invidente en el ámbito musical.

6. Ejemplos de la unidad didáctica

Actividad 1. La lectura del musicograma

Consiste en elaborar una lectura de musicograma de la canción titulada El Carnaval de los animales del autor Camille Saint – Saëns, a través de vídeo YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=XL6UuGtgQSk>) en la pizarra digital.

Objetivos:

- Diferenciar la ausencia y presencia del sonido.
- Representar el sonido, mediante de una grafía no convencional.
- Interpretar el sonido a través de movimientos con el cuerpo.
- Mover de manera espontánea y libremente el cuerpo.

Materiales:

- Utilizar el vídeo de YouTube en la pizarra digital.

Organización del espacio y tiempo:

Fases	Temporalización
Fase 1	Explicación teórica: 10 minutos. Dudas: 5 minutos
Fase 2	Escuchar la música: 5 minutos (repetición dos veces)
Fase 3	Leer el musicograma: 5 minutos
Fase 4	Elaborar la expresión musical y corporal: 10 minutos

Tabla 3. Organización del espacio y tiempo.

Desarrollo de la actividad:

Se pretende crear un espacio en el que la música donde los alumnos puedan disfrutar escuchando la música sin letra a la vez se expresen de manera corporal. Es una actividad de percepción y se debe cumplir los pasos para la realización de la tarea:

- Escuchar la música.
- Leer el musicograma.
- Elaborar la expresión musical y corporal.

Evaluación:

- Se evalúa de manera observable siguiendo en una tabla de rúbrica.

Objetivos	NC	EP	C
Diferenciar la ausencia y presencia del sonido			
Representar el sonido, mediante de una grafía no convencional			
Interpretar el sonido a través de movimientos con el cuerpo			
Mover de manera espontánea y libremente el cuerpo			

Tabla 4. Evaluación.

Atención a la Diversidad:

En la actividad, se necesita adaptar dos recursos muy necesarios para el alumno con la discapacidad visual y auditiva para poder realizar la tarea igual que sus

compañeros sin modificar los objetivos propuestos. Los recursos que necesitan son:

- Contratar un especialista de Lengua de Signos, en Sordoceguera y el ámbito musical, es decir, un mediador. Sirve para guiarle a la hora de escuchar e interpretar la canción del musicograma como si fuera una persona referente en su aula.

- Al ser visual el musicograma, se adapta de manera grafica en forma de relieve con el objetivo de facilitarle la lectura y poder seguir el mismo ritmo.

Actividad 2. Ser un pianista

Consta de inventar un pentagrama musical plasmando en la escritura. Después, desde la creación de un pentagrama se toca un instrumento musical, el piano.

Objetivos:

- Practicar en la lecto-escritura.
- Conocer las notas, leerlas y entonarlas en el pentagrama en clave de Sol.
- Saber improvisar rítmicamente con instrumentos de teclado y de cuerdas.
- Desarrollar la capacidad creativa en la producción de los sonidos.

Materiales:

- El instrumento musical, el piano.
- Partituras musicales.
- Lápices y gomas de borrar.

Organización del espacio y tiempo:

Fases	Temporalización
Fase 1	Explicación teórica: 10 minutos. Dudas: 5 minutos
Fase 2	Crear una breve y sencilla canción: 15 minutos.
Fase 3	Cantar la canción inventada introducida en el pentagrama: 5 minutos
Fase 4	Tocar el piano: 5 minutos

Tabla 5. Organización del espacio y tiempo.

Desarrollo de la actividad:

Se pretende fomentar la creatividad de sonidos, desarrollar la escritura en el pentagrama y disfrutar convirtiendo en un ser pianista por un día. Los pasos que se deben cumplir para la realización de la actividad:

- Crear una breve y sencilla canción.
- Cantar la canción inventada introducida en el pentagrama.
- Tocar el piano.

Evaluación:

- Se evalúa de manera observable siguiendo en una tabla de rúbrica.

Objetivos	NC	EP	C
Practicar en la lecto-escritura			
Conocer las notas, leerlas y entonarlas en el pentagrama en clave de Sol			
Saber improvisar rítmicamente con instrumentos de teclado y de cuerdas			
Desarrollar la capacidad creativa en la producción de los sonidos			

Tabla 6. Evaluación.

Atención a la Diversidad:

En la actividad, se necesita adaptar dos recursos muy necesarios para el alumno con la discapacidad visual y auditiva para poder realizar la tarea igual que sus compañeros sin modificar los objetivos propuestos.

Los recursos que necesitan son:

- La máquina de Braille para que el alumno pueda redactar la invención de una canción en la partitura.
- Introducir las pegatinas escritas las notas musicales de modo braille en los

teclados del piano con la finalidad de que el estudiante reconozca las notas musicales que está tocando y saber utilizar a la hora de tocar una canción.

Actividad 3. La psicomotricidad musical

Consiste en tocar los instrumentos musicales a la vez ejercitar con la psicomotricidad. La tarea se realiza en la sala de Psicomotricidad, convertir en un circuito con misiones musicales que se debe superar, cada instrumento musical forma parte del nivel del ejercicio físico, por ejemplo, si un instrumento musical, cuyo sonido es suave, lo cual, el nivel del ejercicio es fácil con la finalidad de trabajar con la flexibilidad corporal y la discriminación auditiva.

Objetivos:

- Fomentar la capacidad de atención y escucha.
- Educar el oído para distinguir las cualidades del sonido.
- Reconocer y memorizar las relaciones entre los elementos que componen una melodía.
- Ser capaz de demostrar flexibilidad psicomotriz y expresarse rítmicamente con libertad.

Materiales:

- Objetos para trabajar con la psicomotricidad.
- Instrumentos musicales.

Organización del espacio y el tiempo:

Fases	Temporalización
Fase 1	Explicación teórica: 10 minutos Dudas: 5 minutos
Fase 2	Escuchar los instrumentos musicales: 10 minutos
Fase 3	Crear una melodía: 5 minutos
Fase 4	Tocar el instrumento y realizar el trabajo corporal: 15 minutos

Tabla 7. Organización del espacio y tiempo.

Desarrollo de la actividad:

Se pretende trabajar los desplazamientos, la lateralidad, el control postural, la respiración, las habilidades motrices básicas (saltos, equilibrio,...), etc. usando los bancos suecos, picas, aros, sillas, etc.; también desarrollar las cualidades del sonido con los instrumentos musicales (clave, triángulo, palo de lluvia, pandereta,...).

Se utiliza la didáctica lúdica para fomentar y la motivación en un alumno.

Los pasos a seguir:

- Escuchar los instrumentos musicales.
- Crear una melodía.
- Tocar el instrumento y realizar el trabajo corporal.

Evaluación:

- Se evalúa de manera observable siguiendo en una tabla de rúbrica.

Objetivos	NC	EP	C
Fomentar la capacidad de atención y escucha			
Educar el oído para distinguir las cualidades del sonido			
Reconocer y memorizar las relaciones entre los elementos que componen una melodía			
Ser capaz de demostrar flexibilidad psicomotriz y expresarse rítmicamente con libertad			

Tabla 8. Evaluación.

Atención a la Diversidad:

En la actividad, se necesita adaptar únicamente un recurso necesario para el alumno con la discapacidad visual y auditiva para poder realizar la tarea igual que sus compañeros sin modificar los objetivos propuestos. Ya que es una actividad muy dinámica y es de táctil, lo

cual, no aparecerán dificultades. El único recurso que necesita es:

- Contratar un especialista de Lengua de Signos, en Sordoceguera y el ámbito musical, es decir, un mediador. Sirve para guiarle a la hora de escuchar los instrumentos y realizar el trabajo corporal como si fuera una persona referente en su aula.

Actividad 4. El coro

Consta de la realización de un coro formando en dos grupos, uno con instrumentos y el otro con voz.

La canción del coro es inventada por los alumnos para fomentar la creatividad.

Objetivos:

- Adquirir las capacidades necesarias para poder elaborar ideas musicales mediante el uso de la voz o los instrumentos.
- Fomentar la capacidad de atención y escucha.
- Desarrollar la capacidad creativa en la producción de sonidos.
- Respetar las normas establecidas en el grupo para que se produzca el hecho sonoro con nitidez y perfección.

Materiales:

- Partituras musicales.
- Lápices y gomas de borrar.
- Instrumentos musicales.

Organización del espacio y tiempo:

Fases	Temporalización
Fase 1	Explicación teórica: 10 minutos Dudas: 5 minutos
Fase 2	Formación de dos grupos: 5 minutos
Fase 3	Cada grupo crea una melodía y practicar: 20 minutos
Fase 4	Hacer el coro: 5–10 minutos.

Tabla 9. Organización del espacio y tiempo.

Desarrollo de la actividad:

Se pretende aplicar la entonación, lecto-escritura, expresión corporal, respiración, pronunciación, interpretación, etc. También enseñar cómo se elabora un trabajo grupal y por último es fomentar la creatividad.

Los pasos que se deben cumplir para la realización de la actividad:

- Formar dos grupos.
- Cada grupo crea una melodía y practicar.
- Hacer el coro.

Evaluación:

- Se evalúa de manera observable siguiendo en una tabla de rúbrica.

Los recursos que necesitan son:

- Contratar un especialista de Lengua de Signos, en Sordoceguera y el ámbito musical, es decir, un mediador. Sirve para guiarle a la hora de escuchar e interpretar la canción del coro como si fuera una persona referente en su aula.
- La máquina de Braille para que el alumno pueda redactar y leer la invención de una canción en la partitura.

Objetivos	NC	EP	C
Adquirir las capacidades necesarias para poder elaborar ideas musicales mediante el uso de la voz o los instrumentos.			
Fomentar la capacidad de atención y escucha.			
Desarrollar la capacidad creativa en la producción de sonidos.			
Respetar las normas establecidas en el grupo para que se produzca el hecho sonoro con nitidez y perfección.			

Tabla 10. Evaluación.

Atención a la Diversidad:

En la actividad, se necesita adaptar dos recursos muy necesarios para el alumno con la discapacidad visual y auditiva para poder realizar la tarea igual que sus compañeros sin modificar los objetivos propuestos.



Influencia de la formación de los docentes en la atención en el aula de Educación Infantil a niños con Necesidades Educativas Especiales

Fernández Recio, María Julia

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutora: Beatriz Moreno del Castillo. Profa. del Máster

Resumen

En el presente trabajo se realiza una investigación, en un colegio privado-concertado de la ciudad de Logroño, donde se pretende averiguar como influye la formación de los docentes en la atención a niños con N.E.E., en el aula ordinaria de Educación Infantil, y si están preparados para diseñar estrategias educativas y llevar a cabo un proceso de integración social, para ello se utiliza un estudio descriptivo.

El objetivo principal es estudiar como la formación que tienen los docentes influye o puede influir en la atención a niños con N.E.E., que se pueden presentar en el aula de Educación Infantil.

Para ello se pasan unos cuestionarios sobre actitudes y formación a una muestra compuesta por un lado de 8 profesoras encargadas de curso y por otro lado 3 profesionales que forman el equipo de orientación.

De entre los resultados obtenidos, destaca que los profesores consideran que tienen menos información sobre N.E.E., que los profesionales del equipo de Orientación, a su vez los profesionales del equipo de orientación están más formados en N.E.E. Que los profesores encargados de curso

En general hay una actitud o influencia negativa a la hora de tener en el aula a niños con N.E.E., la mayoría de los encuestados coincide que los niños con N.E.E., puede ralentizar el ritmo de trabajo, son una carga añadida de trabajo para los docentes, y genera dificultades en la relación con los tutores y con los compañeros de clase.

Palabras clave

Necesidades Educativas Especiales, formación, actitudes, profesores, equipo de orientación, inclusión.

Title

Influence of the teacher training in the attention in the children's education class for children with special educational needs.

Abstract

In the present work an investigation is carried out, in a private-concerted school of the city of Logroño, where it is tried to find out how it influences the training of the teachers in the attention to children with Special Education Needs, in the ordinary classroom of Infantile Education, and if Are prepared to design educational strategies and carry out a process of social integration, for which a descriptive study is used.

The main objective is to study how the training of teachers influences or can influence the care of children with Especial Education Needs, which can be presented in the classroom of Early Childhood Education.

To do this, they pass questionnaires on attitudes and training to a sample composed by one side of 8 teachers in charge of course and on the other hand 3 professionals who form the guidance team.

Among the results obtained, it is emphasized that teachers consider that they have less information about Especial Education Needs, than the professionals of the Orientation team, in turn the professionals of the orientation team are more formed in Especial Education Needs That the teachers in charge of the course

In general there is an attitude or negative influence when having children with Especial Education Needs in the classroom, the majority of respondents agree that children with Special Education Needs, can slow the pace of work, are an added burden of work for teachers, And creates difficulties in the relationship with tutors and classmates.

Keywords

Special Educational Needs, training, attitudes, teachers, orientation department, inclusion.

1. Aportación Teórica

1.1. Introducción

El objetivo principal de este trabajo es estudiar como la formación que tienen los docentes influye o puede influir en la atención a niños con necesidades educativas especiales (N.E.E.) que se pueden presentar dentro del aula de Educación Infantil, ya que la presencia de alumnado con N.E.E. en el aula ordinaria es una realidad a la que hay que dar respuesta.

Con esta investigación se pretende analizar la influencia de la formación del profesorado de Educación Infantil en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como si los docentes disponen de los medios y de las herramientas adecuadas para favorecer el máximo desarrollo integral de los alumnos con N.E.E., en el aula y qué tipo de medidas se llevan a cabo para lograr su inclusión en el Centro.

En el desarrollo del Trabajo de Fin de Máster se comienza con un marco teórico en el que se habla de la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo. Después se tratan de forma específica las NEE que pueden surgir en la etapa de Educación Infantil y las medidas que actualmente existen para dar respuesta a las mismas.

Tras ello, se presentan los datos recogidos en la investigación y las especificaciones sobre la misma. Para finalizar, se recogen una serie de conclusiones derivadas de los resultados obtenidos en la investigación.

1.2. Marco teórico

1.2.1. Educación inclusiva en el sistema educativo

El propósito de la educación inclusiva es prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo de todo el alumnado y facilitar la cohesión de todos los miembros de la comunidad, que está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local,

instituciones y organizaciones sociales.

Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente.

Según el Ministerio de Educación del Gobierno de España, el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (cniie), en Proyectos, Convivencia, del documento Educación Inclusiva, la inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales:

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, así como el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa es muy importante y contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a mejorar el aprendizaje de todo el alumnado, por lo que se ha de adaptar a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Por ello, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Según la UNESCO, Educación Inclusiva en el documento "Lucha contra la exclusión",

“La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas”.

La UNESCO apoya diversos tratados y convenios internacionales relativos a los derechos humanos que proclaman el derecho a la educación de todas las personas, entre otros el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y el Artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

1.2.2. Alumnado con necesidades educativas especiales en el entorno educativo

Los ACNEE, son los alumnos con necesidades educativas especiales. La LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 73 los define como aquel alumno que requiere en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta, y establece en su artículo 74 que para que un alumno sea considerado como ACNEE, necesita un informe de evaluación psicopedagógica y además un Dictamen de escolarización elaborado por los profesionales responsables de la orientación, que establecen la presencia de necesidades educativas especiales y la modalidad de escolarización más adecuada para ese alumno. Las modalidades de escolarización pueden ser: escolarización en centro ordinario, en centro de Educación Especial, o una escolarización combinada entre ambos.

ACNEAE, son las siglas que corresponden a alumno con/ necesidad específica de apoyo educativo. La LOMCE, ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para mejorar la calidad educativa, en su Capítulo II, del Título I en los Artículos 71 a 79 bis,

define a este alumnado como aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o historia escolar.

Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de la etapa, se deben establecer las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso.

¿Qué relación existe entre ACNEAE y los ACNEE? Los ACNEE son una categoría incluida dentro de los ACNEAE. Se puede decir que todos los ACNEE, son ACNEAE, pero no todos los ACNEAE, son ACNEE. Ambos tienen en común que precisan una respuesta diferente a la ordinaria, y precisan de un informe de evaluación psicopedagógica previo.

1.2.3. Características generales de los niños en el ciclo de educación infantil El Segundo Ciclo de la Etapa Infantil: 3-6 años

En este Ciclo, los niños y niñas perfeccionan su capacidad de percepción y sus habilidades sensoriales y motrices, abandonan su egocentrismo a medida que aumenta la cantidad y calidad de su participación social, desarrollan la imaginación, la capacidad simbólica y el juego. Los niños preguntan y se preguntan, predicen resultados y a través del descubrimiento del mundo que les rodea van construyendo nociones sobre los objetos, establecen relaciones, correspondencias y comparaciones entre unos objetos y otros, o entre unos hechos y otros. Aumentan el léxico, mejoran su creatividad sintáctica, usan frases con estructuras cada vez más complejas y son capaces de adquirir competencias

lingüísticas en una segunda lengua. Al finalizar la Educación Infantil los niños y niñas adquieren unas capacidades básicas que les posibilitan vivir en armonía consigo mismos y con los otros, conocer e interpretar el entorno y adquirir habilidades que les van a permitir ir formando parte de una sociedad culturalmente organizada.

Finalidad de la Educación Infantil

Como se refleja en el documento “Las Necesidades Educativas Especiales en el Segundo Ciclo de Educación Infantil”, elaborado por Alicia Sanz Martínez del Área de Necesidades Educativas Especiales del Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del Gobierno Vasco, los primeros años de infancia de los niños son fundamentales para favorecer y afianzar su desarrollo como personas en los diferentes ámbitos, social, cognitivo, motor y de equilibrio personal y la Educación Infantil tiene en este sentido una finalidad fundamental: impulsar el desarrollo infantil integral.

En esta etapa la acción educativa tiene por objeto prioritario el desarrollo de capacidades y destrezas y fomentar la adquisición de valores, actitudes y normas de relación y convivencia, se producen cambios fundamentales en la evolución de los niños y niñas por lo que encontramos diferentes momentos evolutivos y diversos ritmos en el proceso de maduración. En esta etapa se han de buscar respuestas educativas adecuadas a diversas situaciones y necesidades. El objetivo esencial de esta etapa educativa, se concreta en una doble función:

Función preventiva de deficiencias y función compensadora de desigualdades. Ésta última originada por diferencias del entorno social, cultural y económico, ritmos diferentes en la evolución y el desarrollo y discapacidades o trastornos en el desarrollo.

Se concretan en unas capacidades que se han de desarrollar en este tramo educativo, constituyen un primer nivel de concreción del currículo, y se recogen en

los siguientes objetivos generales:

- Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos y de su identidad sexual, valorando sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos de salud y bienestar.
- Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.
- Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, iniciándose en la actitud de escucha y aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás.
- Establecer vínculos de relación con las persona adultas y sus compañeros y compañeras, intercambiando muestras de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
- Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.
- Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas, así como iniciarse en el interés y respeto hacia otras manifestaciones culturales de entornos cercanos.
- Representar y evocar aspectos diversos de la realidad, vividos, conocidos o imaginados, y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
- Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones

de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.

- Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como tomar contacto y apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.

Tratamiento de la diversidad en la educación infantil

Según el documento “Las Necesidades Educativas Especiales en el Segundo Ciclo de Educación Infantil”, elaborado por Alicia Sanz Martínez del Área de Necesidades Educativas Especiales del Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del Gobierno Vasco, la escuela infantil es un tramo educativo en el que tienen cabida todos los niños y niñas y a ella acuden niños y niñas con diferentes necesidades educativas originadas por carencias del entorno social, o por razones genéticas y evolutivas. La diversidad de ritmos en el desarrollo, intereses, capacidades, motivaciones, procedencias, lenguajes, etc., se convierte en la esencia misma de la educación infantil. El carácter marcadamente preventivo y compensador de esta etapa trata de integrar todas estas diferencias, por lo que la atención en estas edades tempranas será de gran importancia para evitar que se intensifiquen posibles dificultades iniciales o problemas en el desarrollo .

Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Infantil

Como se puede observar en el documento, “Las Necesidades Educativas Especiales en el Segundo Ciclo de Educación Infantil”, elaborado por Alicia Sanz Martínez del Área de Necesidades Educativas Especiales del Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del Gobierno Vasco, el profesorado de la Educación

Infantil tiene que educar en la Diversidad y dar respuesta a diferentes necesidades educativas.

- Los niños y niñas tienen una diversidad diferente los unos con los otros.
- Todos los niños y niñas deben de alcanzar los fines generales de la educación.
- Es el centro educativo el que debe respetar la diversidad y ofrecer a todos los alumnos todo lo que necesiten y que le posibilite alcanzar un desarrollo integral y óptimo de sus capacidades.

En la Etapa Infantil se pueden encontrar las siguientes necesidades educativas:

1. Necesidades vinculadas al ámbito de Identidad y Autonomía Personal

- Necesidad de compensar desajustes afectivos y emocionales.
- Necesidad de compensar procesos de adaptación al entorno.
- Necesidad de potenciar el desarrollo motor.
- Necesidad de potenciar y compensar la adquisición de hábitos.

2. Necesidades vinculadas al ámbito del Medio Físico y Social

- Necesidad de compensar el desarrollo del juego.
- Necesidad de compensar el desarrollo social y las habilidades sociales.
- Necesidad de responder a situaciones derivadas de medio socio-cultural desfavorecido.

3. Necesidades vinculadas al ámbito de Comunicación y Representación

- Necesidad de desarrollar y compensar la comunicación no lingüística.
- Necesidad de desarrollar y potenciar la comunicación lingüística .
- Necesidad de desarrollar las habilidades representacionales.

- Necesidad de compensar y potenciar el aprendizaje de segundas lenguas
4. Necesidades vinculadas con los medios de acceso al currículo.
 5. Necesidad de potenciar la relación con las familias.

Evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y adaptaciones curriculares

Para dar respuesta a las necesidades educativas que pueden presentar en la Orden 13/2010, de 19 de mayo de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte por la que se regula la evaluación del alumno escolarizado en la etapa de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de La Rioja, en su Capítulo III, artículo 11 se recogen una serie de medidas como son:

Cuando en un alumno se hayan identificado necesidades específicas de apoyo educativo, se recogerán en su expediente personal los apoyos o refuerzos y las adaptaciones curriculares que hayan sido necesarias y una copia de la evaluación psicopedagógica. En el Segundo Ciclo de Educación Infantil la información relativa a las adaptaciones curriculares significativas en las diferentes áreas se consignará como "Adaptación Curricular Significativa" (ACS).

Así mismo se establecen una serie de aspectos referidos a la evaluación dada la importancia que ésta tiene en el proceso educativo de los alumnos, como son:

1. La evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se regirá, con carácter general, por lo dispuesto en esta Orden.
2. De acuerdo con lo establecido en el artículo 14.3 del Decreto 49/2009, de 3 de julio, por el que se regula la organización del primer ciclo de Educación Infantil, se fijan unos contenidos mínimos y se establecen los requisitos de los centros que imparten dicho ciclo en la comunidad Autónoma de La Rioja, los alumnos podrán permanecer

escolarizados en el primer ciclo de la Educación Infantil un año más de los tres que lo constituyen, cuando el dictamen de escolarización así lo aconseje, previa autorización expresa de la Dirección General con competencias en esta materia. La petición será tramitada por la dirección del centro donde esté escolarizado, a propuesta del educador-tutor, contando con el informe de evaluación de los responsables de la orientación educativa en el centro y la conformidad de los padres, madres o tutores legales.

3. Aquellos alumnos que presenten necesidad específica de apoyo educativo podrán permanecer, de forma excepcional, un año más en el último curso de esta etapa, previa solicitud de la Dirección del centro en el que esté escolarizado el alumno. Dicha solicitud se realizará, con carácter general, antes del 15 de mayo del correspondiente curso escolar y deberá ir acompañada de un informe motivado del maestro tutor, la conformidad del padre, madre o tutor legal y un informe de los responsables de la orientación del centro en el que expresamente se recojan los motivos por los que esta permanencia permitirá lograr el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos del ciclo o resultará beneficiosa para su socialización. Por razones que deberán quedar plenamente justificadas en el expediente, podrán admitirse solicitudes presentadas con posterioridad a la fecha establecida en el párrafo anterior, siempre que permitan un pronunciamiento de la Dirección General competente, con antelación al inicio del curso escolar. La Dirección General con competencias en materia de escolarización resolverá sobre la petición, previo informe favorable de los servicios educativos correspondientes, trasladando la decisión al centro docente antes del 30 de junio del correspondiente curso escolar. Transcurrido el plazo establecido sin que se hubiese notificado la resolución, se entenderá otorgada la autorización de permanencia en los términos de la solicitud.

4. Los orientadores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o los responsables de la orientación de los centros privados concertados recogerán en el informe la propuesta de adaptación curricular del alumnado con necesidades educativas especiales. Los maestros que atienden al alumnado objeto de la adaptación curricular elaborarán las correspondientes adaptaciones curriculares con las orientaciones y el asesoramiento del orientador que atiende el centro.

5. En aquellas áreas en las que el alumnado tenga adaptaciones curriculares significativas, la evaluación tomará como referencia los objetivos contenidos y criterios de evaluación en ellas establecidos. Los resultados de evaluación se expresarán en los mismos términos que se establecen en el artículo 6.2 de esta Orden. Se entiende por adaptación curricular significativa toda modificación realizada en los elementos considerados preceptivos del currículo, entendiendo por éstos, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en los ámbitos y en las áreas de la etapa de Educación Infantil.

2. Investigación

2.1. Métodos

El método empleado es un método de estudio descriptivo. Los estudios descriptivos constituyen el más simple de los diseños epidemiológicos. La primera finalidad de estos estudios es describir la frecuencia y las características más importantes de los problemas de una población. La segunda finalidad es proporcionar datos sobre los que basar hipótesis razonables.

Instrumentos

Se pasan a los profesores y profesionales dos cuestionarios.

El primero sobre los niños con N.E.E., que tienen en el aula y sobre la formación y conocimientos que se tiene sobre las N.E.E., y los apoyos y recursos que creen que necesitan estos niños.

Y el segundo un cuestionario con preguntas abiertas sobre cuestiones personales, relacionadas con su profesión y sobre cuestiones relacionadas con alumnos con N.E.E., en el aula.

2.2. Participantes

Contexto

Alcaste se encuentra situado a 5 minutos del centro de Logroño, enclavado en la margen izquierda del río Ebro, en un paisaje en plena naturaleza que permite una perspectiva y vista de toda la ciudad de Logroño.

Es un colegio privado concertado, que imparte los cursos desde Infantil hasta Bachillerato.

El nivel socio-cultural de las familias que asisten al colegio es un nivel socio-cultural medio-alto.

Muestra

El estudio se realiza con 11 personas, de las cuales 6 son profesoras tutoras de aula, 2 profesoras de apoyo (becarias), y 3 profesionales que forman parte del equipo de orientación (con edades comprendidas entre 24 y 55 años).

2.3. Procedimiento

Mediciones

Se analiza y estudia cómo la formación que tienen los docentes y profesionales de orientación influye en la atención de alumnos y alumnas con N.E.E., en el aula de Educación Infantil. Se pide permiso a la directora del Centro para realizar la investigación en él y para pasar los cuestionarios a los profesores. Así mismo, se determina pasar los cuestionarios a todos los profesores y a todos los profesionales del departamento de orientación.

Previamente se han tenido entrevistas individuales con cada uno de ellos, a la vez que se les daban las encuestas, explicándoles en que consistía la investigación y los estudios de Máster realizados.

Análisis de datos

Una vez recogidos los cuestionarios, se procede al vaciado de los datos y a su posterior análisis. Para ello se utiliza el programa Excel.

Los análisis realizados son descriptivos: frecuencia absoluta, que aparecerá reflejado como F.A en el análisis de datos y porcentajes de cada valor, a los que nos referiremos con el símbolo % , aunque están centrados básicamente en la media de los resultados obtenidos.

2.4. Resultados

Profesoras encargadas de curso o tutoras

A continuación se exponen los resultados de los cuestionarios pasados a los profesores.

Cuestionarios realizados a las profesoras de Educación Infantil.

El autor de las tablas que se presentan a continuación es una servidora, María Julia Fernández Recio, y la fuente, las encuestas aplicadas a los docentes.

Cuestionario 1.

En primer lugar tenemos la muestra que son 8 profesoras.

Pregunta nº1. ¿Qué grado de información tiene sobre las diferentes N.E.E.?

• Problemas de conducta

Análisis: los resultados de esta pregunta nos muestran que el 12,5 % de los encuestados indican que tienen mucha información sobre problemas de conducta, un 25 % tienen bastante información y un 62,5 % tienen poca información.

Alternativa	F. A	%
Mucha Información	1	12,5
Bastante Información	2	25
Poca Información	5	62,5
Nada de Información	0	0
Total	8	100

• Trastorno del espectro autista.

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que ninguno de los encuestados indican que tienen mucha información sobre trastorno del espectro autista, un 50 % tienen bastante información y un 50 % tienen poca.

Alternativa	F.A.	%
Mucha Información	0	0
Bastante Información	4	50
Poca Información	4	50
Nada de Información	0	0
Total	8	100

• Dificultades de lenguaje

Análisis: Ninguno de los encuestados indican que tienen mucha información sobre dificultades del lenguaje, un 87,5 % tienen bastante información y un 12,5 % tienen poca información.

Alternativa	F.A	%
Mucha Información	0	0
Bastante Información	7	87,5
Poca Información	1	12,5
Nada de Información	0	0
Total	8	100

• Dificultades motoras

Análisis: los resultados de esta pregunta nos muestran que un 12,5 % de los encuestados indican que tienen mucha información sobre dificultades motoras, un 25 % tienen bastante información y un 62,5 % tienen poca información.

Alternativa	F.A	%
Mucha Información	1	12,5
Bastante Información	2	25
Poca Información	5	62,5
Nada de Información	0	0
Total	8	100

• **Dificultades auditivas**

Análisis: los resultados de esta pregunta nos muestran que un 12,5 % de los encuestados indican que tienen mucha información sobre dificultades auditivas, un 37,5 % tienen bastante información y un 50 % tienen poca información

Alternativa	F.A	%
Mucha Información	1	12,5
Bastante Información	3	37,5
Poca Información	4	50
Nada de Información	0	0
Total	8	100

• **Dificultades visuales**

Análisis Los resultados de esta pregunta nos muestran que un 12,5 % de los encuestados indican que tienen mucha información sobre dificultades visuales, un 12,5 % tienen bastante información y un 75 % tienen poca información.

Alternativa	F.A	%
Mucha Información	1	12,5
Bastante Información	1	12,5
Poca Información	6	75
Nada de Información	0	0
Total	8	100

• **Discapacidad cognitiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que un 12,5 % de los encuestados indican que tienen mucha información sobre discapacidad cognitiva, un 25 % tienen bastante información y un 62,5 % tienen poca información.

Alternativa	F.A	%
Mucha Información	1	12,5
Bastante Información	2	25
Poca Información	5	62,5
Nada de Información	0	0
Total	8	100

Pregunta nº 2. ¿Ha tenido algún alumno o alumna en su aula con N.E.E?

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 100 % de los encuestados indican que han tenido algún alumno o alumna con N.E.E., en su aula.

Alternativa	F.A	%
Sí	8	100
No	0	0
Total	8	100

En caso que la respuesta sea afirmativa, marque con una cruz, que tipo de necesidad educativa presentaba.

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que un 10,24 % de los encuestados han tenido alumnos en el aula con problemas de conducta, un 10,34 % alumnos con trastornos del espectro autista, un 24,13 % con dificultades del lenguaje, un 17,24 % con dificultades motoras, un 3,44% con discapacidad auditiva, un 10,34% con discapacidad visual y un 24,13% con discapacidad cognitiva.

N.E.E	F. A.	%
Problemas de conducta	3	10,34
Trastorno esp. autista	3	10,34
Dificultades del lenguaje	7	24,13
Dificultades motoras	5	17,24
Discapacidad auditiva	1	3,44
Discapacidad visual	3	10,34
Discapacidad cognitiva	7	24,13
Total	29	100

Pregunta nº 3. Por favor enumere en orden de mayor a menor, según el grado de formación que usted considera que necesita.

Considerando 1 el mayor y 10 el menor.

• **Problemas de conducta**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1

al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre problemas de conducta, un 25 % la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 2, un 25 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 6, un 12,5 % con el nº 7, y un 12,5 % con el nº 9

Alternativa	F. A.	%
1 (máxima)	2	25
2	1	12,5
3	2	25
4	0	0
5	0	0
6	1	12,5
7	1	12,5
8	0	0
9	1	12,5
10 (mínima)	0	0,
Total	8	100

• Trastorno del espectro autista

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre trastorno del espectro autista, un 12,5 % la ha enumerado con el nº 1, un 25 % con el nº 2, un 12,5 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº5, un 25 % con el nº 6, y un 12,5 % con el nº7

Alternativa	F. A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	2	25
3	1	12,5
4	0	0
5	1	12,5
6	2	25
7	1	12,5
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Dificultades del lenguaje

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, siendo 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre dificultades del lenguaje, un 12,5 % la ha enumerado con el nº 1, un 25 % con el nº 2, un 12,5 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 4, un 12,5 % con el nº 5, un 12,5 % con el nº 7, y un 12,5 % con el nº8.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	2	25
3	1	12,5
4	1	12,5
5	1	12,5
6	0	0
7	1	12,5
8	1	12,5
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Dificultades motoras

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre dificultades motoras, un 25 % la ha enumerado con el nº 2, un 37,5 % con el nº 4, un 12,5 % con el nº 5 , un 12,5 % con el nº 6 , y un 12,5 % con el nº 7.

Alternativa	F. A.	%
1 (máxima)	0	0
2	2	25
3	0	0
4	3	37,5
5	1	12,5
6	1	12,5
7	1	12,5
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• **Discapacidad auditiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre discapacidad auditiva, un 12,5 % la ha enumerado con el nº 3, un 37,5 % con el nº 4, un 25 % con el nº 5, y un 25 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	1	12,5
4	3	37,5
5	2	25
6	0	0
7	2	25
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• **Discapacidad visual**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre discapacidad visual, un 12,5 % la ha enumerado con el nº 1, un 25 % con el nº 4, un 25 % con el nº 5, un 25 % con el nº 6, y un 12,5 % con el nº 7

Alternativa	F. A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	0	0
3	0	0
4	2	25
5	2	25
6	2	25
7	1	12
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• **Discapacidad cognitiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre discapacidad cognitiva, un 25 % la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 2, un 25 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 4, y un 12,5 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	2	25
2	1	12,5
3	2	25
4	1	12,5
5	1	12,5
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	1	12,5
Total	8	100

Pregunta nº 4. A la hora de tener en el aula alumnos con N.E.E y conocer la predisposición que se tiene en el aula sobre estos alumnos, indíquenos de mayor a menor (considerando 1 mayor y 10 menor) cuál es su predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con las siguientes N.E.E

• **Problemas de conducta**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con problemas de conducta, un 12,5 % la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 3, un 25 % con el nº 4, un 25 % con el nº 5, un 12,5 % con el nº 7, y un 12,5 % con el nº 10.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	0	0
3	1	12,5
4	2	25
5	2	25
6	0	0
7	1	12,5
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	1	12,5
Total	8	100

• Trastorno del espectro autista

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con trastorno del espectro autista, un 12,5 % la ha enumerado con el nº 1, un 25 % con el nº 5, un 25 % con el nº 6, y un 37,5 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	2	25
6	2	25
7	3	37,5
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Dificultades del lenguaje

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con dificultades del lenguaje, un 37,5 % la ha enumerado con el nº 1, un 50 % con el nº 5, y un 12,5 % con el nº 8.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	3	37,5
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	4	50
6	0	0
7	0	0
8	1	12,5
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Dificultades motoras

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con dificultades motoras, un 50 % la ha enumerado con el nº 2, un 12,5 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 4, y un 25 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	4	50
3	1	12,5
4	1	12,5
5	2	25
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Discapacidad auditiva

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con discapacidad auditiva, un 12,5 % la enumera con el nº 3, un 25 % con el nº 4, un 25 % con el nº 5, un 25 % con el nº 6, y un 12,5 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	1	12,5
4	2	25
5	2	25
6	2	25
7	1	12,5
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• **Discapacidad visual**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con discapacidad visual, un 25 % la enumera con el nº 3, un 62,5 % con el nº 5, y un 12,5 % con el nº 6.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	2	25
4	0	0
5	5	62,5
6	1	12,5
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• **Discapacidad cognitiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con discapacidad cognitiva, un 12,5 % la enumera con el nº 2, un 12,5 % con el nº 4, un 37,5 % con el nº 5, un 12,5 % con el nº 6, un 12,5 % con el nº 7, y un 12,5 % con el nº 9.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	1	12,5
3	0	0
4	1	12,5
5	3	37,5
6	1	12,5
7	1	12,5
8	0	0
9	1	12,5
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

Pregunta nº5. ¿Cuál de las siguientes N.E.E., considera que presenta mayor dificultad de aprendizaje? Enumere de mayor a menor, considerando 1 mayor y 10 menor.

• **Problemas de conducta**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con problemas de conducta, un 25 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 2, un 12,5 % con el nº 3, un 37,5 % con el nº 4, un 12,5 % con el nº 5, y un 12,5 % con el nº 6

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	2	25
3	1	12,5
4	3	37,5
5	1	12,5
6	1	12,5
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• **Trastorno del espectro autista**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con trastorno del espectro autista, un 37,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 2, un 25 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 4, un 12,5 % con el nº 6, y un 12,5 % con el nº 10.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	3	37,5
3	2	25
4	1	12,5
5	0	0
6	1	12,5
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	1	12,5
Total	8	100

• **Dificultades del lenguaje**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con dificultades del lenguaje, un 12,5 %

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	1	12,5
3	0	0
4	2	25
5	2	25
6	2	25
7	1	12,5
8	0	0,
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

de los encuestados la ha enumerado con el nº 2, un 25 % con el nº 4, un 25 % con el nº 5, un 25 % con el nº 6, y un 12,5 % con el nº 7.

• **Dificultades motoras**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con dificultades motoras, un 12,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 5, un 25 % con el nº 6, y un 62,5 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	1	12,5
6	2	25
7	5	62,5
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• **Discapacidad auditiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	1	12,5
3	2	25
4	2	25
5	1	12,5
6	1	12,5
7	0	0
8	1	12,5
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con discapacidad auditiva, un 12,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 2, un 25 % con el nº 3, un 25 % con el nº 4, un 12,5 % con el nº 5, y un 12,5 % con el nº 6, un 12,5 con el nº 8.

• Discapacidad visual

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con discapacidad visual, un 12,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 4, un 25 % con el nº 5, un 12,5 % con el nº 6, un 12,5% con el nº 7 y un 12,5% con el nº 9.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	0	0
3	1	12,5
4	1	12,5
5	2	25
6	1	12,5
7	1	12,5
8	0	0
9	1	12,5
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Discapacidad cognitiva

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con discapacidad cognitiva, un 75 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 3, y un 12,5 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	6	75
2	0	0
3	1	12,5
4	0	0
5	1	12,5
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

Pregunta nº 6. ¿De cuál de las siguientes N.E.E., tiene más información? Enumere de mayor a menor, considerando 1 el mayor.

• Problemas de conducta

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre problemas de conducta, un 25 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 25 % con el nº 2, un 25 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 5, y un 12,5 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	2	25
2	2	25
3	2	25
4	0	0
5	1	12,5
6	0	0
7	1	12,5
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Trastorno del espectro autista

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de

información que consideran que tienen sobre trastorno del espectro autista, un 12,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 2, un 12,5 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 4, un 12,5 % con el nº 5, un 25 % con el nº 6 y un 12,5 % con el nº 10.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	1	12,5
3	1	12,5
4	1	12,5
5	1	12,5
6	2	25
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	1	12,5
Total	8	100

• Dificultades del lenguaje

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre dificultades del lenguaje, un 25 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 25 % con el nº 2, un 25 % con el nº 3, y un 12,5 % con el nº 5 y un 12,5 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	2	25
2	2	25
3	2	25
4	0	0
5	1	12,5
6	0	0
7	1	12,5
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Dificultades motoras

Análisis: Los resultados muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre dificultades motoras, un 12,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 2, un 12,5 % con el nº 3, un 25 % con el nº 4, un 25 % con el nº 5, y un 25 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	1	12,5
3	1	12,5
4	2	25
5	2	25
6	0	0
7	2	25
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Discapacidad auditiva

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre discapacidad auditiva, un 12,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 2, un 12,5 %

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	1	12,5
3	1	12,5
4	1	12,5
5	0	12,5
6	3	37,5
7	0	12,5
8	1	12,5
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

% con el nº 3, un 12,5 % con el nº 4, un 37,5 % con el nº 6 y un 12,5 % con el nº 8.

• **Discapacidad visual**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre discapacidad visual, un 25 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 4, un 12,5 % con el nº 5, un 25 % con el nº 6, un 25 % con el nº 7, y un 12,5 % con el nº 9.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	25
2	0	25
3	0	25
4	2	25
5	1	12,5
6	2	25
7	2	25
8	0	0
9	1	12,5
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• **Discapacidad cognitiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	2	25
2	1	25
3	1	25
4	1	0
5	0	12,5
6	0	0
7	2	12,5
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	1	0
Total	8	100

información que consideran que tienen sobre discapacidad cognitiva, un 25 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 25 % con el nº 2, un 25 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 5 y un 12,5 % con el nº7.

Pregunta nº 7. ¿De cuál de las siguientes N.E.E., tiene más formación?

• **Problemas de conducta.**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre problemas de conducta, un 37,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 2, un 25 % con el nº 3, un 25 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	3	37,5
2	1	12,5
3	2	25
4	0	0
5	2	25
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• **Trastorno del espectro autista**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre trastorno del espectro autista, un 12,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 2, un 12,5 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 4, un 12,5 % con el nº 6, un 12,5 % con el nº7, un 12,5% con el nº 8 y 12,5 % con el nº10.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	1	12,5
3	1	12,5
4	1	12,5
5	0	0
6	1	0
7	1	12,5
8	1	0
9	0	0
10 (mínima)	1	12,5
Total	8	100

• Dificultades del lenguaje

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre dificultades del lenguaje, un 25 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 25 % con el nº 2, un 25 % con el nº 3, un 25 con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	2	25
2	2	25
3	2	25
4	0	0
5	2	25
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Dificultades motoras

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre dificultades motoras, un 25 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 2, un 25 % con

el nº 3, un 25 % con el nº 4, un 12,5 % con el nº 5, y un 25 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	25
2	1	12,5
3	2	25
4	2	25
5	1	12,5
6	0	0
7	2	25
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Discapacidad auditiva

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre discapacidad auditiva, un 12,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 2, un 12,5 % con el nº 3, un 12,5 % con el nº 4, un 37,5 % con el nº 5 y un 12,5 % con el nº 8.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	1	12,5
3	1	12,5
4	1	12,5
5	0	0
6	3	37,5
7	0	0
8	1	12,5
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Discapacidad visual

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado

de formación que consideran que tienen sobre discapacidad visual, un 25 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 4, un 12,5 % con el nº 5, un 25 % con el nº 6, y un 37,5 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	2	25
5	1	12,5
6	2	25
7	3	37,5
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

• Discapacidad cognitiva

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre discapacidad cognitiva, un 12,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 25 % con el nº 2, un 12,5 % con el nº 4, un 12,5 % con el nº 6, un 25 % con el nº 7, y un 12,5 % con el nº 9.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	12,5
2	2	25
3	0	0
4	1	12,5
5	0	0
6	1	12,5
7	2	25
8	0	0
9	1	12,5
10 (mínima)	0	0
Total	8	100

Cuestionario 2

A continuación se exponen los resultados del cuestionario 2 con las profesoras encargadas de curso.

Pregunta nº 1. ¿Qué número de cursos escolares ha tenido usted alumnos con N.E.E., en los 5 últimos años?

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 37,5% de los encuestados indican que han tenido alumnos con N.E.E., durante 1 año en los 5 últimos años, un 12,50% durante 3 años, un 12,5% durante 4 años, y un 37,5% durante 5 años.

Alternativa	F.A.	%
1	3	37,5
2	0	0
3	1	12,5
4	1	12,5
5	3	37,5
Total	8	100

Pregunta nº 2. ¿Sobre qué aspectos relacionados con la atención a ACNEES le gustaría tener más información?

- Estrategias y recursos para atender a ACNEES con discapacidad cognitiva (un profesor).
- Asperger, autismo y déficit de atención (un profesor).
- Lenguaje bimodal (un profesor).
- Problemas del lenguaje y retraso motor (un profesor).
- Autismo, niños con problemas cognitivos (un profesor).
- Adaptación curricular, disciplina y educación emocional (un profesor).
- Problemas de conducta, TDHA y dificultades del lenguaje (un profesor).
- Discapacidad visual y discapacidad auditiva (un profesor).

Pregunta nº 3. ¿Podría facilitarnos su edad?

Análisis: Los resultados obtenidos en esta pregunta son que las profesoras tienen las siguientes edades: 23, 24, 26, 28, 39, 49, 51, 55, y la media obtenida es de 33,12

La media es 33,12

x1	n1	x1n1
23	1	23
24	1	24
26	1	26
28	1	28
39	1	39
49	1	49
51	1	51
55	1	55
Total	8	295

Pregunta nº 4. ¿Cuántos años de docencia lleva usted ejerciendo?

La media es: 10

	Nº de profesoras	Años que llevan ejerciendo
	2	1
	1	2
	1	3
	1	6
	1	17
	1	23
	1	28
Total	8	80

Pregunta nº 5. ¿Qué especialidad tiene usted?

- Educación Infantil (4 profesoras).
- Diplomado en profesorado de EGB (Ciencias Humanas)/Logopedia (una profesora).
- Grado Educación Infantil con Mención en Inglés (una profesora).

- Maestro Educación Infantil y Lengua Extranjera (una profesora).
- Magisterio Educación Infantil y Primaria (una profesora).

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 50 % de los encuestados tiene Educación Infantil, el 12,50% es Diplomado en EGB, Ciencias Humanas y Logopedia, el 25% tiene Ed. Infantil con Mención en Lengua Extranjera, y el 12,5% tiene Ed. Infantil y Primaria.

Alternativa	F.A.	%
Educación Infantil	4	50
Diplomado EGB, Ciencias humanas y logopedia	1	12,5
Ed. Infantil, mención Lengua Extranjera	2	25
Ed. Infantil y Primaria	1	12,5
Total	8	100

Pregunta nº 6. ¿Cómo cree que estas discapacidades pueden afectar a la relación entre los compañeros?

- Dificultad para relacionarse con ellos, a la hora de reconocer sentimientos y problemas en su autoestima. (Opinión una profesora).
- Necesitan más atención, y por otro lado a los compañeros les ayuda a ser más asertivos. (Opinión una profesora).
- Positivamente: son más comprensivos y empáticos. Negativamente: El ritmo de aprendizaje se retrasa. (Opinión una profesora).
- En el autismo las relaciones sociales se ven bastante afectadas, así como si tienen discapacidad auditiva, visual y motora. Los más afectados son autismo, problemas de conducta y del lenguaje. (Opinión una profesora).
- Con los compañeros ningún problema. Aunque el ritmo de la clase se puede ver afectado, porque estos niños necesitan

una atención personalizada. (Opinión una profesora).

- Mejorar la solidaridad, la tolerancia. (Opinión una profesora).
- Favorece la tolerancia y respeto a los demás, aunque dificulta la dinámica del grupo clase. (Opinión una profesora).
- Problemas en cuanto a la socialización. (Opinión una profesora).

Pregunta nº 7. ¿Cómo cree que estas discapacidades pueden afectar a la relación con el tutor?

- Atención más personalizada que muchas veces no se les puede dar. (Opinión de una profesora).
- Adaptación a la hora de impartir la clase. (Opinión de una profesora).
- Más trabajo a todos los niveles, pero aporta por otro lado muchos valores positivos. (Opinión de una profesora).
- El día a día puede ser estresante, necesitan más atención. (Opinión de una profesora).
- Dificultades en la comunicación, se debe mantener una estrecha comunicación. (Opinión de una profesora).
- Necesidad de formarse en un aspecto particular. (Opinión de una profesora).
- El tutor tiene que estar pendiente de las necesidades que puedan necesitar ya que puede que no sean capaces de pedir ayuda. (Opinión de una profesora).

EQUIPO DE ORIENTACIÓN

A continuación se exponen los resultados de los cuestionarios realizados a las profesoras del Equipo de Orientación

Cuestionario 1

En primer lugar tenemos la muestra que son 3 profesoras.

Pregunta nº 1. ¿Qué grado de información tiene sobre las diferentes N.E.E?

• Problemas de conducta

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 33,33% de los encuestados indican que tienen mucha información sobre problemas de conducta, y el 66,66% bastante información.

Alternativa	F.A.	%
Mucha Información	1	33,33
Bastante Información	2	66,66
Poca Información	0	0
Nada de Información	0	0
Total	3	100

• Trastorno del espectro autista

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 33,33% de los encuestados tienen mucha información sobre trastorno del espectro autista, y el 66,66 bastante información.

Alternativa	F.A.	%
Mucha Información	1	33,33
Bastante Información	2	66,66
Poca Información	0	0
Nada de Información	0	0
Total	3	100

• Dificultades de lenguaje

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 33,33% de los encuestados tienen mucha información sobre dificultades del lenguaje, y el 66,66% tienen bastante información.

Alternativa	F.A.	%
Mucha Información	1	33,33
Bastante Información	2	66,66
Poca Información	0	0
Nada de Información	0	0
Total	3	100

• **Dificultades motoras**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 33,33% de los encuestados indican que tienen mucha información sobre dificultades motoras, el 33,33% bastante información y el 33,33% poca información.

Alternativa	F.A.	%
Mucha Información	1	33,33
Bastante Información	1	33,33
Poca Información	1	33,33
Nada de Información	0	0
Total	3	100

• **Dificultades auditivas**

Análisis: los resultados de esta pregunta nos muestran que el 66,66% de los encuestados indican que tienen bastante información sobre dificultades auditivas, y el 33,33% poca información.

Alternativa	F.A.	%
Mucha Información	0	0
Bastante Información	2	66,66
Poca Información	1	33,33
Nada de Información	0	0
Total	3	100

• **Dificultades visuales**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 66,66% de los encuestados indican que tienen bastante información sobre dificultades visuales y el 33,33% poca información.

Alternativa	F.A.	%
Mucha Información	0	0
Bastante Información	2	66,66
Poca Información	1	33,33
Nada de Información	0	0
Total	3	100

• **Discapacidad cognitiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 100% de los encuestados indican que tienen mucha información sobre discapacidad cognitiva.

Alternativa	F.A.	%
Mucha Información	3	100
Bastante Información	0	0
Poca Información	0	0
Nada de Información	0	0
Total	3	100

Pregunta nº 2. ¿Ha tenido algún alumno o alumna en su aula con N.E.E?

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 100% de los encuestados indican que han tenido algún alumno o alumna con N.E.E., en su aula. En caso que la respuesta sea afirmativa, marque con una cruz, que tipo de necesidad educativa presentaba.

Alternativa	F.A	%
Sí	3	100
No	0	0
Total	3	100

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que un 25% de los encuestados han tenido alumnos en el aula con dificultades del lenguaje, y un 75% con discapacidad cognitiva.

N.E.E	F. A,	%
Problemas de conducta	0	0
Trastorno espectro autista	0	0
Dificultades del lenguaje	1	25
Dificultades motoras	0	0
Discapacidad auditiva	0	0
Discapacidad visual	0	0
Discapacidad cognitiva	3	75
Total	4	100

Pregunta nº 3. Por favor enumere en orden de mayor a menor, según el grado de formación que usted considera que necesita. Considerando 1 el mayor y 10 el menor.

• **Problemas de conducta**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre problemas de conducta, un 33,33 % la ha enumerado con el nº 2, y un 66,66 % con el nº 3.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	1	33,33
3	2	66,66
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• **Trastorno del espectro autista**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	33,33
2	0	0
3	0	0
4	2	66,66
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

formación que considera que necesitan sobre trastorno del espectro autista, un 33,33 % la ha enumerado con el nº 1, y un 66,66 % con el nº 4.

• **Dificultades del lenguaje**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre dificultades del lenguaje, un 33,33 % la ha enumerado con el nº 1, un 33,33 % con el nº 2, y un 33,33 % con el nº 6

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	33,33
2	1	33,33
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	1	33,33
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• **Dificultades motoras**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	2	66,66
6	1	33,33
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

sobre dificultades motoras, un 66,66 % la ha enumerado con el nº 5, y un 33,33 con el nº 6.

• **Discapacidad auditiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre discapacidad auditiva, un 33,33 % la ha enumerado con el nº 3, un 33,33 % con el nº 5, un 33,33 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	1	33,33
4	0	0
5	1	33,33
6	0	0
7	1	33,33
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• **Discapacidad visual**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre discapacidad visual, un 33,33 % la

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	1	33,33
5	0	0
6	1	33,33
7	1	33,33
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

ha enumerado con el nº 4, un 33,33 % con el nº 6, un 33,33 % con el nº 7.

• **Discapacidad cognitiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la formación que considera que necesitan sobre discapacidad cognitiva, un 33,33 % la ha enumerado con el nº 1, un 33,33 % con el nº 2, y un 33,33 % con el nº 7

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	33,33
2	1	33,33
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	1	33,33
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

Pregunta nº 4. A la hora de tener en el aula alumnos con N.E.E y conocer la predisposición que se tiene en el aula sobre estos alumnos.

Indíquenos de mayor a menor (considerando 1 mayor y 10 menor).

Cual es su predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con las siguientes N.E.E:

• **Problemas de conducta**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con problemas de conducta, un 33,33 % la ha enumerado con el nº 2, un 33,33 % con el nº 7, y un 33,33 % con el nº 8.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	1	33,33
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	1	33,33
8	1	33,33
9	0	0
10 (mínima)	0	10
Total	3	100

• Trastorno del espectro autista

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con trastorno del espectro autista, un 33,33 % la ha enumerado con el nº 3, un 33,33 % con el nº 6, y un 33,33 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	1	33,33
4	0	0
5	0	0
6	1	33,33
7	1	33,33
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0,
Total	3	100

• Dificultades del lenguaje

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con dificultades del lenguaje, un 66,66 % la ha enumerado con el nº 1, y un 33,33 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	2	66,66
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	1	33,33
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Dificultades motoras

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con dificultades motoras, un 33,33% la ha enumerado con el nº 1, un 33,33 % con el nº 2, y un 33,33 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	33,33
2	1	33,33
3	0	0
4	0	0
5	1	33,33
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Discapacidad auditiva

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con discapacidad auditiva, un 33,33 % la ha enumerado con el nº 2, un 33,33 % con el nº 4, y un 33,33 % con el nº 6.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	1	33,33
3	0	0
4	1	33,33
5	0	0
6	1	33,33
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

- **Discapacidad visual**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con discapacidad visual, un 66,66 % la ha enumerado con el nº 3, y un 33,33 % con el nº 4.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	2	66,66
4	1	33,33
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

- **Discapacidad cognitiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según la predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con discapacidad cognitiva, un 33,33 % la ha enumerado con el nº 1, un 33,33 % con el nº 3, y un 33,33 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	33,33
2	0	0
3	1	33,33
4	0	0
5	1	33,33
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

Pregunta nº 5. ¿Cuál de las siguientes N.E.E., considera que presenta mayor dificultad de aprendizaje? Enumere de mayor a menor, considerando 1 mayor y 10 menor.

- **Problemas de conducta**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con problemas de conducta, un 66,66 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, y un 33,33 % con el nº 4.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	2	66,66
2	0	0
3	0	0
4	1	33,33
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

- **Trastorno del espectro autista**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1

al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con trastorno del espectro autista, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 2, un 33,33 % con el nº 3, y un 33,33 % con el nº 4.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	1	33,33
3	1	33,33
4	1	33,33
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Dificultades del lenguaje

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con dificultades del lenguaje, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, y un 66,66% con el nº 2.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	33,33
2	2	66,66
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Dificultades motoras

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con dificultades motoras, un 33,33% de los encuestados la ha enumerado con el nº 4, un 33,33 % con el nº 5, y un 33,33 % con el nº 6.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	1	33,33
5	1	33,33
6	1	33,33
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Discapacidad auditiva

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con discapacidad auditiva, un 33,33 % de

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	1	33,33
6	1	33,33
7	1	33,33
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

los encuestados la ha enumerado con el nº 5, un 33,33 % con el nº 6, y un 33,33 % con el nº 7.

• **Discapacidad visual**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que consideran que presentan los alumnos con discapacidad visual, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 6, y un 66,66 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	1	33,33
7	2	66,66
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• **Discapacidad cognitiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, según el grado de dificultad de aprendizaje que

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	2	66,33
2	0	0
3	1	33,33
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

consideran que presentan los alumnos con discapacidad cognitiva, un 66,66 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, y un 33,33 % con el nº 3.

Pregunta nº 6. ¿De cuál de las siguientes N.E.E., tiene más información? Enumere de mayor a menor, considerando 1 el mayor.

• **Problemas de conducta**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre problemas de conducta, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 3, un 33,33% con el nº4 y un 33,33 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	1	33,33
4	1	33,33
5	1	33,33
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• **Trastorno del espectro autista**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre trastorno del espectro autista, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 2, un 33,33 % con el nº 3, y un 33,33 % con el nº 4.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	1	33,33
3	1	33,33
4	1	33,33
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Dificultades del lenguaje

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre dificultades del lenguaje, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, y un 66,66 % con el nº 2.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	33,33
2	2	66,66
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Dificultades motoras

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre dificultades motoras, un 33,33% de los encuestados la ha enumerado con el nº 4, un 33,33 % con el nº 5, y un 33,33% con el nº 6.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	1	33,33
5	1	33,33
6	1	33,33
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Discapacidad auditiva

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre discapacidad auditiva, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 5, un 33,33% con el nº6 y un 33,33 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	1	33,33
6	1	33,33
7	1	33,33
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Discapacidad visual

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre discapacidad visual, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 6, y un 66,66 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	1	33,33
7	2	66,66
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

- **Discapacidad cognitiva**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre discapacidad cognitiva, un 66,66 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, y un 33,33 % con el nº 3.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	2	66,66
2	0	0
3	1	33,33
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

Pregunta nº 7. ¿De cuál de las siguientes N.E.E., tiene más formación?

- **Problemas de conducta**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre problemas de conducta, un 66,66 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 3, y un 33,33 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	2	66,66
4	0	0
5	1	33,33
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

- **Trastorno del espectro autista**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de información que consideran que tienen sobre trastorno del espectro autista, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 2, un 33,33 % con el nº 4, y un 33,33 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	1	33,33
3	0	0
4	1	33,33
5	1	33,33
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

- **Dificultades del lenguaje**

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre dificultades del lenguaje, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, y un 66,66 % con el nº 2.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	1	33,33
2	2	66,66
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Dificultades motoras

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre dificultades motoras, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 3, un 33,33 % con el nº 4, y un 33,33 % con el nº 5.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	1	33,33
4	1	33,33
5	1	33,33
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Discapacidad auditiva

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre discapacidad auditiva, un 12,5 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, un 12,5 % con el nº 2, un 12,5

% con el nº 3, un 12,5 % con el nº 4, un 37,5 % con el nº 5 y un 12,5 % con el nº 8.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	2	66,66
7	1	33,33
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Discapacidad visual

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre discapacidad visual, un 33,33 % de los encuestados la ha enumerado con el nº 6, y un 66,66 % con el nº 7.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	1	33,33
7	2	66,66
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

• Discapacidad cognitiva

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que, en una escala del 1 al 10, considerando 1 el mayor, el grado de formación que consideran que tienen sobre discapacidad cognitiva, un 66,66 %

de los encuestados la ha enumerado con el nº 1, y un 33,33 % con el nº 4.

Alternativa	F.A.	%
1 (máxima)	2	66,66
2	0	0
3	0	0
4	1	33,33
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10 (mínima)	0	0
Total	3	100

Cuestionario 2. A continuación se exponen los resultados del cuestionario 2 con las profesoras que forman el equipo de orientación.

Pregunta nº 1. ¿Qué número de cursos escolares ha tenido usted alumnos con N.E.E., en los 5 últimos años?

Análisis: Los resultados de esta pregunta nos muestran que el 33,33% de los encuestados indican que han tenido alumnos con N.E.E., durante 3 años en los 5 últimos años, un 33,33% durante 4 años, y un 33,33% durante 5 años.

Alternativa	F.A.	%
1	0	0
2	0	0
3	1	33,33
4	1	33,33
5	1	33,33
Total	3	100

Pregunta nº 2. ¿Sobre qué aspectos relacionados con la atención a ACNEES le gustaría tener más información?

- Medidas concretas para llevar a cabo dentro del aula. (Dos profesoras).
- Espacios y recursos. (Una profesora).

Pregunta nº 3. ¿Podría facilitarnos su edad?

La media de edad es de:

Análisis: Los resultados obtenidos en esta pregunta son que las profesoras tienen las siguientes edades: 31,44 y 45, y la media obtenida es de 40. La media de edad es 40.

x1	n1	x1n1
31	1	31
44	1	44
45	1	45
Total	3	120

Pregunta nº 4. ¿Cuántos años de docencia lleva usted ejerciendo?

Análisis: Los resultados obtenidos en esta pregunta son que las profesoras llevan ejerciendo respectivamente 6, 15, 19 y 40 años y la media obtenida es de 40. La media es: 40.

	Nº de profesoras	Años que llevan ejerciendo
	1	6
	1	15
	1	19
Total	3	40

Pregunta nº 5. ¿Qué especialidad tiene usted?

- Psicología Infantil-Juvenil y Forense. (Una profesora).
- Audición y Lenguaje. (Una profesora).
- Maestra de Educación Especial. (Una profesora).

Pregunta nº 6. ¿Cómo cree que estas discapacidades pueden afectar a la relación entre los compañeros?

- Enriquece los valores entre compañeros aunque. (Opinión de una profesora).
- Ralentiza la marcha de la clase.

(Opinión de una profesora).

- Falta de empatía y madurez cognitiva. (Opinión de una profesora).

Pregunta nº 7. ¿Cómo cree que estas discapacidades pueden afectar a la relación con el tutor?

- Dependiendo del conocimiento sobre N.E.E., que tenga el tutor, puede ver que sea una carga añadida en su relación. (Opinión de una profesora).
- Falta de comprensión y tiempo en organizar recursos y materiales. (Opinión de una profesora).

3. Opinión personal

3.1. Conclusiones y discusión

A continuación, se presenta el análisis, discusión e interpretación de los resultados de las encuestas de las profesoras encargadas de curso:

- Según el grado de información sobre las diferentes N.E.E. Se puede observar que las profesoras encargadas de curso, en general tienen poca información sobre las diferentes N.E.E., excepto del trastorno del espectro autista y dificultades del lenguaje que tienen más información.
- Según el tipo de alumnos con N.E.E., que han tenido en el aula. Se puede observar que las N.E.E. que lo que más han tenido en el aula son discapacidad cognitiva y dificultades del lenguaje.
- Según el grado de formación que los docentes consideran que necesitan, se puede observar que los profesores necesitan más formación en discapacidad auditiva, seguido de discapacidad visual, motora, trastorno del espectro autista y problemas de conducta.
- Según la predisposición que se tiende a tener en el aula sobre alumnos con N.E.E., se puede observar que los profesores tienen más predisposición de tener niños con discapacidad visual, seguido de dificultades motoras y dificultades del lenguaje. Vemos que

hay menos predisposición hacia la discapacidad cognitiva y trastorno del espectro autista. Y se puede observar que las N.E.E. más rechazadas son las relacionadas con discapacidad auditiva y problemas de conducta.

- Según el grado de dificultad de aprendizaje que presentan algunas de las N.E.E., se puede observar que los profesores consideran que la discapacidad cognitiva y los problemas de conducta son las que tienen mayor nivel de dificultad de aprendizaje, seguido de dificultades del lenguaje y trastorno del espectro autista. Como conclusión se puede observar claramente que las N.E.E., que presentan menor grado de dificultad son la discapacidad visual y la auditiva.

- Según la información que tienen los docentes sobre las distintas N.E.E. podemos observar que de la que tienen más información es de discapacidad cognitiva, discapacidad visual y problemas de conducta, presentando el resto trastorno del espectro autista, discapacidad auditiva y dificultades motoras un resultado menor.

- Según el grado de formación que tienen los profesores sobre las diferentes N.E.E. podemos observar que las N.E.E., sobre las que tienen más formación son problemas de conducta, dificultades del lenguaje, dificultades motoras frente a discapacidad visual, que es de la que tienen menor formación. Por otro lado presentan un resultado menor, que las primeras citadas trastorno del espectro autista, discapacidad auditiva y discapacidad cognitiva.

Al analizar el segundo cuestionario que se realiza a las profesoras tutoras:

- Se puede observar que todas de las profesoras han tenido alumnos con N.E.E., en los últimos 5 años, más concretamente 3 de ellas durante 5 cursos, otras 3 durante 1 años y las otras 3 y 4 respectivamente.
- En cuanto a sobre qué aspectos

relacionados con la atención a ACNEES les gustaría tener más información, destacan, estrategias y recursos para atender a niños con discapacidad cognitiva, trastorno del espectro autista, déficit de atención, dificultades del lenguaje, discapacidad visual y auditiva y problemas de conducta.

- Se puede comprobar que la media de edad de las profesoras es de 33 años, y que llevan ejerciendo una media de 10 años.
- Se puede observar que 4 profesoras tienen Educación Infantil, 1 profesora es diplomada en EGB y logopedia, hay otra que tiene grado de Educación Infantil con Mención en Inglés, hay otra que tiene grado de Educación Infantil y Lengua extranjera, y por último tan sólo una tiene la doble titulación de Educación Infantil y Primaria.
- Se puede observar que hay diferentes opiniones, en cuanto a cómo creen las maestras que estas discapacidades pueden afectar a la relación entre los compañeros, señalan la dificultad para relacionarse con ellos, necesidad de más atención. Destacan aspectos positivos como que son niños más comprensivos, y que tienen una relación social buena con los compañeros, y favorece la tolerancia y el respeto a los demás. Por otro lado aspectos negativos como que retrasan el ritmo de la clase y algunos niños con autismo y problemas de conducta pueden tener problemas a la hora de mantener relaciones sociales con sus compañeros.
- Se puede observar y analizar las diferentes opiniones en cuanto a cómo puede afectar las diferentes discapacidades en la relación con el tutor.

Cabe destacar que enumeran más aspectos negativos que positivos. Aspectos negativos: requieren una atención más personalizada y no se la pueden dar, más trabajo en todos los niveles, adaptación de las clases, situaciones estresantes y dificultades en la comunicación.

Acto seguido se presenta el análisis, discusión e interpretación de los resultados de las encuestas realizadas a las profesoras que componen el equipo de orientación:

- Según el grado de información sobre las diferentes N.E.E. Se puede observar que los profesionales del departamento de orientación, tienen más información sobre la discapacidad cognitiva y en general sobre todas las discapacidades.
- Según el tipo de alumnos con N.E.E., que han tenido en el aula. Se puede observar que las N.E.E., que más han tenido en el aula son discapacidad cognitiva seguido de dificultades del lenguaje.
- Según el grado de formación que los docentes consideran que necesitan, se puede observar que los profesores consideran que necesitan más formación en dificultades del lenguaje y discapacidad cognitiva, seguido de problemas de conducta, trastorno del espectro autista y dificultades motoras.
- Según la predisposición que se tiene a tener en el aula sobre alumnos con N.E.E., se puede observar que los profesores tienen más predisposición de tener niños con dificultades del lenguaje, discapacidad cognitiva y dificultades motoras visual. Y se puede observar que las N.E.E., más rechazadas son las relacionadas con el trastorno del espectro autista.
- Según el grado de dificultad de aprendizaje que presentan algunas de las N.E.E., se puede observar que los profesores consideran que la discapacidad cognitiva, problemas de conducta y las dificultades del lenguaje son las que tienen mayor nivel de dificultad de aprendizaje, seguido de trastorno del espectro autista y problemas de conducta. Como conclusión se puede observar claramente que las N.E.E., que presentan menor grado de dificultad son la discapacidad visual, la auditiva y las dificultades motoras.
- Según la información que tienen

los docentes sobre las distintas N.E.E, podemos observar que de la que tienen más información es de la discapacidad cognitiva y dificultades del lenguaje, seguido de trastorno del espectro autista y problemas de conducta, presentando el resto, dificultades motoras, discapacidad auditiva y discapacidad visual un resultado menor.

- Según el grado de formación que tienen los profesores sobre las diferentes N.E.E, podemos observar que las N.E.E., sobre las que tienen más formación son discapacidad cognitiva y dificultades del lenguaje, frente a discapacidad visual, que es de la que tienen menor formación. Por otro lado presentan un resultado menor, que las primeras citadas problemas de conducta, trastorno del espectro autista, dificultades motoras y discapacidad auditiva.

Al analizar el segundo cuestionario que se realiza a las profesoras que componen el departamento de orientación:

- Se puede observar que todas de las profesoras han tenido alumnos con N.E.E., en los últimos 5 años, más concretamente han tenido durante 3 cursos, 4 y 5 respectivamente.
- En cuanto a sobre qué aspectos relacionados con la atención a ACNEES sobre los que les gustaría tener más información destacan, medidas para llevar a cabo dentro del aula, espacios y recursos.
- Se puede comprobar que la media de edad de las profesoras es de 40 años, y que llevan ejerciendo una media de 10 años.
- Se puede observar que las especialidades que disponen son: Psicología Infantil-Juvenil y Forense, Audición y Lenguaje, y Maestra de Educación Especial.
- Se ha podido observar que hay diferentes opiniones, en cuanto a cómo creen las maestras que estas discapacidades pueden afectar a la relación entre los compañeros, destacan

las siguientes, enriquece los valores entre los compañeros, por otro lado ralentiza el ritmo de la clase y falta de empatía.

- Se ha podido observar y analizar las diferentes opiniones en cuanto a cómo puede afectar las diferentes discapacidades en la relación con el tutor, destacan, el profesor puede ver a estos niños como una carga, falta de comprensión y tiempo en organizar recursos y materiales.

3.2. Conclusión

Las profesoras que han sido encuestadas consideran que tienen poca información sobre las diferentes N.E.E., frente a las profesoras que componen el equipo de orientación que tienen más información.

Por otro lado las profesoras necesitan más formación sobre problemas de conducta y discapacidad cognitiva, mientras que los profesionales del equipo de orientación necesitan más formación sobre dificultades del lenguaje, discapacidad cognitiva y trastorno del espectro autista.

Las profesoras encargadas de curso tienen más predisposición a tener en el aula a niños con dificultades del lenguaje, trastorno del espectro autista y problemas de conducta. Por otro lado los profesionales del equipo de orientación coinciden con las profesoras en su disposición de tener en el aula a niños con dificultades del lenguaje, añadiendo a los niños con discapacidad cognitiva.

Según las profesoras encargadas de curso las N.E.E que presentan mayor dificultad de aprendizaje son la discapacidad cognitiva, problemas de conducta y dificultades del lenguaje, los profesionales del equipo de orientación coinciden con las profesoras en que la discapacidad cognitiva, junto con los problemas de conducta y dificultades del lenguaje son las N.E.E., que presentan mayor grado de dificultad de aprendizaje.

Las profesoras tienen más formación sobre problemas de conducta, dificultades del lenguaje y dificultades motoras, en

contra de los profesionales del equipo de orientación que tienen poca formación sobre discapacidad visual, discapacidad auditiva, dificultades motoras y trastorno del espectro autista, por el contrario están más formados en dificultades del lenguaje y discapacidad cognitiva. Cabe destacar que los profesionales del equipo de orientación están más formados en N.E.E., que las profesoras encargadas de curso.

En cuanto a cómo creen los docentes que estas discapacidades afectan a las relaciones entre los compañeros de aula, tanto las profesoras encargadas de curso como los profesionales del equipo de orientación, coinciden en que la relación entre los compañeros si bien en algunas ocasiones puede presentar algunas dificultades, en general mantienen una buena relación y esto enriquece los valores entre ellos.

En cuanto a cómo puede afectar las diferentes discapacidades en su relación con el tutor, tanto los profesores como los profesionales del equipo de orientación coinciden en que los niños que tienen alguna discapacidad requieren una atención más personalizada, esto ralentiza el ritmo de la clase y por otro lado existen muchas veces dificultades en las relaciones de estos niños con el tutor, la mayoría de las veces por problemas de comunicación.

3.3. Limitaciones en el estudio

Entre las limitaciones que se han encontrado en la investigación están la dificultad de colaboración por parte de alguna de las profesoras y contestaciones ambiguas o de difícil interpretación.

3.4. Líneas de investigación futuras

Para poder seguir avanzando en la misma línea de investigación en el futuro, se podría realizar un estudio longitudinal y ver las necesidades de formación durante un periodo de 6 meses.

Proponer medidas de mejora, y comprobar si después de este tiempo se resuelven o mejoran los problemas de necesidades en la atención a los ACNEES.

4. Información Adicional

4.1. Referencias bibliográficas

Bibliografía:

- Ainscow, M (1995). Necesidades educativas especiales. Madrid: Narcea-UNESCO.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado. Madrid: Narcea
- García, E. (1.986) La integración escolar: aspecto psicológicos U.N.E.D., Madrid.
- García Pastor, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: PPU
- Grau, C. (2005). Educación Especial: Orientaciones prácticas. Málaga: Aljibe

Recursos de Internet:

- Departamento de educación, necesidades e investigación. Gobierno Vasco. Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de educación infantil. Pag 12-63.
- García Perales F.J. Detección e intervención coordinada desde el ámbito educativo. Revista Pedriatría Atención Primaria. Supl. 2013; (22):27-33. Publicado en Internet 03/06/2013. [en línea]. Disponible en: http://www.pap.es/Empty/PAP/front/Articulos/Imprimir/_OrCjUxDG4cqGgSAci1KPVh0FHRjYee3unh8NGqP7nn4 [Visitado el 27 de enero de 2017].
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) (2017), Educación inclusiva en el Sistema Educativo [en línea]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html> [Visitado el 28 de enero de 2017].
- Respuesta a las necesidades educativas especiales en educación infantil. Pag 1-121. Publicado en internet. [Visitado el 18 de febrero de 2017] <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/>

informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110006c_Doc_EJ_nee_hh2_c.pdf.

- UNESCO. Temas. Educación. Lucha contra la exclusión. (2017). [en línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/inclusive-education> [Visitado el 29 de enero de 2017].
- UNESCO. Temas. Educación. Personas con discapacidad. (2017) [en línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/> [Visitado el 30 de enero de 2017].

Marco legal:

- Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- LOE, Ley Orgánica 28/2006 de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Orden 13/2010, de 19 de mayo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación del alumno escolarizado en la etapa de Educación Infantil, en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

4.2. Anexos

Anexo 1. Cuestionarios

Máster en atención a Necesidades Educativas Especiales. en Educación Infantil y Primaria. Universidad Rey Juan Carlos

Realizado por: Julia Fernández Recio

Objetivos:

- Averiguar cómo la formación de los docentes influye en la atención de los alumnos con necesidades educativas

especiales que se pueden presentar en el aula ordinaria de Educación Infantil.

- Conocer si los docentes están preparados para diseñar las estrategias educativas que permitan atender a niños que presentan n.e.e., en el aula, para llevar a cabo un proceso de integración social.

A continuación se presentan una serie de preguntas que tendrá que responder marcando con una cruz. Sólo marque una opción.

Encuesta anónima.

Cuestionario 1

1. ¿Qué grado de información tiene sobre las diferentes N.E.E.?

Sobre problemas de conducta:

- Mucha información.
- Bastante información.
- Poca información.
- Nada.

Sobre trastornos de espectro autista:

- Mucha información.
- Bastante información.
- Poca información.
- Nada.

Sobre dificultades del lenguaje:

- Mucha información.
- Bastante información.
- Poca información.
- Nada.

Sobre dificultades motoras:

- Mucha información.
- Bastante información.
- Poca información.
- Nada.

Sobre dificultades auditivas:

- Mucha información.
- Bastante información.
- Poca información.
- Nada.

Sobre dificultades visuales:

- Mucha información.
- Bastante información.
- Poca información.
- Nada.

Sobre discapacidad cognitiva:

- Mucha información
- Bastante información
- Poca información
- Nada

2. ¿Ha tenido algún alumno o alumna en su aula con N.E.E.?

- Si.
- No.

En caso que la respuesta sea afirmativa, marque con una cruz, que tipo de necesidad educativa presentaba.

- Problemas de conducta.
- Trastorno espectro autista.
- Dificultades del lenguaje.
- Dificultades motoras.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.
- Discapacidad cognitiva.

3. Por favor enumere en orden de mayor a menor, según el grado de formación que usted considera que necesita. Considerando 1 el mayor y 10 el menor

- Problemas de conducta.
- Trastorno del espectro autista.

- Dificultades del lenguaje.
- Dificultades motoras.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.
- Discapacidad cognitiva.

4. A la hora de tener en el aula alumnos con N.E.E. y conocer la predisposición que se tiene en el aula sobre estos alumnos. Indíquenos de mayor a menor (considerando 1 mayor y 10 menor). Cuál es su predisposición a la hora de tener en el aula alumnos con las siguientes N.E.E.:

- Problemas de conducta.
- Trastorno del espectro autista.
- Dificultades del lenguaje.
- Dificultades motoras.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.
- Discapacidad cognitiva.

5. ¿Cuál de las siguientes N.E.E., considera que presenta mayor dificultad de aprendizaje? Enumere de mayor a menor, considerando 1 mayor y 10 menor.

- Problemas de conducta.
- Trastorno del espectro autista.
- Dificultades del lenguaje.
- Dificultades motoras.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.
- Discapacidad cognitiva.

6. ¿De cuál de las siguientes N.E.E. tiene más información? Enumero de mayor a menor, considerando 1 el mayor.

- Problemas de conducta.
- Trastorno del espectro autista.
- Dificultades del lenguaje.
- Dificultades motoras.

- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.
- Discapacidad cognitiva.

7. ¿De cuál de las siguientes N.E.E. tiene más formación? Enumero de mayor a menor, considerando 1 el mayor.

- Problemas de conducta.
- Trastorno del espectro autista.
- Dificultades del lenguaje.
- Dificultades motoras.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.
- Discapacidad cognitiva.

Cuestionario 2

1. ¿Qué número de cursos escolares ha tenido usted alumnos con NEE en los últimos 5 años?
2. ¿Sobre qué aspectos relacionados con la atención a ACNEES le gustaría tener más información?
3. ¿Podría facilitarnos su edad?
4. ¿Cuántos años de docencia lleva usted ejerciendo?
5. ¿Qué especialidad tiene usted?
6. ¿Cómo cree que estas discapacidades pueden afectar a la relación entre los compañeros?
7. ¿Cómo cree que estas discapacidades pueden afectar a la relación con el tutor?



Programa de prevención del acoso
escolar dirigido a alumnos con
Necesidades Educativas Especiales

Cabezas Parejo, Sara

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas
Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutor: José Antonio Barragán Domínguez. Prof. URJC

Resumen

Hablar hoy en día de acoso escolar o violencia en las escuelas, es hablar de un problema actual y de gran importancia en nuestro sistema educativo que va cobrando, con el paso del tiempo, más importancia.

El programa de prevención del acoso escolar está dirigido a todo tipo de alumnado incluido el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo existente en los centros ordinarios, a través de la Inteligencia Emocional. Para la elaboración de este programa de prevención se ha realizado un profundo recorrido teórico en torno al acoso escolar (concepto, características en la escuela, tipos, participantes y consecuencias) y el concepto de alumno con necesidad específica de apoyo educativo.

Este programa de prevención parte del Modelo Multifactorial de la Inteligencia Emocional de Bar-On y persigue que los alumnos se entrenen en las diferentes áreas emocionales (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo y motivación), identifiquen las causas del abuso y sepan identificar el inicio del mismo y poder prevenirlo a tiempo así como desarrollar la capacidad de conocer, valorar y controlar las emociones y sentimientos logrando establecer una apropiada comunicación con los otros a través de la empatía, colaboración y resolución de conflictos.

Este programa está diseñado para que pueda ser aplicado en los centros educativos, en las aulas de quinto y sexto nivel de educación primaria. Se desarrolla en dieciséis sesiones las cuales se distribuyen en dos sesiones al mes en semanas no consecutivas. La finalidad de esta temporalización es que se desarrolle el programa durante ocho meses (de octubre a junio) para que se trabaje la Inteligencia Emocional como prevención del acoso escolar durante todo el curso.

Durante dieciséis sesiones los alumnos van a ir tomando conciencia de la problemática del acoso escolar y sus consecuencias y aprenderán estrategias de afrontamiento a través del entrenamiento en habilidades emocionales.

Palabras clave

Acoso escolar, inteligencia emocional, Bar-On, modelo multifactorial de inteligencia emocional, prevención, alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, Bullying, educación primaria.

Title

School bullying prevention program aimed at students with learning disabilities.

Abstract

Nowadays, speaking about bullying and violence in the schools is talking about a current and very important problem on our educational system and that it is gaining more importance day by day.

The program of prevention of bullying is directed to any kind of students, including students with learning disabilities on the public schools, working through the Emotional Intelligence. To elaborate this prevention program, a very thoughtful journey has been developed around the bullying (definition, characteristics on the school, kinds of bullying, affected individuals and consequences) and the student with learning disabilities.

This prevention program is based on the Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence and follows the premises of the students being trained on different emotional and social areas (Motivation, stress control, state of mind, adaptability, self-knowledge and intrapersonal skills) being able to identify the causes of the bullying, when does it start and how to prevent it on time. The program also encourages the detection, assess and control of the emotions on the students, and how to stablish the right path of communication with others through empathy, teamwork and conflict resolution.

This program is design so it can be used on the schools, for kids on the fifth and sixth level of primary education. It is held in sixteen sessions, with two per month in non-consecutive weeks. The purpose of this timing is to cover 8 months, from October to June, to prevent bullying through emotional intelligence along the entire scholar year.

Keywords

Bullying, emotional intelligence, Bar-On, Model of Emotional-Social Intelligence, prevention, students with learning disabilities, Primary education

1. Introducción

Hablar hoy en día de acoso escolar o violencia en las escuelas, es hablar de un problema en nuestro sistema educativo que va cobrando con el paso el tiempo cada vez más importancia.

El bullying es un fenómeno que sucede a lo largo de muchos países en el mundo. Son muchas las investigaciones que han venido aportando ideas sobre las características del bullying, En nuestro país el Informe Cisneros VII "Violencia y acoso escolar" (Oñate, Piñuel y Zabala, 2005), refleja los siguientes datos:

- Un 24 % de los alumnos encuestados se encuentran en una situación técnica de Acoso escolar o Acoso Psicológico en la escuela.
- Una incidencia de un 39 % de los alumnos entre 2º de Primaria y 2º de Bachiller que están expuestos a violencia de algún tipo en su entorno escolar.
- Sin embargo el estudio contempla una enorme oscilación entre las tasas de acoso escolar según el sexo y la edad de los niños.
- La tasa de acoso escolar por sexos es de 26,8 % para los niños y de 21,1 % para las niñas.
- Dentro del Grupo de Niños que son víctimas de Acoso escolar el porcentaje de varones tiende a subir con la edad. Las niñas son más frecuentemente acosadas que los niños tan solo en 3º, 4º, 6º de primaria y 1º de la ESO.
- En cuanto a los índices de acoso, los niños superan a las niñas en prácticamente todos los tramos de edad.

Por otro lado encontramos estudios que confirman que de igual manera existe el acoso escolar hacia alumnos con necesidades educativas especiales.

Los niños con discapacidades, tanto físicas como de desarrollo, intelectuales, emocionales o sensoriales, tienen mayor riesgo de ser acosados. Una cantidad indeterminada de factores (vulnerabilidad

física, desafíos de habilidades sociales o entornos intolerantes) pueden aumentar el riesgo. Las investigaciones sugieren que algunos niños con discapacidades también pueden acosar a otros.

2. Justificación

El acoso escolar o bullying afecta no solo al niño agredido, también el agresor o los testigos sufren consecuencias ante esta situación.

Cuando no hay intervenciones efectivas contra el bullying, el ambiente escolar no puede ser el adecuado. Todos los niños, sin excepción, incluidos los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, son afectados negativamente experimentando sentimientos de ansiedad y miedo.

Se han dedicado muchos estudios al agresor principalmente, y es en las últimas décadas es cuando se comienza a analizar todos los participantes del acoso escolar, eso sí, una vez producido dicho acoso. Este programa de prevención se considera necesario para evitar, en la medida de lo posible, que se produzca la situación de bullying en nuestras escuelas, que como bien podemos observar va en aumento año a año y se hace cada vez más popular en nuestro país dándose casos incluso de suicidio de alumnos acosados. Entonces, ¿para qué intervenir una vez producido el daño si podemos prevenirlo?

Por otro lado encontramos estudios que confirman que de igual manera existe el acoso escolar hacia alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Al tratar el tema del acoso de jóvenes con necesidades específicas de apoyo educativo deben tomarse ciertas consideraciones especiales. Existen recursos para ayudar a estos alumnos que son víctimas del acoso o que acosan a otros.

Desde la década de los años 80 del pasado siglo, diversos autores han señalado que las personas con discapacidad intelectual eran más vulnerables al maltrato que

las personas sin discapacidad (Jaudes and Diamond, 1985; Ammerman and Baladerian, 1993; Ammerman and Patz, 1996; Sobsey, 1994). En la última década algunos autores consideran que se trata de un colectivo en situación de alto riesgo (Levy and Packman, 2004). Se defiende que son entre cuatro y diez veces más propensos a ser maltratados que los que no presentan ninguna discapacidad (Ammerman y Baladerian, 1993, Strickler, 2001; Sorensen, 2003).

Hasta el momento sólo se han identificado cinco investigaciones relevantes sobre esta problemática que cumplen con los criterios metodológicos para ser considerados estudios de prevalencia validados científicamente, una de ellas desarrollada en España y liderada por el equipo de investigación que forma parte del Programa Estatal de investigación, prevención e intervención en violencia contra las personas menores de edad con discapacidad intelectual o del desarrollo (2015-2017).

Esta falta de investigación implica el desconocimiento de numerosos aspectos de este problema, especialmente los datos de prevalencia de maltrato en esta población. Los datos estimativos referidos por las investigaciones indican que las personas menores de edad con discapacidad intelectual presentan un riesgo de ser víctimas de maltrato entre 2 y 10 veces superior al de niños, niñas y adolescentes sin discapacidad intelectual.

En España, la única investigación específica sobre el maltrato a niños y niñas con discapacidad intelectual que ha tenido impacto internacional se llevó a cabo en el año 1995 (Verdugo, Bermejo y Fuertes). En ella se aportaron datos de una prevalencia de maltrato en esta población que cuadruplicaba a la que se produce en niños y niñas sin tal discapacidad.

Cuando un niño es acosado por su discapacidad establecida y se crea un ambiente hostil en la escuela, la conducta del acoso puede cruzar esa línea y convertirse en "hostigamiento a personas con discapacidades".

Es aquí donde nace la idea de un programa de prevención del acoso escolar dirigido a todo tipo de alumnado incluido el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo existente en los centros ordinarios, que eduque a los alumnos en las competencias emocionales para poder enfrentarse ya no solo a una situación de acoso, sino también de violencia, abuso psicológico y sin ir más lejos, a las dificultades que se nos presentan en la vida diaria.

Así, este programa de prevención está enfocado a dar herramientas a los alumnos trabajando la Inteligencia Emocional para que sean capaces de enfrentarse con éxito a la situación de acoso escolar bajo el punto de vista de todos los participantes del mismo.

3. Objetivos generales y específicos

El objetivo principal es la elaboración de un programa dirigido a desarrollar la Inteligencia Emocional como medio para la prevención del acoso escolar para todo tipo de alumnado y más concretamente a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en los centros ordinarios.

Se pretende sensibilizar y prevenir sobre la problemática actual existente en nuestro país sobre el acoso escolar a través de dinámicas individuales y grupales que ayudarán a los alumnos conocerse a sí mismo y desenvolverse con éxito en su entorno.

Los objetivos específicos del programa son los siguientes:

- Dar a conocer el acoso escolar, sus causas, tipologías y consecuencias.
- Prevenir el acoso escolar hacia alumnos con discapacidad intelectual..
- Potenciar la capacidad de observación, análisis y reflexión en situaciones de acoso escolar así como actuar ante ellas a todo el alumnado, sobre todo aquellos los alumnos con necesidades educativas especiales con menos recursos.

- Informar sobre las conductas de los diferentes participantes del acoso escolar y su relación con las áreas de la inteligencia emocional.
- Sensibilizar y potenciar el cambio de actitud en los alumnos fomentando el respeto hacia los demás así como la aceptación de las diferencias.
- Enseñar estrategias para afrontar las situaciones de acoso escolar mediante la inteligencia emocional.
- Sensibilizar sobre la situación de acoso escolar y la importancia de relevarlo a tiempo.
- Dar herramientas a todo el alumnado incluido los alumnos con necesidades educativas especiales para que a través de la inteligencia emocional sepan manejar los conflictos de la vida diaria.
- Facilitar información sobre dónde acudir ante situaciones de acoso escolar.

4. Delimitación teórica del acoso escolar

4.1. Delimitación conceptual del acoso escolar

Cuando hablamos de “acoso escolar” nos estamos refiriendo a situaciones en las que uno o más alumnos/as persiguen e intimidan a otro u otra a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, agresiones físicas, amenazas... pudiendo durar meses, e incluso años. Tiene unas consecuencias nefastas, sobre todo para la víctima pero también para los espectadores y para el propio agresor o agresora.

En la literatura especializada en el tema que tratamos para referirse al acoso encontramos también términos como intimidación, victimización entre iguales y también el término inglés “bullying”. Por lo tanto, nos referimos a lo mismo cuando hablamos de acoso escolar, maltrato entre iguales o “bullying”.

El primero en definir este fenómeno fue Olweus 1998, profesor de psicología de la Universidad de Bergen, para quien la

victimización o “maltrato por abuso entre iguales”, es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro u otra, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: ansiedad, descenso de la autoestima, y cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes”.

Según los autores Oñate, Piñuel y Zabala, 2005 se puede definir el acoso escolar como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño”.

El maltrato entre compañeros y compañeras puede aparecer de forma muy diversa. No solamente se manifiesta a través de palizas o agresiones físicas, con frecuencia se presenta como un conjunto de intimidaciones que dejan al agredido/a sin respuesta.

4.1.1. Tipos de acoso escolar

Dentro del bullying podemos encontrar diferentes tipos (Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias):

- Físico: empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos. Este tipo de maltrato se da con más frecuencia en las escuelas de Primaria. Esconder, robar, romper pertenencias serían ejemplos de maltrato físico indirecto. Puede ser directo (palizas, lesiones con diferentes objetos, agresiones en forma de patadas, “collejas”....) o indirecto (robo y destrozo de material escolar, ropa y otros objetos personales).
- Verbal: insultos y motes

principalmente, también menos aprecio en público. Últimamente el teléfono móvil e Internet se están convirtiendo en vías para este tipo de maltrato, que es el más habitual. De forma indirecta sería hablar mal de alguien, hacer falsos rumores, etc.

- Social: pretenden ubicar aisladamente al individuo respecto al grupo en un mal estatus y hacer partícipe a otros individuos, en ocasiones, de esta acción. Estas acciones se consideran bullying indirecto. Así como ningunear, tratar como un objeto...

- Psicológico: son acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor. Recaltar que el componente psicológico está en todas las formas de maltrato.

4.1.2. Características del acoso escolar

Hay una serie de aspectos que caracterizan al bullying y que han venido señalándose a lo largo del tiempo (Olweus 1983, Ortega 1998):

Debe existir una víctima indefensa atacada por un abusón a grupo de matones. A su vez la acción agresiva tiene que ser repetida. Tiene que suceder durante un periodo largo de tiempo y de forma recurrente.

La agresión supone un dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida no existiendo provocación previa por parte de la víctima. Además es un tipo de violencia difícil de identificar oculta casi siempre para los adultos, pero bien conocida para el alumnado.

La agresión puede ser física, verbal o relacional y es más frecuente en edades comprendidas entre los 11 y los 15 años.

Según Olweus (1999) las características básicas del bullying son:

- Desequilibrio: debe existir una desigualdad de poder o "desequilibrio de fuerzas" entre el más fuerte (agresor) y el más débil (víctima).

- Intención: existe intencionalidad por parte del agresor o agresores.

- Reiteración: la acción agresiva tiene que ser repetida. Tiene que suceder durante un periodo largo de tiempo y de forma recurrente.

4.1.3. Diagnóstico del acoso escolar

Para diagnosticar el acoso escolar, existen tres criterios compartidos y aceptados por los investigadores europeos (Oñate y Piñuel y Zabala 2005), que sirven para ver si estamos o no ante casos de acoso escolar. Estos son:

La existencia de una o más de las conductas de acoso internacionalmente reconocidas como tales.

La repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no meramente incidental, sino como parte de algo que él espera que se repita en su entorno escolar.

Y por último la duración en el tiempo y el establecimiento del acoso escolar va a ir afectando a la resistencia del niño y afectando significativamente a los ámbitos académico, afectivo, emocional y familiar en su vida.

4.2. Manifestaciones en la escuela del acoso escolar

Independientemente de los tipos de maltrato que hemos visto que se pueden dar, podemos decir que un alumno/a está siendo maltratado cuando está expuesto, repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes.

El Acoso Escolar se manifiesta por un comportamiento de persecución y hostigamiento continuado y persistente que se materializa en ocho tipos de Conductas:

- Comportamientos de Desprecio y Ridiculización.
- Coacciones.
- Restricción de la Comunicación y

Ninguneo.

- Agresiones físicas.
- Comportamientos de Intimidación y Amenaza.
- Comportamientos de Exclusión y de Bloqueo Social.
- Comportamientos de Maltrato y Hostigamiento Verbal.
- Robos, Extorsiones, Chantajes y Deterioro de pertenencias.

4.3. Participantes del acoso escolar

Entre los participantes del acoso escolar encontramos al agresor/es quienes ejercen el acoso, la/s víctimas quienes lo reciben directa o indirectamente y los testigos que presencian dicho acoso pudiendo ser cualquier tipo de alumnado incluido el alumnado con discapacidad intelectual.



Figura 1. Oñate y Piñuel y Zabala 2005. / Elaboración propia.

De las investigaciones / estudios realizados en nuestro país y diversas obras (Avilés 2006, Estudio Reina Sofía 2006, Informe Cisneros 2005, Defensor del pueblo 2006) se extraen las características del agresor que podemos dividir en características personales, rasgos físicos y ámbito social y familiar.

4.3.1. Agresores

El agresor es el que ejerce el acoso escolar y ha sido uno de los más estudiados en las investigaciones sobre el acoso escolar.

Son personas impulsivas, disruptivas y extrovertidas. Tienen a resolver sus problemas a través de la violencia. Tienen

gran impulsividad. No controlan sus impulsos por lo que dicen y hacen las cosas sin pensar. Y presentan falta de empatía efectiva: al no pensar en la víctima y su ausencia de culpabilidad.

En cuanto a los aspectos físicos el agresor puede ser chico como chica aunque por lo general suelen ser chicos. Lo que si se destaca de ellos es que son más fuertes físicamente y se muestran mucho más seguro que sus víctimas.

Del ámbito social del agresor podemos destacar que no tienen interés por la escuela. Sufren fracaso escolar y una mala integración en la escuela. Presentan actitudes negativas hacia el profesorado. Los compañeros en el colegio le respetan por miedo, aunque no acepten su conducta y no tienen un buen contacto familiar. Familias con carencias afectivas y desestructuradas.

En cuanto a las relaciones personales encontramos dos posibilidades opuestas: por un lado muestran déficit en las habilidades sociales y de comunicación y por otro lado otros pueden llegar a ser muy hábiles en estas relaciones sociales y comunicarse perfectamente para conseguir lo que desean (hábiles manipuladores).

Según el informe Reina Sofía (Violencia entre compañeros en la escuela, 2005) el perfil del acosador es el siguiente:

Son chicos (65%) que son o bien compañeros del mismo curso (50%) o un compañero de otro curso (45%) y en un 95% es de nacionalidad española.

El lugar en el que más surge el acoso es en la clase (75%) seguido del patio (60%), los pasillos (40%), alrededores del centro (30%) y por último en los aseos (10%). Lo que nos da a entender que en la mayoría de los casos se da en presencia de compañeros por lo que existen testigos.

El tipo de maltrato que en el que indican con más frecuencia es el maltrato emocional en un 66,7%, el doble de las víctimas de violencia escolar en general (36,5%).

Los Motivos del acoso que más mueven al agresor al acoso son: "Porque la han tomado conmigo" (45%), "Porque son agresivos" (35%), "Porque soy diferente (no por ser de otra etnia)" (25%), "Porque el profesorado no hace nada" (25%).

Siguiendo a Avilés 2006 encontramos diferentes tipos de agresores:

- Agresor puro, seguro de sí mismo. Se caracteriza por ser el más preciso y por su seguridad en lo que quiere hacer y consigue hacer. Adquiere satisfacción cuando agrede a su víctima. Presentan una empatía cognitiva hacia sus víctimas pero no afectiva ni conducta moral.
- Agresor agredido. Son disruptivos y nada populares. Son rechazados por los chicos a los que agrede y a la vez, son el blanco de las agresiones de los compañeros más fuertes que ellos. Se trata de un perfil mito, el agresor/a habitual que termina padeciendo victimización por parte de sus compañeros.
- Agresor secuaz o pasivo. Son los que acompañan a los agresores pero no actúan en las agresiones aunque en ocasiones pueden sustituir a los agresores puros.
- Agresor ansioso o reactivo. Se caracterizan por su ansiedad y nerviosismo. Estos agresores/as reaccionan ante determinadas acumulaciones de tensión. Comienzan a actuar de forma agresiva cuando su umbral de tensión se ve sobrepasado. Son inestables emocionalmente muy inseguros de sí mismo. Con frecuencia eligen más a sus víctimas, las cuales tienen más fuerza que ellos por lo que las consecuencias son negativas para ellos.

4.3.2. Víctimas

La víctima es la que sufre el acoso por parte del agresor y recibe tal acoso con sumisión. Hemos de tener en cuenta que cualquier alumno, en cualquier momento puede ser objetivo de una agresión, acoso

escolar. Comenzando por las características personales:

Suelen ser tímidos, inseguros y muestran altos niveles de ansiedad, con baja autoestima (causa y consecuencia del acoso escolar). Por otro lado no tienen buenas habilidades sociales y presentan dificultades en estrategias de afrontamiento. Presentan dificultades para la resolución de conflictos.

Se puede destacar del aspecto físico los siguientes rasgos: frecuentemente son varones menos fuerte físicamente (en especial los chicos); no son agresivos ni violentos. Además hay algo que lo destaca, como un problema al caminar, hablar de manera diferente, que lleven gafas o sencillamente su nombre. El bully (acosador) una vez elegida su víctima explotaría estos rasgos diferenciadores.

Del ámbito social del agresor decir que casi no tiene amigos y generalmente está solo. pasan más tiempo en casa, tienen una excesiva protección por parte de su familia, y tiene un contacto más estrecho y una relación más positiva con sus madres. En relación a su grupo clase, como son las víctimas del acoso pierde el apoyo de sus compañeros. Por otro lado presentan mayor dificultad para hacer amigos. Son niños y/o adolescentes a los que les cuesta hacer amigos y que, cuando lo hacen, se apegan excesivamente a ellos, creando unos lazos de gran dependencia, por lo general se suelen sentir obligados a obedecer.

Según el informe Reina Sofía (Violencia entre compañeros en la escuela, 2005) el perfil de las víctimas el siguiente:

Son chicos (56,9%) que tienen entre 12 ó 13 años (56%). Por lo general son alegres (83,6%), sociables (80,2%) y tienen amigos (79,3%) y de nacionalidad española (95,7%). El lugar en el que más son agredidos es en clase (54,3%) seguido del patio (53,4%) y en menor medida en los alrededores del centro (32,8%) pasillos y aseos.

Ellos creen que el motivo de las agresiones

que sufren son, en primer lugar: "Porque la han tomado conmigo" (37,1%), seguido de "Porque son agresivos" (27,6%) y en último lugar "Porque son situaciones normales" (18,1%).

La respuesta a la agresión más común es aguantar (50%). En un menor índice 18,1% las víctimas mantiene la ley del silencio y no lo cuenta a nadie principalmente porque piensan que no es importante (5,2%).

En cuanto a las víctimas podemos hacer la siguiente clasificación siguiendo a Avilés 2006:

- La víctima pasiva. Se caracterizan por no responden a los ataques y aceptarlos en silencio. Son sujetos inseguros y vulnerables. Su autoestima es menor que la de sus compañeros, y su actitud hacia la violencia es negativa. Son también individuos sensibles, retraídos, miedosos y propensos a problemas emocionales. Cuando son atacados suelen reaccionar con pánico, y en edades tempranas a menudo con llantos. En lo concerniente a su físico, son más débiles que la mayoría de sus compañeros.
- La víctima activa o provocadora. Son individuos violentos, molestos, ansiosos agresivos y desafiantes. Estas características son suficientes para justificar ante el agresor/ y los demás la victimización que recibe.
- La víctima reactiva y la víctima agresiva. Ambas reaccionan de forma agresiva a los ataques de sus agresores. La víctima reactiva hace frente al agresor.

Es por esto que el agresor desiste y se busca otra víctima más fácil. La víctima agresiva reacciona con agresividad ante la agresión. Esa agresividad puede ir dirigida a su entorno o bien hacia ella misma.

- Un último tipo de víctima es la que está segura de sí misma, con éxito académico e intelectual y es por esto que son atacadas, porque el agresor no puede aguantar esa diferencia entre ellos.

4.3.3. Espectadores o testigos

Los testigos son aquellas personas que presencian el acoso escolar. Entre ellos se encuentran los compañeros, el profesorado y la familia. Todos juegan un papel muy importante tanto en la detección como en la intervención del acoso escolar.

Comenzando por los compañeros/as, y tal y como se refleja en el informe del defensor del pueblo (2007), el comportamiento de la mayoría es ignorar las agresiones. El miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones, lo que impide que el alumnado que siente que debería hacer algo, no lo haga.

Según el Informe Reina Sofía del 75% de los escolares que son testigos el 37,7% interviene en el momento del conflicto, el 26,2% habla con el profesor, el 20,2% habla con la víctima, el 18,3% habla con el agresor y en un 28,5% no hace nada.

Siguiendo a Avilés (2003) encontramos diferentes tipos de testigos:

El testigo indiferente. Es el grupo de alumnos/as a los que no les importa lo que pasa y no reaccionan ante las situaciones de acoso. No les importa mientras no se metan con ellos.

El testigo culpabilizado. Este grupo de alumnos/as sienten miedo al agresor, temor y culpabilidad. No se atreven a actuar por si son los siguientes en ser agredidos y a su vez se sienten mal por no hacer nada ante la situación que percibe como injusta e innecesarias.

El testigo amoral. Son el grupo de alumnos/as que reconocen la fuerza y el poder del agresor/a y justifican que la ejerza abusivamente sobre la víctima. Aunque no participe en la agresión apoya al agresor y reconoce que es algo inevitable, justificado, normal y lógico.

Testigos que se decantan. Encontrando testigos que apoyan al agresor/a. Colabora activamente en la agresión. Y por otro lado existen los testigos que apoyan a la

víctima. Aún a riesgo de sufrir la misma suerte intervienen para parar la situación de intimidación en defensa de la víctima ayudándola manifestando su desacuerdo y oposición al agresor/a.

Siguiendo con el profesorado y la familia, por regla general no suelen enterarse de que se está produciendo el acoso escolar, son los últimos a los que les llega la noticia.

Esto resalta varios problemas entre los que se destacan no tener conocimientos suficientes sobre este fenómeno para saber detectarlo, una vez que lo detectan no tienen conocimientos, o no se siente preparados para afrontarlo o bien que lleguemos tarde para intervenir.

5. Consecuencias del acoso escolar

El acoso escolar o Bullying afecta no solo al niño agredido, también el agresor o los testigos sufren consecuencias ante esta situación.

Cuando no hay intervenciones efectivas contra el Bullying, el ambiente escolar no puede ser el adecuado. Todos los niños, sin excepción, son afectados negativamente experimentando sentimientos de ansiedad y miedo.

Los niños y adolescentes que sufren Bullying, dependiendo de sus características individuales y vínculos con los medios en donde viven, en especial sus familias, pueden no superar, parcialmente o totalmente los traumas sufridos en la escuela.

Pueden crecer con sentimientos negativos, especialmente de baja auto-estima, volviéndose adultos con serios problemas de establecer vínculos. Pueden asumir, también, un comportamiento agresivo.

Aquellos que practican el Bullying contra sus colegas pueden llevar para la vida adulta un comportamiento anti-social, adoptando actitudes agresivas en el seno de la familia (violencia familiar) o en el ambiente de trabajo.

5.1. Consecuencias en el agresor

Las consecuencias para el agresor las encontramos a distintos niveles.

A nivel escolar los agresores defienden que aumenta el control en el centro escolar por parte del profesorado. En el 31% de los casos los profesores imponen una sanción como abrir un expediente, expulsar de clase o del colegio (Informe Reina Sofía 2005).

A nivel personal los agresores a corto plazo aprenden que a través del abuso físico a sus víctimas obtienen sus objetivos sin ser apenas penalizados.

Sin embargo a largo plazo también obtienen consecuencias. Los estudios de Olweus (1998) señalan que el 60% de los agresores detectados por él a los 24 años tenían alta probabilidad de convertirse en delincuentes.

5.2. Consecuencias en la víctima

En el acoso escolar, las consecuencias más negativas repercuten siempre en las víctimas. El niño agredido se siente temeroso y afligido la mayor parte del tiempo.

Algunas de las consecuencias del acoso escolar son:

Niveles altos y continuos de ansiedad. Las víctimas están expuestas a un continuo estrés si el acoso es prolongado en el tiempo. Es de esta manera como se convierte en un estrés crónico.

Además pueden presentar fobia a ir clase, riesgo físico, así como baja autoestima y un autoconcepto incorrecto al pensar que los demás le ven como un "pelele" de lo que se deriva el poco interés por hacer amigos, la soledad, perder a los pocos amigos que tenían. Actitudes pasivas, trastornos emocionales (depresión, ansiedad), pensamientos pesimistas o destructivos (suicidio) y en el peor de los casos la formación de fobias, problemas psicósomáticos: dolor de estómago, jaquecas.

También pueden adoptar conductas

regresivas: orinarse en la cama, insomnio, inapetencia. Desmotivación y apatía hacia los estudios llegando al fracaso escolar incluso al absentismo, incluso una conformación de una personalidad insegura e insana para el desarrollo correcto e integral de la persona.

Los % que nos ofrece el Informe Cisneros (2005) en cuanto a estas consecuencias son los siguientes:

Consecuencias	Víctimas de violencia escolar
Nerviosismo	35,3%
Tristeza	26,7%
Soledad	18,1%
Reducción del rendimiento escolar	13,8%
Alteraciones del sueño	9,5%
Ninguna	32,8%

Tabla 1. Consecuencias del acoso escolar./ Informe Cisneros 2005.

5.3. Consecuencias en los testigos

La mayor consecuencia que pueden sufrir los testigos es la desensibilización ante estas situaciones de agresión, ante el acoso escolar, ante el sufrimiento de los compañeros. Junto con esta desensibilización se pueden dar otras actitudes y comportamientos frente a la agresión como son: la culpabilización de los hechos, indiferencia ante los hechos, ayudar a las víctimas o bien sumarse a las agresiones.

5.4. Consecuencias en alumnos con necesidad específica de apoyo educativo

Debemos ser conscientes que los niños con necesidades específicas de apoyo educativo tienen una probabilidad mucho más alta de ser víctimas de acoso escolar, como se ha comentado anteriormente, pero tampoco podemos olvidar que pueden llegar a jugar tanto el papel de

víctima, como el de agresor así como el de espectador.

Además señalar que al tratarse de este tipo de alumnado todas las manifestaciones y consecuencias señaladas del acoso escolar son totalmente extrapolables a este tipo de alumno viéndose más intensificadas aún si cabe.

El acoso escolar afecta a la integración en la escuela, al deseo de participar en las actividades escolares y a los resultados del aprendizaje. La concienciación, prevención y respuesta activa de los adultos son aspectos importantes.

La implicación de los demás compañeros es fundamental. Más de la mitad de los episodios de Bullying se detienen cuando interviene otro compañero.

6. Delimitación teórica del alumno con necesidad específica de apoyo educativo

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013, recoge en su TÍTULO II "Equidad en la Educación", CAPÍTULO I denominado "Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo", artículo 71.2 que alumno con necesidad específica de apoyo educativo es:

"Alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado."

El Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la

diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura dedica el CAPITULO III titulado “Necesidades específicas de apoyo educativo” en su SECCIÓN PRIMERA se encuentran recogidas las definiciones de los tipos de alumnados que engloba el término alumno con necesidad específica de apoyo educativo. Así:

En su art .14 se define ACNEE como aquel que requiere por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas especiales derivados de discapacidad o trastornos graves de conducta.

En el art.15 se considera ACNEAE por dificultades específicas del aprendizaje aquel que requiere medidas de atención a la diversidad para responder a sus necesidades. Se consideran dificultades específicas del aprendizaje: inteligencia límite, dislexia, trastornos del aprendizaje no verbal (TANV), y otras dificultades del aprendizaje, oral, lectura, escritura o matemáticas.

En el art 16 se considera ACNEAE por TDAH, aquel que habiéndosele diagnosticado requiera en algún momento una respuesta educativa específica.

En el art 17, se considera ACNEAE por altas capacidades, aquel cuya evaluación. psicopedagógica determine que dispone de una cap. intelectual superior a la media con elevada productividad y creatividad y alto grado de dedicación a la tarea.

Sobre el art 18 del citado d.228 el alumnado de incorporación tardía es aquel que presenta una necesidad de atención específica de refuerzo siempre que confluyan las siguientes circunstancias: desfase curricular de los aprendizajes instrumentales y o desconocimiento de la lengua vehicular.

Finalmente el art 19 se considera ACENAE, por condiciones personales o historia escolar, aquel que las presenta por condiciones de exclusión social, o pertenecientes a minorías étnicas.

7. Metodología

Este trabajo surge de la revisión del estado del papel que juega la educación emocional en el ámbito educativo y la influencia que ejerce la misma en los alumnos. Para ello se ha investigado acerca de la evolución del concepto de inteligencia a lo largo de la historia hasta llegar al “Modelo Multifactorial de la Inteligencia Emocional” de Bar-On pasando previamente por la Teoría “Teoría de Intelligencias Múltiples” de Gadner así como por Peter Salovey de Harvard y John Mayer de la New Hampshire quienes utilizan por primera vez el término “Inteligencia Emocional” en 1990.

Concretamente el trabajo trata de trabajar la inteligencia emocional a todo tipo de alumnado incluido el alumnado con necesidades educativas especiales a través de un programa de prevención contra el acoso escolar.

La educación actual reclama nuevas metodologías educativas donde se desarrollen las habilidades sociales y emocionales para establecer una convivencia estable. Ser conscientes de las necesidades actuales de nuestro sistema educativo es el primer paso para dar respuesta al preocupante acoso escolar que se sufre hoy en día en nuestras aulas. e esta manera en este apartado se presenta una revisión bibliográfica sobre el papel de la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico, emociones, inteligencias múltiples, teoría inteligencias múltiples, teoría emociones, investigaciones empíricas inteligencia emocional, evidencias empíricas inteligencia emocional.

Buscadores: scholar google, dialnet, ISOC- psicología, biblioteca UNEX.

8. Importancia de la educación emocional

Revisando las investigaciones de Extremera y Fernández-Berrocal (2004e) y cuando la inteligencia emocional estaba en

pleno auge, salieron numerosos autores afirmando la importancia que esta tenía en la vida de las personas. Así, el fomento de la Inteligencia Emocional ayudaría a potenciar “las relaciones con nuestros hijos (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999), ayudaría a mejorar nuestro trabajo (Weisinger, 1997; Cooper y Sawaf, 1997) o tendrían efectos beneficiosos en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997), entre otros”. Sin embargo, todas estas afirmaciones fueron puestas en duda debido a la falta de apoyo empírico, y por tanto, no quedaba clara esta hipótesis inicial.

A comienzos del siglo XXI, se empezó a fundamentar empíricamente el papel de la inteligencia emocional sobre la vida de las personas. Los primeros trabajos orientados hacia el desarrollo de modelos e instrumentos de evaluación rigurosos fueron por parte de Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2000, citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004^a.

Posteriormente en EEUU, a través del Trait Meta-Mood Scale, se ha estudiado que los alumnos universitarios con más IE presentaban menos síntomas relacionados con la ansiedad, depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal y mayor utilización de estrategias en la resolución de problemas (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a).

Otros estudios realizados en Australia, afirmaron que los alumnos con mayor IE presentaban una mejor salud mental y física, informando de menores tendencias depresivas y suicidas a comparación de los que presenta una IE más baja (Ciarrochi, Deane, y Anderson, 2002 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a).

Los estudios realizados a través de las medidas de habilidad (MEIS) afirmaron que los alumnos con niveles altos en IE mostraron mayor empatía, satisfacción vital y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000

citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a).

En España, también se han realizado numerosas investigaciones con estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria (Fernández- Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a) afirmando que cuando a los alumnos se les dividía en grupos según los niveles de sintomatología depresiva, los que presentaban mayor IE, eran conscientes de sus sentimientos y eran capaces de regular sus emociones. Por el contrario, aquellos estudiantes clasificados como depresivos tenían menor capacidad de autorregulación, y por tanto, presentaban mayores puntuaciones en ansiedad y pensamientos rumiativos.

Posteriormente y en la misma línea en Perú (2008), se realizó un estudio cuasi experimental (Sotil, Ecurra, Huerta, Rosas, Campos, Llaños, 2008) con estudiantes 20 de sexto grado en educación primaria mediante un programa para desarrollar la Inteligencia Emocional.

Para ello se seleccionó una muestra de 80 estudiantes (40 de colegios estatales y 49 de colegios no estatales) y se aplicó el inventario de BarON ICE:NA (Adaptación realizada por Ugarriza, 2005). Los resultados determinaron que los alumnos del grupo experimental incrementaron su inteligencia emocional. Sin embargo, no se encontró correlación significativa en los alumnos clasificados según la procedencia y sexo.

De igual modo se ha investigado la influencia que tiene la inteligencia emocional en las relaciones con los demás (Schutte, Malouff, Bobik et al., 2001; Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Rubin, 1999; Lopes, Salovey, Strauss, 2003; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a). Quienes son emocionalmente más inteligentes presentaban mayor calidad en sus relaciones interpersonales, y por tanto, tenían más capacidad de empatía, afecto, apego, adaptabilidad e inhibición emocional.

Investigadores de la Universidad de Málaga (Fernández, Alcaide y Ramos 1999; FernándezBerrocal y Ramos, 1999; Fernández, Ramos y Orozco, 1999; Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos, y Ravira, 1998 citados en citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2001) determinó hipotéticamente que la inteligencia emocional incidiría tanto de manera indirecta (a través de sus influencias sobre la supresión de pensamiento), como de un modo directo, en el ajuste psicológico y emocional de los adolescentes (Ansiedad, Depresión y Salud Mental).

En sus estudios en Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003 citados en citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2001), observaron como la inteligencia emocional intrapersonal 6 influía en la salud mental de los alumnos de secundaria, y este equilibrio psicológico en el rendimiento académico final. Los alumnos

con tendencia depresiva mostraron un peor rendimiento que aquellos con un nivel de optimismo superior. En la misma línea, Petrides, Frederickson y Furnham (2004, citados en citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a) afirmaron que estudiantes con problemas de aprendizaje, la inteligencia emocional ejercía un mayor dominio de las habilidades cognitivas. Y en síntesis con estos estudios, la relación entre IE y rendimiento académico, no sería tan directa, sino que influiría en otros aspectos más personales en los alumnos.

También se han realizado diversas investigaciones en las que se ha mostrado una moderada relación entre altos niveles de inteligencia emocional (alta claridad emocional, regulación de emociones...) y conductas prosociales en el ámbito familiar y social (temperamentos tranquilo, menor justificación de agresiones, incremento en la resistencia grupal...) (Rubin, 1999; Petrides, Frederickson, Furnham, 2004; Liau et al, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Trinidad y Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou, Azen y Jonhson,

2004, citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2001). Señalaron con cierta probabilidad la aparición de comportamientos agresivos y disruptivos con tendencias al consumo de sustancias alcohólicas y adictivas en aquellos alumnos con una baja IE.

Tras esta primera revisión de las diversas investigaciones, podemos hacer una reflexión sobre el papel que juega la inteligencia emocional en las distintas facetas de la vida. Así la inteligencia emocional supondría un mayor incremento del bienestar psicológico y físico, como también de la calidad de las relaciones interpersonales y las conductas asertivas, y por supuesto en el rendimiento académico.

Como conclusiones positivas tras esta revisión bibliográfica se observa que la Inteligencia Emocional puede ser trabajada en alumnos de cualquier nivel (infantil, primaria, secundaria, universidad) y de cualquier condición (incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales) siempre adaptando a las características de los alumnos en función de su edad, contexto escolar, social y familiar y necesidades educativas. El tratamiento de la Inteligencia Emocional no sólo se refleja en el rendimiento académico si no también en las relaciones interpersonales por ello se ha querido enfocar en este trabajo la Inteligencia Emocional hacia la prevención del acoso escolar.

9. La educación emocional como herramienta de prevención primaria del acoso escolar en el aula

9.1. Justificación del programa

Los estudios en nuestro país sobre el acoso escolar vienen realizándose desde la década de los 80.

En 2005 Ángela Serrano e Isabel Iborra elaboran un informe en el Centro Reina Sofía, cuyos resultados indican que la violencia entre compañeros es un fenómeno presente en las aulas,

mostrando un alto porcentaje de víctimas, agresores y, sobre todo, testigos. El tipo de maltrato con mayor índice de incidencia es el emocional, concretamente, los jóvenes que sufren acoso escolar están más expuestos a maltrato emocional que los jóvenes que sufren violencia escolar en general.

En 2006, Oñate y Piñuel realizan el llamado Informe Cisneros X, que nace con la idea de detectar el acoso y la violencia escolar en España. Este estudio revela que tanto acoso como violencia escolar están presentes en las escuelas, siendo las modalidades más comunes el bloqueo social y el hostigamiento, las agresiones y las amenazas e intimidaciones, aunque en menor medida.

Se han dedicado muchos estudios al agresor principalmente, y es en las últimas décadas es cuando se comienza a analizar todos los participantes del acoso escolar, eso sí, una vez producido dicho acoso. Este programa se considera necesario para evitar, en la medida de lo posible, que se produzca la situación de Bullying en nuestras escuelas, que como bien podemos observar va en aumento año a año y se hace cada vez más popular en nuestro país dándose casos incluso de suicidio de alumnos acosados. Entonces, ¿para qué intervenir una vez producido el daño si podemos prevenirlo?

Es aquí donde nace la idea de un programa de prevención que eduque a todos los alumnos incluidos los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en las competencias emocionales para poder enfrentarse ya no solo a una situación de acoso, sino también de violencia, abuso psicológico y sin ir más lejos, a las dificultades que se nos presentan en la vida diaria. Así, este programa de prevención está enfocado a dar herramientas a los alumnos trabajando la Inteligencia Emocional para que sean capaces de enfrentarse con éxito a la situación de acoso escolar. Los participantes del acoso escolar no están bien entrenados en inteligencia emocional. La inteligencia es

entendida como la capacidad de aprender, comprender y resolver problemas. No es una capacidad única, si no que es un compuesto de varios factores.

Howard Gardner, en 1983 propuso su famoso modelo denominado "inteligencias múltiples" que incluye 7 tipos de inteligencia: verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpersonal, intrapersonal. Pero fue Daniel Goleman con su libro Inteligencia Emocional quien lo popularizó refiriéndose a las siguientes habilidades: conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión, autorregulación, controlar los impulsos, de la ansiedad, diferir las gratificaciones, regular nuestro estado de ánimo, motivarnos y perseverar a pesar de las frustraciones (optimismo), empatía y confianza en los demás, las artes sociales.

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey de Harvard y John Mayer de la New Hampshire, como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos de forma adecuada. La inteligencia emocional se concreta en habilidades y rasgos de personalidad como son la empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los problemas,...etc.

Sin embargo este programa de prevención parte del Modelo Multifactorial de la Inteligencia Emocional de Bar-On quien la define como "la múltiple relación de emociones que interconectadas a las competencias sociales y personales del individuo, así como a las habilidades no cognitivas, le hacen posible desenvolverse sobre nuestro medio". Bar-On define la Inteligencia Emocional como "La capacidad de entender y encaminar nuestras emociones para que estas trabajen para nosotros y no en contra, lo que nos ayuda a ser más eficaces y a tener éxito en distintas áreas de la vida".

Bar-On va más allá y su modelo establece cinco grandes componentes clave (cinco

áreas emocionales), los cuales engloban a su vez cada uno tres factores, creando un total de 15 escalas. Estas cinco áreas emocionales, factibles de ser educadas,

son las que adopta el marco conceptual de nuestro programa, eje central de este programa, y que se desglosan en la siguiente tabla:

AREA EMOCIONAL	VARIABLES	
INTRA PERSONAL	Autoconcepto	Respetarse y ser consciente de uno mismo
	Autoconciencia Emocional	Conocer los propios sentimientos y el origen de los mismo
	Asertividad	Expresarse abiertamente y defender los derechos personales sin agresividad ni pasividad
	Independencia	Controlar las propias acciones y pensamientos uno mismo
	Autoactualización	Alcanzar nuestra potencialidad comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida
INTER PERSONAL	Empatía	Reconocer las emociones de otros, comprenderlas y mostrar interés por los demás
	Responsabilidad social	Mostrarse como un miembro constructivo del grupo social
	Relaciones interpersonales	Habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas
ADAPTABILIDAD	Prueba de realidad	Buscar una evidencia objetiva para confirmar nuestros sentimientos.
	Flexibilidad	Buscar una evidencia objetiva para confirmar nuestros sentimientos.
	Solución de problemas	Reconocer el problema, definirlo, buscar soluciones y tomar decisiones al respecto.
MANEJO DEL ESTRÉS	Tolerancia al estrés	Capacidad de escoger varios cursos de acción para hacerle frente al estrés, ser optimista para resolver un problema y percepción de control sobre las situaciones.
	Control de impulsos	Habilidad de resistir o retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.
ESTADO DE ANIMO Y MOTIVACIÓN	Optimismo	Actitud positiva ante las adversidades.
	Felicidad	Habilidad de disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, disfrutarse uno mismo y a otros, de divertirse y expresar sentimientos positivos.

Tabla 2: Conceptualización multifactorial de la inteligencia emocional. Bar-On, 1997. Elaboración propia.

Es por tanto que este programa de prevención del acoso escolar se basa en Reuven Bar-On el cual es actualmente reconocido dentro del mundo de la psicología por ser el creador del tercer gran modelo de estudio sobre la Inteligencia Emocional tal y como cita Miguel Ángel Díaz Escoto en 2014.

Se hace necesario un programa que promueva la acción preventiva de los conflictos del acoso escolar. Es necesario enseñar a los alumnos a desarrollarse en la duda, a gestionar conflictos. Este programa es un programa interactivo que se presenta de tal manera que su aplicación es fácil.

La inteligencia emocional es un concepto de reciente evolución que ha sido investigado fundamentalmente en el ámbito académico donde se ha demostrado su efectividad y aumenta la calidad de vida del alumno.

El objetivo principal de este programa se basa en promover la acción preventiva de los conflictos que surgen en el aula que terminan en acoso escolar a través de la educación emocional de los alumnos.

Se trata de que los alumnos (víctima, agresores y espectadores) aprendan a través de la inteligencia emocional a manejar los conflictos mediante la asertividad, el diálogo, el pacto, la negociación, la cooperación... El programa pretende desarrollar la capacidad de conocer, valorar y controlar las emociones y sentimientos logrando establecer una apropiada comunicación con los otros a través de la empatía, colaboración y resolución de conflictos. A su vez potencia las conductas constructivas, alternativas a la agresión y reconocer conductas propias de personas promoviendo la seguridad en sí mismo, la autoestima adecuada y la autoconfianza eliminando o disminuyendo las conductas de dependencia, la pasividad por la iniciativa y la inseguridad.

9.2. Análisis de las competencias emocionales: Agresor, víctima

A continuación se analizan los perfiles psicológicos de los principales protagonistas del acoso escolar, agresor y víctima.

9.2.1. Perfil emocional del agresor

ÁREA EMOCIONAL	VARIABLES	
INTRA PERSONAL	Autoconcepto	El más fuerte, el más popular al que todos respetan.
	Autoconciencia Emocional	En muchas ocasiones no son conscientes de lo que hacen y porqué lo hacen, es tan solo un juego para ellos.
	Asertividad	Estilo agresivo. Se defiende siempre con agresividad.
	Independencia	Siempre cree que otras personas lo están agrediendo y suele exhibirse como víctima para excusar su propia conducta.
	Autoactualización	No son reflexivos, no se marcan metas, Su futuro puede derivar, si no se trata hacia la delincuencia o la agresión familiar.
INTER PERSONAL	Empatía	Ausencia de empatía.
	Responsabilidad social	Sin sentimiento de culpabilidad.
	Relaciones interpersonales	Sus relaciones no son buenas con los compañeros, lo rechazan por sus comportamientos agresivos.

ADAPTABILIDAD	Prueba de realidad	Sus pensamientos son contradictorios a la realidad.
	Flexibilidad	No son nada flexibles. Siempre tiene que ser lo que ellos digan.
	Solución de problemas	Muestran un déficit en la resolución de los problemas. Ellos siempre tienen la razón.
MANEJO DEL ESTRÉS	Tolerancia al estrés	En situaciones de tensión pierden el control en su comportamiento pudiendo llegar a la agresividad.
	Control de impulsos	Poco control de la ira y la agresividad.
ESTADO DE ANIMO Y MOTIVACIÓN	Optimismo	No muestran una actitud positiva ante la adversidad, recurriendo a la violencia como una forma desadaptativa de afrontamiento antes las mismas.
	Felicidad	No son felices, en entendiendo por felicidad , la capacidad de disfrutar y sentirse satisfechos con la vida, disfrutarse uno mismo y a otros, de divertirse y expresar sentimientos positivos.

Tabla 3. Conceptualización multifactorial de la inteligencia emocional. Bar-On, 1997-Perfil emocional del agresor./ Elaboración propia.

9.2.2. Perfil emocional de la víctima

ÁREA EMOCIONAL	VARIABLES	
INTRA PERSONAL	Autoconcepto	La opinión de ellos mismas suele ser negativa.
	Autoconciencia Emocional	No saben identificar correctamente sus sentimientos. Siempre están tristes y decaídos.
	Asertividad	Estilo pasivo.
	Independencia	Tienen un autoconcepto de si mismo muy pobre.
	Autoactualización	
INTER PERSONAL	Empatía	Reconocen las emociones de los demás pero no muestran interés por ellos.
	Responsabilidad social	No suelen participar en las actividades con su grupo de referencia.
	Relaciones interpersonales	Tienen pocas habilidades para relacionarse por lo que normalmente suelen ser personas con pocos amigos.
ADAPTABILIDAD	Prueba de realidad	
	Flexibilidad	
	Solución de problemas	No son capaces de enfrentarse a los problemas de forma efectiva.

MANEJO DEL ESTRÉS	Tolerancia al estrés	Baja tolerancia al estrés que se manifiesta en no querer ir a la escuela, depresión, ansiedad...
	Control de impulsos	
ESTADO DE ANIMO Y MOTIVACIÓN	Optimismo	No poseen una actitud positiva ante las frecuentes adversidades a que se enfrentan.
	Felicidad	No son felices, la dinámica relacional a la que están sujetas les incapacita para disfrutar y alcanzar niveles de satisfacción vital facilitadores de sensaciones como la diversión ya sea, en relación a uno mismo como de otros, así como de expresar sentimientos positivos.

Tabla 4. Conceptualización multifactorial de la inteligencia emocional. Bar-On, 1997-Perfil emocional de la víctima. / Elaboración propia.

9.3. Presentación del programa

9.3.1. Participantes

Este programa de prevención va dirigido a alumnos de edades comprendidas entre 9 y 11 (5º y 6º nivel de educación primaria) siendo esta edad un momento de madurez en el que se están preparando para la llegada de un cambio en su vida debido al paso del colegio al instituto donde el día a día cambia, es diferente y se enfrentan a alumnos más mayores de edad y deben aprender a relacionarse.

Se ha de tener en cuenta las palabras de Avilés 2006 "Aunque la incidencia del Bullying es mayor en primaria que en secundaria, si nos referimos únicamente a esta etapa, su incidencia es más alta al comienzo de la ESO y baja conforme avanzamos en edad"

Se persigue conseguir que los alumnos se entrenen en las diferentes áreas emocionales (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo y motivación), identifiquen las causas del abuso y sepan identificar el inicio del mismo y poder prevenirlo a tiempo.

Este programa está diseñado para que pueda ser aplicado en los centros educativos, en las aulas de quinto y sexto

nivel de educación primaria. A su vez está diseñado para que sea puesto en práctica por los tutores (pues son los que mayor conocimiento tienen de los alumnos al estar más tiempo con ellos), incluso por el orientador del centro. El programa debe estar incluido dentro del PAT (Plan de acción tutorial del centro, incluido los documentos del centro) o bien dentro de las acciones del EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica) con respecto al centro, en función de quién lleve a cabo su desarrollo. No obstante también permite ser aplicado por ambos profesionales en coordinación.

Se desarrolla en dieciséis sesiones las cuales se distribuyen en dos sesiones al mes en semanas no consecutivas en horario de tutoría (hora en la que se encuentran todos los alumnos de la clase y su tutor). La finalidad de esta temporalización es que se desarrolle el programa durante ocho meses (de octubre a junio) para que se trabaje la Inteligencia Emocional como prevención del acoso escolar durante todo el curso.

Durante dieciséis sesiones los alumnos van a ir tomando conciencia de la problemática del acoso escolar y sus consecuencias y aprenderán estrategias de afrontamiento a través del entrenamiento en habilidades emocionales.

9.3.2. Objetivos

El objetivo principal es llevar a cabo un programa dirigido a desarrollar la Inteligencia Emocional como medio para la prevención del acoso escolar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Se pretende sensibilizar y prevenir sobre la problemática actual existente en nuestro país sobre el acoso escolar a través de dinámicas individuales y grupales que ayudarán a los alumnos conocerse a sí mismo y desenvolverse con éxito en su entorno.

9.3.3. Metodología

La dinámica a seguir en cada una de las sesiones siempre será el mismo para mantener un hilo conductor y coherencia que sea más fácil de seguir para los

alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

En primer lugar, al inicio de cada sesión se describen los objetivos que se pretenden. Acto seguido se establecerá un pequeño debate como introducción al tema específico para valorar los conocimientos previos de los alumnos.

A continuación se detallan las actividades que se van a realizar incluyendo la metodología (individual o grupal) y los materiales necesarios.

Las sesiones tienen una duración de 50 – 70 minutos, en función de cada sesión, (duración aproximada de una hora de tutoría). Se dedicarán entre 5 y 10 minutos al debate y el resto del tiempo a las dinámicas que se presentan en la programación (apartado).

ÁREA EMOCIONAL A TRABAJAR	SESIÓN Nº	TEMA ESPECÍFICO
INTRA PERSONAL	2	Autoconcepto
	3	Autoconciencia Emocional
	4	Asertividad
	5	Independencia
	6	Autoactualización
INTER PERSONAL	7	Empatía
	8	Responsabilidad social
	9	Relaciones interpersonales
ADAPTABILIDAD	10	Prueba de realidad
	11	Flexibilidad
	12	Solución de problemas
MANEJO DEL ESTRÉS	13	Tolerancia al estrés
	14	Control de impulsos
ESTADO DE ANIMO Y MOTIVACIÓN	15	Optimismo
	16	Felicidad

Tabla 5. Sesiones del programa./ Elaboración propia.

9.3.4. Material necesario

El material específico es:

- Folios en blanco.
- Bolígrafos.
- Lápices de colores.
- Canciones: El vuelo del moscardón (N Rimsky Korsakov), Waka Waka (Shakira), Titanic (Celine Dion).

- Fracciones de las películas: El rey León (la muerte del padre), Scary Movie (escenas de miedo y escenas de risa).

- Fichas de las sesiones.

9.4. Programación

A continuación se presenta la programación a seguir durante las dieciséis sesiones.

BLOQUE 1 HABILIDADES INTRAPERSONALES	
SESIÓN 1: ¿QUÉ ES EL BULLYING?	
Objetivos	Actividades
Identificar el bullying. Llegar a una definición de bullying conjunta entre profesor y alumnos/as. Dar a conocer los bloques del programa y su contenido.	1. ¿Qué es el bullying?
SESIÓN 2: AUTOCONCEPTO/AUTOIMAGEN	
Objetivos	Actividades
Descubrir las características personales positivas y negativas en la convivencia. Identificar qué puede aportar cada uno a las relaciones del grupo favoreciendo un autoconcepto positivo. Favorecer una autoimagen positiva a través del descubrimiento de sus cualidades personales.	1. ¿Cómo soy? 2. ¿Cómo me ven?
SESIÓN 3: AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL	
Objetivos	Actividades
Alcanzar el autoconocimiento de la conciencia emocional. Identificar el origen de los sentimientos para fomentar una relación con los compañeros saludable.	1. ¿Qué estoy sintiendo? 2. Siempre sentimos 3. Interpretando emociones
SESIÓN 4: ASERTIVIDAD	
Objetivos	Actividades
Aprender a ser asertivo en las situaciones de conflicto. Conocer los diferentes estilos comunicativos. Aprender a reaccionar de forma positiva y asertiva evitando Conocer las conductas más eficaces para enfrentar las críticas, hacer demandas y decir no.	1. Formas de comunicarnos 2. Aprendemos a ser asertivos 3. Tú y yo

SESIÓN 5: INDEPENDENCIA	
Objetivos	Actividades
Afianzar la idea de que somos personas que sentimos y somos iguales a las demás. Realzar la idea de que somos autosuficientes por nosotros mismos aunque necesitemos de los demás.	1. Mis amigos y yo
	2. Los amigos son
	3. Emociones y sentimientos
SESIÓN 6: AUTOACTUALIZACIÓN	
Objetivos	Actividades
Desarrollar la idea de alcanzar el máximo potencial de uno mismo a través del planteamiento de unos objetivos grupales e individuales.	1. Ayer, hoy o mañana
	2. Entre todos podemos
	3. Un día normal

BLOQUE 2: HABILIDADES INTERPERSONALES	
SESIÓN 7: EMPATÍA	
Objetivos	Actividades
Aprender el significado de empatía. Aprender a reconocer los sentimientos de los demás y mostrar interés por ellos. Aprender a escuchar de forma activa.	1. ¿Qué es la empatía?
	2. El lobo feroz
	3. La escucha activa
SESIÓN 8: RESPONSABILIDAD SOCIAL	
Objetivos	Actividades
Asimilar la importancia de formar parte de un grupo y relacionarse de forma positiva dentro del mismo.	1. ¿Somos responsables?
	2. ¿Quién es quién?
	3. Tenemos un objetivo
SESIÓN 9: RELACIONES INTERPERSONALES	
Objetivos	Actividades
Asimilar la necesidad de relacionarnos de forma positiva. Aprender a transformar obstáculos en las relaciones con los demás miembros del grupo.	1. Recordando...
	2. Me relaciono...
	3. ¡Obstáculos!

BLOQUE 3: ESTADO DE ÁNIMO Y MOTIVACIÓN	
SESIÓN 10: OPTIMISMO	
Objetivos	Actividades
Identificar pensamientos pesimistas y ser capaz de convertirlos en positivistas. Aprender ser optimista frente a las situaciones de conflicto.	1. ¿Optimista o pesimista?
	2. Transforma

SESIÓN 11: FELICIDAD	
Objetivos	Actividades
Potenciar la habilidad de disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, disfrutar de uno mismo de los demás, de divertirse y expresar sentimientos positivos.	1. ¿Qué te sugiere...?
	2. ¿Qué es la felicidad?
	3. Aprender a ser feliz

BLOQUE 4: MANEJO DEL ESTRÉS	
SESIÓN 12: TOLERANCIA AL ESTRES	
Objetivos	Actividades
Dar a conocer qué es el estrés. Identificar situaciones en la escuela que causen estrés. Reconocer nuestras estrategias de afrontamiento así como las sensaciones y emociones que nos producen las situaciones estresantes.	1. ¿Qué es el estrés?
	2. Del 1 al 10
	3. Porque yo lo siento
SESIÓN 13: CONTROL DE IMPULSOS	
Objetivos	Actividades
Aprender a controlar las emociones y los impulsos. Convertir pensamientos negativos en positivos identificando diferentes estilos de afrontamiento ante los conflictos.	1. Interpretando emociones
	2. Me siento...cuando... porque
	3. A partir de ahora...

BLOQUE 5: ADAPTABILIDAD	
SESIÓN 14: PRUEBA DE REALIDAD	
Objetivos	Actividades
Descubrir el concepto positivo de la amistad así como los sentimientos que conlleva para adoptar actitudes realista con respecto a los amigos alejado de todo mito.	1. ¡Famina!
	2. Amistad verdadera
SESIÓN 15: FLEXIBILIDAD	
Objetivos	Actividades
Identificar las habilidades personales que se ponen en juegos ante conflictos entre amigos. Aprender nuevas habilidades personales y de comportamiento para ajustarse mejor a las condiciones cambiantes del medio.	1. Refléjate
	2. Todos los caminos llegan a Roma
	3. ¿Cómo actuamos?
SESIÓN 16: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
Objetivos	Actividades
Descubrir la capacidad de analizar los problemas y ser capaz de resolverlos mediante la resolución de problemas aplicándolo al ámbito de la amistad.	1. El problema de Carlos
	2. Resolvemos

Bloque 1: Habilidades intrapersonales

Sesión 1: ¿Qué es el bullying?

Actividad 1.1: ¿Qué es el bullying?

Objetivos:

- Identificar las ideas preconcebidas que tienen los alumnos acerca del bullying y los conocimientos sobre esta situación.
- Dar a conocer los participantes del bullying.
- Informar sobre el contenido del programa.

Modo de aplicación:

- Al inicio de la sesión se lanzará la pregunta ¿Sabéis qué es el bullying? ¿Qué entendéis vosotros por él?
- Se recogerá en la pizarra las ideas que nos sugieren los alumnos y se mantendrá un debate guiado por el profesional haciendo las preguntas oportunas para llegar a esclarecer qué es el acoso escolar.
- Una vez que está claro qué es realizamos el mismo procedimiento para dar a conocer los participantes del bullying.
- Por último vamos a informar sobre el contenido de las siguientes 15 sesiones.

Sesión 2: Autoconcepto/ autoimagen

Actividad 2.1: ¿Cómo soy?

Objetivos:

- Identificar las cualidades personales que nos hacen crear una buena convivencia.
- Hacer ver las diferentes sensaciones que damos a los demás con nuestra actitud y comportamientos.
- Reflexionar sobre cómo debería ser un buen clima de clase.

Modo de aplicación:

- Cada alumno/a rellena la ficha "¿Cómo soy?"

- El alumno/a que quiera puede compartir con el resto de la clase lo que ha puesto. Una vez terminado debemos reflexionar con los alumnos que ninguno es más que otro. Las características personales nos hacen a todos diferentes pero no por ello peores.

- Después de este debate lanzaremos la siguiente pregunta "¿Cómo debemos vernos frente a nuestros compañeros y a nuestros profesores? ¿Cómo nos verían si creyésemos que somos los mejores? ¿Y si fuéramos muy tímidos y débiles?"

Actividad 2.2: ¿Cómo me ven?

Objetivos:

- Comparar el concepto que tiene uno mismo con el concepto que cree que tienen sus compañeros hacia él.
- Distinguir la persona que creen que son (yo real) de la persona que les gustaría ser con los demás (yo ideal).

Modo de aplicación:

- Los alumnos deberán rellenar la ficha 2 poniendo lo que les gusta de ellos y lo que no y lo que creen que les gusta a sus compañeros de ellos y lo que no les gusta.
- A continuación deberán reflexionar sobre la concordancia que hay entre cómo se ven y cómo creen que le ven los demás.
- Para finalizar se lanzará la siguiente pregunta ¿te gusta cómo eres? ¿cambiarías algo?

Sesión 3: Autoconciencia emocional

Actividad 3.1: ¿Qué siento?

Objetivos:

- Identificar los sentimientos/emociones que tienen.
- Fomentar una actitud positiva hacia la autoconciencia emocional ajustada a los

compañeros.

Modo de aplicación:

- Se le pondrán a los alumnos fragmentos de canciones y películas. Ellos deberán identificar y anotar en una hoja los pensamientos, sentimientos o emociones que les producen.
- Después debemos poner en común lo que han sentido y se anotará en la pizarra (no borrar por que servirá para la actividad siguiente).
- Haremos reflexionar a los alumnos que piensen qué es lo que les ha llevado a sentir y después se les lanzará la siguiente pregunta ¿Hay más emociones o sentimientos que no hemos anotado en la pizarra? ¿Cuáles? ¿Por qué creéis que es importante conocer el origen de lo que sentimos?

Actividad 3.2: Siempre sentimos

Objetivos:

- Relacionar los sentimientos que han sentido en la actividad anterior con las situaciones que se dan con los compañeros.
- Identificar los diferentes puntos de vista que tienen los protagonistas de las situaciones que se dan con los compañeros que determinan un estado emocional u otro.

Modo de aplicación:

- Partiendo de los sentimientos, sensaciones y emociones que están apuntados en la pizarra los alumnos/as deberán rellenar la ficha de trabajo 3.2.
- Una vez terminado se reflexionará sobre todas las cuestiones una a una.

Actividad 3.3: Interpretando emociones

Objetivos:

- Identificar emociones y sentimientos surgidas a lo largo de sus años en la escuela con respecto a sus compañeros
- Descubrir que nuestras emociones

están influenciadas por los actos de nuestros compañeros.

Modo de aplicación:

- Los alumnos/as deberán de rellenar la ficha 3.3. Deberán reflejar acontecimientos que para ellos hayan sido significativos frente a sus compañeros y anotarán las emociones positivas y negativas que sintieran y deberán responder a las preguntas que se le plantean.

Sesión 4: Asertividad

Actividad 4.1: Formas de comunicarnos.

Objetivos:

- Descubrir las diferentes formas de comunicación (agresiva, asertiva y pasiva).
- Aprender a resolver los conflictos con los compañeros de forma adecuada.

Modo de aplicación:

- Expondremos un conflicto que pueda surgir en el aula (ficha 4.1) y se le preguntará a los alumnos cuáles son las diferentes formas de solucionarlo y se debatirá sobre las diferentes soluciones propuestas.
- Se leerán las diferentes formas de comunicarse (agresiva, asertiva y pasiva).
- Realizarán el siguiente ejercicio de la ficha 4.1. Reflexionar sobre la forma asertiva de solucionar el problema planteado.

Actividad 4.2: Aprendemos a ser asertivos.

Objetivos:

- Experimentar la forma asertiva de comunicación a través de la representación.
- Asimilar las conductas de comportamiento de este estilo comunicativo.
- Identificar las diferencias entre el comportamiento pasivo, asertivo y agresivo.

Modo de aplicación:

- Se piden seis voluntarios. Nos vamos fuera de clase con ellos. Se hacen tres parejas. A cada pareja se le da un papel con las conductas de un estilo de comunicación diferente. Tendrán que representar un conflicto (el que ellos quieran) basándose en esas conductas. Una a una cada pareja tendrá que representar el conflicto frente a la clase.
- El resto de la clase tendrá que identificar el estilo comunicativo y apuntarán en un papel las conductas que identifican en ese conflicto.

Actividad 4.3: Tú y yo.

Objetivos:

- Asimilar los diferentes pasos para solucionar un problema de forma asertiva.

Modo de aplicación:

- Los alumnos se agruparán por parejas y se les reparte las tarjetas de conflicto y la ficha 4.3. Los alumnos tienen que reflejar en la tabla la forma de resolver el conflicto de forma asertiva siguiendo los pasos que se le ofrecen.

Sesión 5: Independencia

Actividad 5.1: Mis amigos y yo.

Objetivos:

- Reconocerse uno mismo en cuanto a la relación con sus amigos y compañeros.

Modo de aplicación:

- Cada alumno escribirá cuál es para él/ella la relación ideal de amigo/a. a continuación deberá contestar a las preguntas de la ficha 5.1.
- Una vez terminado se abrirá un debate por cada pregunta y terminaremos el ejercicio extrayendo las conclusiones.

Actividad 5.2: Los amigos son...

Objetivos:

- Analizar cuál debería ser el

comportamiento sano entre amigos para no caer en la dependencia emocional.

Modo de aplicación:

- Cada alumno rellenará la ficha 5.2. Tendrá que hacer una cruz en la casilla que él considere. A continuación deberá explicar el por qué. Cuando todos los alumnos acaben se abrirá un debate entre las dos posturas (acuerdo y no de acuerdo).

Actividad 5.3: Emociones y sentimientos.

Objetivos:

- Identificar las emociones y sentimientos que nos producen nuestros amigos en situaciones ya vividas y analizarlas para identificar situaciones de dependencia.
- Valorar que no es positivo una dependencia emocional total de nuestros amigos.

Modo de aplicación:

- Cada alumno escogerá dos situaciones vividas con su/s amigos/s, una positiva y otra negativa, las describirá y reflejará cuáles son los sentimientos y emociones que le ha producido su/s amigos/s.

“El monitor partirá del siguiente ejemplo: “Pedro y Jaime van al cine. Pedro sabe que a Jaime no le gustan las películas de miedo y al llegar al cine Pedro decide ver una película de miedo. Jaime no quiere pero tiene miedo de que su amigo se enfade o se ría de él, no sabe muy bien qué le puede pasar si le dice que no.

- A continuación debatiremos una posible solución para evitar que surjan esas emociones o sentimientos tanto con el ejemplo del monitor como con los voluntarios que se presten a leer sus redacciones.

Sesión 6: Autoactualización

Actividad 6.1: Ayer, hoy y mañana

Objetivos:

- Ayudar a entender que no podemos

vivir en el pasado.

- Potenciar la idea de plantear el futuro, unas metas y trazar un plan para conseguirlo.
- Hacer ver a los alumnos que entre todos podemos alcanzar las metas a través de compromiso y esfuerzo.
- Potenciar un clima positivo en el aula.

Modo de aplicación:

- El monitor le pedirá a los alumnos que en una hoja de papel tracen una línea horizontal con una señal al inicio, otra al medio (momento actual) y otra al final. Esa línea representa el curso escolar. Se les dará cinco minutos para pensar cuáles eran sus sentimientos y emociones al inicio del curso y en el momento de ahora. Esos sentimientos y emociones los tienen que escribir en la tabla de la ficha 6.1 y a continuación responder a las preguntas 1-6. (Esta actividad se complementa con la actividad 6.2).
- Cada pregunta será debatida por el profesor y los alumnos con el objetivo de llegar de forma conjunta a descubrir la situación de clima que hay en el aula.

Actividad 6.2: Entre todos podemos.

Objetivos:

- Hacer ver a los alumnos que entre todos podemos alcanzar las metas a través de compromiso y esfuerzo.
- Potenciar un clima positivo en el aula.
- Ayudar a entender que no podemos vivir en el pasado.
- Potenciar la idea de plantear el futuro, unas metas y trazar un plan para conseguirlo.

Modo de aplicación:

- Al hilo de la última pregunta de la actividad anterior "¿cómo te gustaría sentirte al final de curso (rellena la última columna tabla)?" A continuación pediremos a los alumnos que nos muestren cómo les gustaría que fuera

al final de curso y se les propondrá la siguiente pregunta "¿Crees que entre todos podemos hacer que cambien esos sentimientos hacia mejor?" Entre todos vamos a buscar soluciones a través del juego "Desenrédame".

- Para esta actividad necesitamos una bobina de hilo. El monitor la tiene en sus manos y plantea lo siguiente "Hemos llegado a la conclusión de que el clima de clase podría ser mejorado.

Este va a ser nuestro objetivo y para ello cada uno de nosotros vamos a proponer una solución. La bobina de hilo se pasará a un alumno y este a otro y así sucesivamente. No hace falta que sea un orden, puede ser aleatorio.

Actividad 6.3: Un día normal.

Objetivos:

- Potenciar la idea de que uno mismo puede hacer cambiar lo que no le satisface.
- Hacer pensar sobre su vida actual.
- Reflexionar sobre qué tiene uno mismo en su vida y qué puede tener al marcarse objetivos y metas.

Modo de aplicación:

- En esta ocasión se le pedirá a los alumnos que hagan una línea vertical con una señal al inicio. Esa línea representa un día normal en la vida de cada alumno. Pensarán durante cinco minutos todo lo que hacen durante el día y a continuación rellenarán la ficha 6.3.

Bloque 2: Habilidades interpersonales

Sesión 7: Empatía

Actividad 7.1: ¿Qué es la empatía?

Objetivos:

- Identificar qué es la empatía a través de la experiencia.
- Sensibilizar a los alumnos y aumentar

la capacidad de empatía con respecto a sus compañeros.

Modo de aplicación:

- Se le pregunta a los alumnos si saben qué es la empatía y que intenten poner un ejemplo y realizaremos una lluvia de ideas.
- Se le explica qué es la empatía y a continuación se va a jugar al juego de las fichas en la cabeza. Se divide la clase en dos grupos. Uno es el que juega y el otro es el espectador. El grupo que juega se pone en corro dentro del corro del grupo que es espectador. Al grupo que juega se le pondrá a cada alumno en la cabeza pegatinas con adjetivos o acciones y cuando él/ella hable se le tratará de la misma forma que indique su pegatina. Al finalizar el juego el grupo espectador comentará sus observaciones y el grupo que juega comentará los sentimientos que han experimentado.

Actividad 7.2: El lobo feroz.

Objetivos:

- Afianzar el concepto de empatía a través de la ejemplificación.

Modo de aplicación:

- El profesor les pedirá que rellenen la ficha 7.2. y una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Actividad 7.3: La escucha activa.

Objetivos:

- Aumentar la capacidad de ser empáticos a través de la escucha activa.
- Dar a conocer las características de la escucha activa.

Modo de aplicación:

- El monitor les pedirá que lean la ficha 7.3, los rasgos de la escucha activa. Los alumnos deberán poner ejemplos de escucha activa a través de la representación basándose en las características que se les presentan.

- Saldrán fuera de clase 3 parejas. Una de ellas representará una situación de escucha activa, otra de no escucha activa y la tercera representarán lo que ellos quieran. Una vez terminadas las tres parejas de actuar los alumnos espectadores tendrán que identificar las tres escenas y decir los rasgos que han observado en cada una de ellas.

Sesión 8: Responsabilidad social

Actividad 8.1: ¿Somos responsables?

Objetivos:

- Introducir el concepto de responsabilidad social
- Hacer ver el nivel de responsabilidad social de cada miembro del grupo.

Modo de aplicación:

- El profesor introducirá el concepto de responsabilidad social.
- El profesor reparte la ficha 8.1. Cuando los alumnos hayan acabado se debatirá sobre las contestaciones y se dará fin a la actividad llegando a unas conclusiones.

Actividad 8.2: Quién es quién.

Objetivos:

- Introducir características que hay que tener para ser miembro constructivo de un grupo-clase.

Modo de aplicación:

- Una vez que ya sabemos lo que es la responsabilidad dentro de un grupo vamos a fijar cuáles tienen que ser los comportamientos, características y responsabilidades que deben de tener los miembros de un grupo para alcanzar los objetivos planteados.

Actividad 8.3: Tenemos un objetivo.

Objetivos:

- Experimentar ser miembro de un grupo conforme a todo lo que implica.

Modo de aplicación:

- Se divide la clase en grupos de 4-5 personas. Se les pedirá que se marquen un objetivo que quieran conseguir (no importa cual) y se repartan las tareas, responsabilidades...y poner en marcha todo lo expuesto en las actividades anteriores.

Sesión 9: Relaciones interpersonales

Actividad 9.1: Recordando...

Objetivos:

- Aprender a relacionarnos correctamente partiendo de una comunicación asertiva y en comparación con otros estilos.

Modo de aplicación:

- Recordamos los diferentes estilos de comunicación (ficha 1.4)
- Los alumnos deberán realizar la ficha 9.1 y una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Actividad 9.2: Me relaciono....

Objetivos:

- Ser consciente de nuestra forma de relacionarnos.

Modo de aplicación:

- Hacemos grupos aleatorios de cuatro personas. Cada uno debe de poner en un papel una palabra que defina la forma de comunicarse de uno mismo y la forma de relacionarse, comunicarse que tiene su compañero de la derecha. Una vez esté hecho, cada alumno expondrá lo que ha escrito de su compañero y de él mismo y se le preguntará al resto de la clase si están de acuerdo con ello. Si coincide y es positivo no habrá ninguna cuestión, si por el contrario esa forma de relacionarse no es positiva se intentará buscar una solución; primero el alumno por sí solo y luego ayudado por los compañeros.
- Al alumno que debe reflexionar sobre su forma de relacionarse se le harán las siguientes preguntas:

¿Por qué crees que tus compañeros te describen así?

¿Tú te ves de la misma manera que ellos te ven a ti?

Reflexiona e intenta dar una solución para mejorar tu forma de relacionarte con tus compañeros.

Actividad 9.3: Obstáculos.

Objetivos:

- Aprender a transformar las situaciones de relación con los demás que son negativas en situaciones positivas a través de la comunicación y el comportamiento.

Modo de aplicación:

- Al hilo de la actividad anterior, cada alumno deberá escribir en un folio al menos tres situaciones en las que se identifique su forma de relacionarse tal y como lo han descrito sus compañeros y cómo podría convertir esa situación en una forma de relacionarse positiva.

Bloque 3: Estado de ánimo y motivación

Sesión 10: Optimismo

Actividad 10.1: ¿Optimista o pesimista?

Objetivos:

- Conocer las características de las personas optimistas y pesimistas.
- Identificar a uno mismo dentro del optimismo o pesimismo.

Modo de aplicación:

- Realizaremos una lluvia de ideas preguntando a los alumnos "¿Sabéis qué es ser optimista? Di características que se te ocurran ¿Y pesimista? Di también características de una persona pesimista". A continuación se hará una recopilación de las características que se han señalado para compararlas con las características de la ficha 10.1.
- Una vez conocidas las características los alumnos tendrán contestar las preguntas

de la ficha 10.1. y una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Actividad 10.2: Transforma.

Objetivos:

- Identificar cuándo una situación es optimista o pesimista.
- Aportar la necesidad de cambiar hacia una visión optimista.

Modo de aplicación:

- Se leerán los fragmentos de texto entre todos de la ficha 10.2. Los alumnos marcarán el texto según vean si es optimista o pesimista razonándolo con las características vistas en la actividad anterior.
- Una vez realizado este ejercicio cada alumno escogerá un fragmento de texto y le escribirá una carta y una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Sesión 11: Felicidad

Actividad 11.1: Qué te sugiere...

Objetivos:

- Identificar sentimientos contrarios a la felicidad.
- Identificar los sentimientos que genera la felicidad.
- Creas el sentimiento de felicidad en los alumnos sea cual sea su situación dentro del aula frente a otras situaciones fuera de su entorno.

Modo de aplicación:

- Los alumnos deberán leer la ficha 11.1 y contestar a las preguntas. A continuación se expondrán las respuestas y se sacarán las conclusiones.

Actividad 11.2: ¿Qué es la felicidad?

Objetivos:

- Definir qué conductas nos acercan a la felicidad.

- Resaltar la idea de que la felicidad se aprende, no es fortuita.

Modo de aplicación:

- Los alumnos deberán rellenar la ficha 11.2. Posteriormente se analizarán todas las cuestiones y se recogerán las conclusiones.

Actividad 11.3: Aprender a ser feliz

Objetivos:

- Identificar las emociones que nos produce la felicidad y diferenciarlas de las ideas erróneas sobre la felicidad.
- Analizar el grado de felicidad de cada alumno y cómo repercute en la vida diaria con sus compañeros.
- Aprender a transformar situaciones que no nos hacen felices en situaciones que nos generan felicidad.

Modo de aplicación:

- Los alumnos deberán leer la ficha 11.3 y contestar a las preguntas. A continuación se expondrán las respuestas y se sacarán las conclusiones.

Bloque 4: Manejo del estrés

Sesión 12: Tolerancia al estrés

Actividad 12.1: ¿Qué es el estrés?

Objetivos:

- Introducir el concepto de estrés y sus características.

Modo de aplicación:

- Esta actividad trata de explicar a los alumnos qué es el estrés.
- Se comenzará preguntando a los alumnos qué es el estrés. A través de una lluvia de ideas el monitor irá apuntando en la pizarra las palabras que digan los alumnos. Dejaremos que todos los alumnos/as se expresen y al finalizar el debate llegaremos a una definición común de estrés.
- Después de establecer la definición de estrés los alumnos rellenarán la ficha

12.1. y una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Actividad 12.2: Del 1 al 10.

Objetivos:

- Identificar situaciones que generan estrés en la vida en general y en la escuela en particular.
- Detectar la importancia del estrés dentro de la vida diaria.

Modo de aplicación:

- Los alumnos rellenarán la ficha 12.2. y una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Actividad 12.3: Porque yo lo siento

Objetivos:

- Introducir el concepto de estrés y sus características.

Modo de aplicación

- Los alumnos rellenarán la ficha 12.3. y una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Sesión 13: Control de impulsos

Actividad 13.1: Interpretando emociones II

Objetivos:

- Identificar las emociones negativas en situaciones de conflicto y conocer sus significados.
- Analizar las emociones negativas que surgen en situaciones de conflicto.

Modo de aplicación:

- En primer lugar se leerá el primer cuadro de la ficha 13.1 para analizar emociones que nos pueden surgir en situaciones negativas, situaciones de conflicto surjan con los compañeros de clase.
- A continuación el profesor deberá retomar el último ejercicio de la sesión

3.3 donde se trabajaba la identificación de emociones en diferentes situaciones que se dan a diario en el aula con los compañeros. Una vez que se haya recordado, les pediremos que realicen la misma actividad pero con situaciones negativas para ellos que le generen agresividad, ira o bien emociones positivas pero con un trasfondo negativo.

Actividad 13.2: Me siento...cuando... porque...

Objetivos:

- Aprender a analizar las situaciones de conflicto.
- Identificar las reacciones personales antes situaciones de conflicto.

Modo de aplicación:

- Los alumnos deberán rellenar la ficha 13.2 y contestar a las preguntas. Una vez puesta en común por todos los alumnos se expondrán las conclusiones.

Actividad 13.3: A partir de ahora...

Objetivos:

- Conocer estrategia efectiva de autocontrol.
- Modificar los impulsos negativos en impulsos positivos (autocontrol).

Modo de aplicación:

- Partiendo de la actividad anterior, vamos a plantear las mismas situaciones cambiando las emociones negativas en positivas y las consecuencias emocionales.
- Los alumnos deberán rellenar la ficha 13.3 y responderán a las cuestiones para después ponerlas en común y sacar las conclusiones.

Bloque 5: Adaptabilidad

Sesión 14: Prueba de realidad

Actividad 14.1: ¡FAMINA!

Objetivos:

- Analizar el concepto de la amistad verdadera y diferenciarla de las falsas amistades.
- Identificar el concepto de la amistad de manera individual.

Modo de aplicación:

- El profesor repartirá la ficha 14.1 de forma individual y tendrán que responder a cada pregunta.
- Una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Actividad 14.2: Amistad verdadera.

Objetivos:

- Destacar la necesidad de construir una relación de amistad basada en la realidad.
- Conocer las falsas idealizaciones sobre la amistad y las repercusiones que tienen en la realidad.

Modo de aplicación:

- El profesor repartirá la ficha 14.2 de forma individual y tendrán que responder a cada pregunta.
- Una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Sesión 15: Flexibilidad

Actividad 15.1: Refléjate

Objetivos:

- Ser consciente de los pensamientos y conductas de uno mismo en situaciones de conflicto.
- Trabajar el concepto de transigente e intransigente y definirse dentro de uno de los dos.

Modo de aplicación:

- El profesor le pedirá a los alumnos que rellenen la ficha 15.1 en la cual tendrán que reflejar en el cuadro de la derecha situaciones que consideren difíciles en

su vida cotidiana con sus compañeros de clase, y en el cuadro de la izquierda los pensamientos y conductas que ellos han tenido. Se les pedirá que sean sinceros 100%.

- Una vez rellena la ficha, trabajaremos los conceptos de transigente e intransigente y tendrán que identificarse en cada una de las situaciones como uno de ellos. Una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Actividad 15.2: Todos los caminos llegan a Roma

Objetivos:

- Identificar las estrategias y formas de resolución de situaciones difíciles que tiene cada alumno.
- Encontrar diferentes soluciones a las suyas por medio de ser transigentes.
- Entender que para adaptarnos al medio que nos rodea debemos ser realistas y no intentar llevar siempre la razón.

Modo de aplicación:

- El profesor pide que rellenen la ficha 15.2 en la cual pensando en las cinco situaciones reflejadas en la actividad anterior, tendrán que imaginarse otra forma de afrontar esa situación siendo transigentes e intransigentes para afianzar ambos conceptos y aprender a adaptarse mejor a las situaciones conflictivas que surgen en clase con los compañeros.
- A continuación responderán a las preguntas y una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Actividad 15.3: ¿Cómo actuamos?

Objetivos:

- Conocerse mejor así mismo en relación a sus amistades.
- Fomentar la flexibilidad mental para

ser capaces de convertir una situación conflictiva en una situación más satisfactoria.

- Descubrir nuevas opciones de comportamiento que faciliten su adaptación al entorno.

Modo de aplicación:

- El monitor les pedirá que rellenen la ficha 15.3 y una vez completada la ficha, se pondrá fin a la actividad con la puesta en común de las reflexiones.

Sesión 16: Solución de problemas

Actividad 16.1: El problema de Carlos

Objetivos:

- Identificar los problemas y conocer su significado.
- Analizar la forma de enfrentarse a los problemas.

Modo de aplicación:

- El profesor comienza por una serie de preguntas: "¿Qué es para vosotros un problema?, ¿Existen diferentes tipos de problemas? ¿Cuáles?, ¿Cómo nos enfrentamos para resolver nuestros problemas? (agresivos, dialogando, huyendo...), ¿Pedís ayuda para resolver los problemas?"
- A continuación deberán leer la ficha 16.1 y contestar a las preguntas que se plantean a continuación.

Actividad 16.2: Resolvemos...

Objetivos:

- Aprender a resolver los problemas y conflictos paso a paso.

Modo de aplicación:

- El profesor trabajará la ficha 16.2 con los alumnos. Al finalizar cada alumno expondrá su ejercicio.

10. Conclusiones

La inteligencia emocional, el acoso escolar y el alumnado con necesidades

específicas de apoyo educativo son el corazón de este trabajo. A lo largo del mismo se ha realizado un profundo análisis sobre los mismos con el fin de sentar un marco teórico sólido con el que poder construir un programa de prevención contra el acoso escolar dirigido al alumnado de quinto y sexto de primaria incluidos, principalmente, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

La principal dificultad que existe en el desarrollo de este trabajo son los escasos estudios acerca del acoso escolar y la inteligencia emocional relacionados con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Con ello, se ha realizado una minuciosa recopilación de información y se ha podido trasladar la teoría escogida, la teoría Multifactorial de la Inteligencia Emocional de Bar-On (1997), al desarrollo de este programa de prevención.

Este trabajo plantea llevar a cabo un programa dirigido a desarrollar la Inteligencia Emocional como medio para la prevención del acoso escolar para todo tipo de alumnado y más concretamente a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en los centros ordinarios.

El objetivo principal de este programa se basa en promover la acción preventiva de los conflictos que surgen en el aula que terminan en acoso escolar a través de la educación emocional de los alumnos. Se trata de que los alumnos (víctima, agresores y espectadores) aprendan a través de la inteligencia emocional a manejar los conflictos mediante la asertividad, el diálogo, el pacto, la negociación, la cooperación...

Se pretende sensibilizar y prevenir sobre la problemática actual existente en nuestro país sobre el acoso escolar a través de dinámicas individuales y grupales que ayudarán a los alumnos conocerse a sí mismo y desenvolverse con éxito en su entorno.

El estudio sobre la Inteligencia Emocional es reciente y tiene todavía un amplio

camino por recorrer. Aún así, con los estudios existentes, se sabe que la Inteligencia Emocional nos ayuda a regularnos en todos los aspectos de nuestra vida. Cuando las personas saben resolver de forma pacífica los conflictos externos y saben regular de igual manera los conflictos internos personales consiguen relacionarse de forma correcta. Es muy importante aprender a ser una persona inteligente emocional, conocer los aspectos de dicha inteligencia y utilizarlos en pro de la convivencia.

Por otro lado también se reflejan objetivos específicos que sirven para definir y concretar más aún el programa de prevención y definen las líneas de actuación a seguir del mismo. Bajo estos es necesario aclarar que los niños van aprendiendo a lo largo de su vida estrategias de ajustes. En torno a una edad temprana (6-7 años) son capaces de ofrecer justificaciones más elaboradas y utilizar diferentes estrategias de afronte como también tener expectativas de cómo se sentirá después. Más tarde (7-10 años) se espera que el niño trabaje y coopere con otros en la escuela donde debe realizar el ejercicio de canalizar su energía y dominar las habilidades emocionales, cognitivas, autoconcepto e identificar sus roles. Es justamente este motivo por el cual se aconseja la aplicación del programa a edades comprendidas entre 9 y 11 (5º y 6º nivel de educación primaria) para poder guiar al alumnado a ser inteligentes emocionales y trabajar todos los aspectos de la misma en prevención del acoso escolar.

Como se puede observar el programa diseñado no ha sido desarrollado en ningún centro escolar debido a la imposibilidad de poder encontrar un centro que quisiera participar activamente durante un curso escolar. No obstante las expectativas de éxito se basan en los estudios que se reflejan en el apartado ocho, los cuales establecen claramente una relación directa entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico así como en las relaciones interpersonales y el bienestar de la

persona en su vida diaria. De igual manera se ha demostrado que la inteligencia emocional se puede trabajar a cualquier edad siempre obteniendo resultados positivos, quedando reflejada la influencia de las emociones en el procesamiento de la información, el razonamiento o la toma de decisiones.

Por todo lo anterior creo que trabajar la inteligencia emocional es un aspecto muy importante a tener en cuenta dentro de los centros escolares, por supuesto desde edades tempranas y debe ser entendido como un proceso continuo a lo largo de toda la vida de las personas. El campo de estudio actualmente y casi en su totalidad está dirigido al alumnado de la ESO, Bachillerato o alumnados de universidad. Es por ello que considero que debe ser ampliado el campo de investigación a etapas escolares más tempranas (desde la educación infantil en la cual la legislación contempla el trabajo con las emociones) y sobre todo también debe ser ampliado el campo de investigación a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tanto en inteligencia emocional como en prevención, tratamiento y consecuencias del acoso escolar en los mismos.

La ausencia de estudios concluyentes sobre estos campos es un estímulo constante para mi persona, siendo un objetivo en mi desarrollo profesional incluir este tipo de programas preventivos a favor del acoso escolar dentro de los documentos del centro y que sean desarrollados con efectividad.

Si bien es cierto hoy en día existe la complejidad de definir con claridad el término "Inteligencia Emocional", por ello se ha optado por elegir la teoría de Reuven Bar-On como eje principal del programa siendo la más actual y completa actualmente. "La inteligencia emocional-social es un conjunto de interrelaciones emocionales y sociales de competencias, aptitudes y comportamientos que determinan qué tan bien entendemos y nos expresamos, comprendemos a los demás, nos relacionamos con ellos, y hacer

frente a las demandas diarias, desafíos y presiones.” (Reuven Bar –On).

10. Referencias bibliográficas

- Anales de psicología. Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. 2001, vol . 17, nº 1 (junio), 37-43. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España).
- Araceli Oñate Cantero, A. Piñuel y Zabala, I. (2005). Informe Cisneros VII “Violencia y acoso escolar” en alumnos de primaria, eso y bachiller. Informe preliminar.
- Avilés Martínez, J.M (2006). Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanda: Adarú Ed.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D. L. D., Sotero-Avelar, R., Nava- Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. Cucs.Udg.Mx. Retrieved from http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf
- Defensor del pueblo (2000). Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Informes, estudios y documentos. Madrid.
- Defensor del pueblo (2006). Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Informes, estudios y documentos. Madrid.
- Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. (2005). ORIENTACIONES SOBRE EL ACOSO ESCOLAR. Colección: Materiales de Apoyo a la Acción Educativa. Serie: Orientación Educativa. Edita: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2), 2–17. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?filtros.DOCUMENTAL_FACET_TEXTOS=true&querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=Inteligencia emocional en las aulas&filtros.DOCUMENTAL_FACET_IDIOMA=SPA&filtros.DOCUMENTAL_FACET_MATERIA=20
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La Inteligencia Emocional: Métodos de evaluación en el aula. Revista Iberoamericana de Educación, 1–12.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. Boletín de Psicología, 80(80), 59–77.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M, ... Guil, R. (2004). Medidas De Evaluación De La Inteligencia Emocional. Revista Latinoamericana, 36(2), 209–228. Retrieved from <http://www.mendeley.com/research/medidas-evaluaci?n-lainteligencia-emocional/>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 19(3), 63–94. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754&info=resumen&idioma=SPA>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal,

P. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad 1, 85–108.

- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona: Paidós.
- Olweus, D. (2007). ACOSO ESCOLAR: HECHOS Y MEDIDAS DE INTERVENCIÓN. Research Centre for Health Promotion (Centro de Investigación para la Mejora de la Salud), Universidad de Bergen, Noruega.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2012). Emotional intelligence: A promise unfulfilled? Japanese Psychological Research, 54(2), 105–127. <http://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2011.00502.x>
- Piñuel y Zabala, I (2004). Informe Cisneros V. la incidencia del mobbing ó acoso psicológico en el trabajo en la administración (AEAT e IGAE) resultados del barómetro cisneros v sobre violencia en el entorno laboral.
- Serrano Sarmiento, A y Iborra Marmolejo, I. (2005). INFORME Violencia entre compañeros en la escuela ESPAÑA, 2005. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Edit: Goaprint, S.L.
- V CONGRESO INTERNACIONAL “EDUCACIÓN Y SOCIEDAD”
- Página web de Reuven Bar-On: <http://www.reuvenbaron.org/wp/>
- Blog sobre el maltrato y la violencia: <http://violencia-iecs.blogspot.com/2010/01/la-investigacion-del-acoso-escolar-en.html>
- Página web del defensor del pueblo: http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=historico_2007.asp
- Web de la Revista de Educación del Ministerio de Educación: <http://www.revistaeducacion.mec.es/>
- Noticia en el periódico digital 20 minutos: <http://www.20minutos.es/noticia/222244/0/acoso/escolar/bullying/>
- Artículo de la página web Tecnopadres:

<http://www.tecnopadres.com/2009/07/13/la-intimidacion-es-mayor-en-los-anos-de-la-escuela-secundaria/>

Anexo I

Bloque 1 Habilidades Intrapersonales

Sesión 2: Autoconcepto/Autoimagen

Ficha 2.1: ¿Cómo soy?

1. ¿Cómo te describirías?
2. ¿Qué cambiarías?
3. ¿Cuál sería la relación ideal con mis compañeros?

FICHA 2.2: ¿Cómo me ven?

A mí me gusta de mí...	A mí no me gusta de mí...	A mis compañeros les gusta de mí...	A mis compañeros no les gusta de mí...

Sesión 3: Autoconciencia emocional

Ficha 3.2: Siempre sentimos

1. ¿Crees que debemos ser consciente de nuestros sentimientos y emociones? ¿Por qué?
2. Describe alguna situación que hayas vivido con tus compañeros en la que reflejes más de tres emociones apuntadas en la pizarra.
3. ¿Sabes que tu estado de ánimo, tus sentimientos influyen a la hora de relacionarte? ¿Tú qué crees?
4. ¿Crees que debemos actuar siempre conforme al estado emocional que tengamos, o por el contrario, los demás no tienen culpa de lo que nos pasa y no tenemos por qué estar mal con ellos?

5. ¿Reaccionamos siempre de forma adecuada emocionalmente? ¿Por qué?

Ficha 3.3: Interpretando emociones

Acontecimiento	Emociones positivas	Emociones negativas

1. ¿Consideras tu relación con tus compañeros es buena o mala? ¿Por qué?
2. ¿Identificas por qué surgen esas emociones? Elige una y explícate.
3. ¿Qué conclusiones extraes del cuadro?

Sesión 4: Asertividad

Ficha 4.1: Formas de comunicarnos.

1. María quiere gastarle una broma a su amiga Lucía. Se le ocurre quitarle de la cartera el móvil. Cuando Lucía se da cuenta de que no tiene el móvil le pide ayuda a su amiga María para buscarlo. Lucía está muy enfadada y nerviosa. Cuando María le confiesa que ha sido una broma María se enfada muchísimo. ¿Qué harías tú?

2. Formas de comunicarnos:

Forma agresiva:

- Ofendemos verbalmente (amenazamos, insultamos, humillamos)
- Mostramos desprecio por la opinión de los demás.
- Somos groseros, rencorosos.
- Hacemos gestos amenazantes.
- Empleamos frases como: "Porque yo lo digo. Esto es lo que yo pienso y lo que tú dices no es importante. Si no lo haces... etc."

Forma pasiva:

- Dejamos que los demás violen nuestros derechos.
- Evitamos la mirada del que nos habla.
- Apenas se nos oye cuando hablamos.
- No decimos lo que nosotros queremos o necesitamos.
- Evitamos el conflicto.
- Usamos frases como "Quizás tengas razón. Bueno, esto no es importante. Te importaría... No te molesto más. Me pregunto si podríamos..."

Forma asertiva.

- Decimos lo que pensamos y cómo nos sentimos.
- No humillamos, ni desagradamos, ni manipulamos ni fastidiamos los demás.
- Tenemos en cuenta los derechos de los demás.
- No siempre evitamos los conflictos, pero si en la mayoría de veces.
- Empleamos frases como "Yo pienso que...Siento que...¿Cómo podemos hacer para...? ¿Qué te parece si...?".

3. Describe un problema y expón la forma de solucionarlo de las tres formas de comunicación que hemos visto anteriormente.

Ficha 4.3: Tú y yo.

Situación 1: Tu compañero lleva todo el día burlándose de ti y no sabes por qué.

Situación 2: Tu amigo se dirige a ti de forma alterada y brusca porque dice que tiene un mal día.

Situación 3: Un compañero de clase cuenta un secreto tuyo al resto de la clase.

Situación 4: Los amigos de tu clase te dejan, una vez más, plantado porque dice que se ha hecho tarde.

Pasos a seguir para ser asertivo:

PASOS	QUÉ HACER...	QUÉ DECIR...
1. Describir lo que te molesta.	Decirle a la otra persona cuál es el problema.	Cuando tú haces.... Cuando tu estas.... Cuando tú dices... No me gusta cuando tu...
2. Describir cómo te sientes cuando hace lo que te molesta.	Decirle a la otra persona como te sientes frente al problema.	Me siento... Me lastima...
3. Decir las consecuencias de esa conducta sobre ti.	Decirle a la otra persona las consecuencias de su conducta.	Eso me produce...
4. Pedir que cambie su comportamiento (lo que te molesta).	Pedirle a la otra persona que cambie su comportamiento.	Me gustaría que... Por favor no... Desearía que tú... Podrías por favor...
5. Preguntar si está de acuerdo.	Preguntarle a la otra persona qué piensa sobre su petición.	¿Qué piensas de lo que te digo? ¿Qué piensas? ¿Tenemos algún problema?....
6. Aceptar la respuesta y dar las gracias.	Aceptar la respuesta y dar las gracias educadamente para terminar la discusión.	Gracias... Te lo agradezco... Fantástico... Me alegro que estés de acuerdo...

SITUACIÓN	MENSAJE ASERTIVO

Sesión 5: Independencia

Ficha 5.1: Mis amigos y yo

1. Describe tu relación de amigo ideal.
2. ¿Crees que esta es la relación adecuada entre amigos? ¿Por qué?
3. Si no es así, escribe cómo sería.

Ficha 5.2: Los amigos son...

CREES QUE...	SI	NO	POR QUÉ
Siempre tengo que estar de acuerdo con mis amigos.			
Mis amigos deben respetar lo que yo piense.			
Si no tengo amigos no soy nada.			
Quiero más a mis amigos por qué hago lo que ellos me dicen.			
Siempre tengo que pensar lo mismo que mis amigos.			
No importa como estoy yo si mis amigos están bien.			
Puedo hacer lo que quiera sin que mis amigos me den de lado.			
Un amigo me escucha y me comprende.			
Es normal tener miedo a que un amigo deje de ser tu amigo.			

Sesión 6: Autoactualización

Ficha 6.1: Ayer, hoy y mañana.

	Inicio	Ahora	Final
Sentimientos y emociones			

1. ¿Han cambiado tus sentimientos desde el inicio hasta ahora? ¿En qué? ¿Por qué?

¿Crees que tu comportamiento ha tenido algo que ver en el cambio de sentimientos?

2. ¿Crees que el comportamiento de tus compañeros ha tenido algo que ver en ese cambio de sentimientos? ¿Por qué?

3. ¿Crees que alguien ha notado ese cambio?

4. En el caso de que sea así ¿Alguien ha intentado ayudarte?

5. ¿En alguna ocasión le has contado a alguien como te sientes?

6. Describe cómo te gustaría sentirte al final de curso (rellena la última columna tabla)?

Ficha 6.3:

1. ¿Te gustan las cosas que haces en tu día a día en la escuela con tus compañeros? Pon ejemplos

2. ¿Cambiarías algo? ¿El qué?

3. Describe cómo sería tú día a día si cambiaran las cosas que no te gustan

4. ¿Qué puedes hacer tú para cambiar las cosas que no te gustan? Pon ejemplos.

Bloque 2: Habilidades interpersonales

Sesión 7: Empatía

Ficha 7.1: ¿Qué es empatía?

Anímame a hablar	Siempre tengo razón	Soy un chulo/a	Soy un pelota	Sonríeme
Calla cuando hablo	Soy tímido/a	Soy simpática	Te Caigo Bien	Soy un mandón
Soy sordo	Nunca vengo a clase	Haz todo lo que digo	Soy extranjero/a	Soy muy guapo/a

Ficha 7.2: Caperucita roja

CUENTO DE CAPERUCITA ROSA

Hola, me llamo Caperucita Rosa. Vivo en la ladera de un gran bosque con mi mamá. Ayer ella me pidió que le llevara a mi abuelita, que vive al otro lado del bosque, unas galletas que había hecho. Bueno, pues yo estaba viendo uno de mis programas de televisión favoritos y le dije a mi mamá que iría más tarde. Ya se imaginarán lo que contestó ella. Cuando quiere que alguien le haga un favor, tiene que ser al instante, sin importarle lo que esté haciendo esa persona en ese momento.

Entonces tomé las tontas galletas y me fui. En el camino me encontré al Gran lobo malo. La verdad, no pasé a su lado, él saltó hacia mí. Os contaré que es horrible, pero él piensa que es fenomenal. Yo estaba de muy mal genio. Así que no me interesó saber nada de él. Por eso le dije que se quitara del camino y me dejara llevar las galletas a mi abuela. Creo que él pudo ver mis intenciones porque salió corriendo.

Pues bien, al llegar donde mi abuelita la encontré en la cama. Creí que estaba enferma o algo así. ¡OH. ¡Abuelita!, ¡tu peluda cara me asusta! Tus ojos están aguados y tu nariz empapada. ¡Te ves feísima! Ella me dijo que se sentiría mejor después de que se comiera el postre. Repentinamente, me di cuenta de que el postre era yo. Fue la forma corno lo dijo lo que me hizo entender. Supe que tenía razón cuando saltó de la cama y se abalanzó sobre mí. Y vi que no era mi abuelita.

El Gran Lobo Malo había tomado un atajo hacia la casa de la abuela. A pesar de que no tuve una gran cantidad de tiempo para pensar acerca de eso, me pregunté qué estaría pasando con mi abuelita. Después de todo, aunque no quería hacerle el favor a mi mamá en mitad de mi programa de televisión, la abuelita es uno de mis personajes favoritos.

Repentinamente, ella apareció y parecía muy contenta. Había estado pisando uvas para hacer el vino de Navidad. Creo que ella se debió caer encima de las uvas, porque estaba púrpura de la cabeza a los pies. Creo que el Gran Lobo Malo debió haber pensado que ella era un monstruo, lanzó un alarido y desapareció. Yo corrí y la abracé fuertemente. ¡Mi abuelita es increíble!

CUENTO DEL LOBO FEROS

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo limpio y ordenado. Cuando...

Un día soleado mientras yo estaba recogiendo la basura dejada por unos excursionistas, sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir a una niña vestida en forma muy divertida, toda de rosa y con su cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran.

Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, a dónde iba, de dónde venía, etc. Ella me dijo, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque y, ciertamente parecía sospechosa

con esa ropa tan extraña.

Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y vestida en forma tan extraña. Le dejé seguir su camino, pero corrí a la casa de su abuelita. Cuando llegué, vi a una simpática viejita y le expliqué el problema y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La viejita estuvo de acuerdo en permanecer oculta hasta que yo la llamara. Y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña, la invité a entrar al dormitorio donde estaba acostado, vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor. Me gustaba la niña y trataba de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Comprenderéis que empezará a sentirme mal; la niña tenía una bonita apariencia; pero era muy antipática.

Sin embargo, seguí la política de poner la otra mejilla, y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Su siguiente insulto sí que me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis dientes tan grandes, pero esa niña hizo un comentario muy desagradable. Sé que debía haberme controlado, pero salté de la cama y le gruñí enseñándole mis dientes y le dije que eran grandes para comerla mejor.

Ahora seamos serios; ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña loca empezó a correr alrededor de la habitación gritando. Y yo también corría detrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita, me la saqué. Pero fue peor.

De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme. Yo le miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé. Me gustaría decirles que éste es el final de la historia. Pero, desgraciadamente no es así, pues la abuelita jamás contó mi parte

de la historia. Y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de que yo era un lobo malo. Y todo el mundo empezó a evitarme.

No he vuelto a saber nada de esa pequeña niña antipática y vestida en forma tan rara, pero yo nunca más he podido ser feliz...

PROPUESTA DE PREGUNTAS

¿Cuáles eran tus sentimientos hacia el Lobo antes de haber oído este cuento?

Ahora que conoces el punto de vista del Lobo. ¿Cómo te sientes respecto a él?

¿Cuáles eran tus sentimientos respecto a Caperucita Roja antes de oír este cuento?

¿Qué piensas ahora de Caperucita Roja?

¿Ha existido en tu vida una situación en que has pensado de una manera y has cambiado de opinión al escuchar el punto de vista de la otra persona?

¿Qué has aprendido de esta historia y de su discusión?

Ficha 7.3: Escucha activa.

1. Observar al otro.
2. Usar la mirada para escuchar.
3. Atender.
4. Centrarse en el otro pacientemente atendiendo a los que nos dice.
5. No manifestar tu posición ante el problema hasta que no te pida consejo.
6. Respuesta comprensiva.
7. No quitarle importancia a los que nos está diciendo.
8. No ser impaciente e impulsivo para que nos cuente, debemos darle su tiempo.
9. Afirmar con la cabeza lo que se nos dice.
10. Preguntarle cómo se siente, mostrar interés...etc.

Sesión 8: Responsabilidad social

Ficha 8.1:

FRASES	¿QUÉ PIENSO?			
	DA	EC	SS	MDI
En un grupo (clase) cada miembro tiene unas responsabilidades.				
Para que un grupo (clase) alcance sus objetivos todos debemos cumplir las responsabilidades que se tienen dentro de ese grupo.				
Para se miembro de un grupo (clase) debemos imponer nuestras opiniones y se debe hacer lo que nosotros digamos.				
Dentro de un grupo (clase) debe de haber normas de comportamiento y tener fijadas las responsabilidades que se deben cumplir.				
Para alcanzar los objetivos del grupo (clase) debemos saber comunicarnos, respetarnos y escuchar las aportaciones de los demás.				
Para ser responsable dentro de un grupo y buen miembro hay que expresar nuestros pensamientos e ideas, respetar las aportaciones de los demás y dialogar para llegar a un acuerdo.				
Si nos enfrentamos a un compañero, le criticamos o no dejamos que se exprese somos buenos miembros del grupo.				
Dentro de un grupo se debe usar la empatía y la asertividad.				
DA: De acuerdo. CE: En contra. SS: Sin sentido. MDI: Me da igual.				

Ficha 8.2.

Para ser responsable... (Comportamientos, responsabilidades, características...)	Ejemplo

Sesión 9: Relaciones interpersonales

Ficha 9.1: Recordando...

Formas de comunicarnos:

Forma agresiva:

- Ofendemos verbalmente (amenazamos, insultamos, humillamos)
- Mostramos desprecio por la opinión de los demás.
- Somos groseros, rencorosos.
- Hacemos gestos amenazantes.
- Empleamos frases como: "Porque yo lo digo. Esto es lo que yo pienso y lo que tú dices no es importante. Si no lo haces... etc."

Forma pasiva:

- Dejamos que los demás violen nuestros derechos.
- Evitamos la mirada del que nos habla.
- Apenas se nos oye cuando hablamos.
- No decimos lo que nosotros queremos o necesitamos.
- Evitamos el conflicto.
- Usamos frases como "Quizás tengas razón. Bueno, esto no es importante. Te importaría... No te molesto más. Me pregunto si podríamos..."

Forma asertiva.

- Decimos lo que pensamos y cómo nos sentimos.
- No humillamos, ni desagradamos, ni manipulamos ni fastidiamos los demás.
- Tenemos en cuenta los derechos de los demás.
- No siempre evitamos los conflictos, pero sí en la mayoría de veces.
- Empleamos frases como "Yo pienso que...Siento que...¿Cómo podemos hacer para...? ¿Qué te parece si...?"

1. ¿Qué obstáculos piensas que pueden

impedir una buena comunicación en el estilo pasivo?

2. ¿Cómo puedes hacer para mejorar la comunicación con alguien que utiliza el estilo pasivo? Pon dos ejemplos.

3. ¿Qué obstáculos piensas que pueden impedir una buena comunicación en el estilo agresivo?

4. ¿Cómo puedes hacer para mejorar la comunicación con alguien que utiliza el estilo agresivo? Pon dos ejemplos.

5. ¿Y en el asertivo? ¿Hay algún obstáculo? ¿Por qué?

Bloque 3: Estado de ánimo y motivación

Sesión 10: Optimismo

Ficha 10.1: ¿Optimista o pesimista?

OPTIMISTA (O)	PESIMISTA (A)
Se siente seguro. Tiene confianza en sí mismo.	No se siente seguro. Le falta confianza en sí mismo.
Sabe que existen problemas pero no se obsesiona con ellos.	No consigue superar los problemas.
Si fracasa no se hunde si no que busca cómo mejorarlo, busca soluciones.	Si fracasa se viene abajo. Los cambios los considera como algo negativo, que todo le sale mal, se hunde.
Persigue alcanzar sus objetivos buscando alternativas.	No se ve capaz de superar los problemas, los cambios. No intenta buscar soluciones y esto le lleva a la desesperación y piensa que todo está en su contra.

1. ¿Con qué características te identificas?
2. ¿Eres optimista o pesimista?, ¿Por qué?
3. Expón situaciones que hayan surgido en clase y refleja qué compañeros han tenido características optimistas o pesimistas.

Ficha 10.2: Transforma.

TEXTOS	A / O
Germán necesita sacar un 7 en física para aprobar la asignatura pero cree que haga lo que haga no lo va a conseguir.	
Ana va a una entrevista de trabajo. Está contenta porque cree que tiene bastantes posibilidades de que la contraten.	
Pedro está hundido porque su profesora le ha dicho que quiere hablar con sus padres en la próxima tutoría.	
María se ha enfadado con Silvia. Silvia no sabe qué hacer, solo piensa en que va a perder a María y ya no va a volver a ser su amiga nunca.	
Jorge quiere hablar con su profesora pero cree que si lo hace le va a caer mal y lo va a suspender.	
A Pedro sus amigos le gastan una broma. Pedro cuando se da cuenta de que es una broma se ríe con sus amigos y no se enfada con ellos.	

1. ¿Crees que está en nosotros ser optimista o pesimista?
2. ¿Podemos cambiar nuestra forma de ver el mundo que nos rodea? ¿Cómo?
3. Expón tres situaciones pesimistas, ¿Cómo la transformarías en positivas?
4. Elige uno de los textos anteriores e imagina que le tienes que escribir una carta ¿Qué le dirías?

Sesión 11: Felicidad

Ficha 11.1: La amistad y la felicidad.

Si tienes alimentos en la nevera, ropa, una familia y un lugar donde dormir, eres más rico que el 75% de las personas en el mundo.

Si tienes dinero en el banco, si tienes monedas estas incluido entre el 8% de los ricos del mundo.

Si te despertaste hoy más sano que enfermo, estás mas bendecido que 1, 000,000 de personas que no llegarán al fin de semana.

Si no viviste nunca los peligros de la guerra, la soledad de la cárcel, los sufrimientos de castigos, los sufrimientos del hambre, estas mejor que 500, 000,000 de personas en el mundo.

Si podéis ir a un templo sin temer a persecuciones, cárcel, castigo o muerte, estás en mejor estado que 3, 000, 000,000 de personas en el mundo.

Si podéis levantar la cabeza y sonreír, eres afortunado ya que de las personas que pueden, la mayoría no lo hace.

Si puedes sostenerle a alguien la mano, abrazar a alguien, o tocar a alguien eres afortunado, ya que tú puedes proporcionar cura con el contacto.

Si puedes leer este mensaje eres doblemente afortunado, pues más de 2, 000, 000,000 de personas no saben leer ni escribir.

Que tengas un buen día y sé feliz.

1. ¿Qué has sentido en cada una de las frases al leerlas?
2. ¿Te sientes así en algún aspecto de tu vida? ¿Cuál/es?
3. ¿Qué has sentido al leer la última frase del texto? ¿Te has sentido feliz con tu vida?

FICHA 11.2: ¿Qué es la felicidad?

1. Describe qué situaciones te hacen ser feliz en tu vida diaria.

2. Describe situaciones que te hacen ser feliz con tus compañeros.
3. Escoge una de esas situaciones y detalla qué es exactamente lo que te hace feliz.
4. ¿Crees que a todos nos hacen felices las mismas cosas, situaciones, personas, lugares...etc.? Reflexiona.
5. Crees que nosotros podemos aprender a ser felices? ¿Por qué?

Ficha 11.3: Aprender a ser feliz.

1. A continuación se exponen unas situaciones que puedan hacernos sentir feliz, o no, con respecto a nuestros

compañeros. Expón en qué medida estás de acuerdo puntuando la frase del 1 al 10 (1 lo mínimo y 10 o máximo), qué sentimiento te genera y cómo podrías transformar esa situación para sentirte feliz en ella.

2. Según esta actividad podemos aprender a ser felices transformando situaciones que nos generan sentimientos negativos en situaciones que nos generan sentimientos positivos. A continuación describe una situación (sentimientos, emociones, reacciones...) que te suela suceder continuamente en tu vida diaria dentro de clase y describe qué podrías hacer tú para que en esa situación tú te sintieras feliz.

SITUACIÓN	1-10	SENTIMIENTO	SOLUCIÓN
Siempre tengo que agradar a los compañeros.			
Nunca puedo decir que no a mis compañeros.			
Siempre tengo que estar de acuerdo con mis compañeros.			
Mis opiniones son siempre parecidas a las de mis compañeros.			
Debo ser el compañero ideal.			
Si no estoy de acuerdo con algo es mejor callarse.			
Es mejor no enfadar a mis compañeros.			

Bloque 4: Manejo del estrés

Sesión 12: Tolerancia al estrés

Ficha 12.1: ¿Qué es el estrés?

1. ¿Crees que el estrés se produce por igual en todas las personas o por el

contrario depende de cada uno?

2. ¿Sólo las situaciones negativas producen estrés, o también las positivas?
3. ¿El estrés siempre es malo?

Ficha 12.2: Del 1 al 10.

SITUACIONES QUE GENERAN ESTRÉS	PUNTUACIÓN 1-10
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

1. Escribe cuáles son las situaciones que te generan estrés dentro del colegio.

2. Si no has escrito ninguna enumera y puntúa ahora al menos cinco.

SITUACIONES QUE GENERAN ESTRÉS	PUNTUACIÓN 1-10
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

3. ¿Qué estrategias empleas para estas situaciones? Descríbelas.

4. ¿Crees que estas estrategias son las más adecuadas? ¿Por qué?

Ficha 12.3: Porque yo lo siento.

SÍNTOMAS FÍSICOS			
Fatiga	Úlceras	Presión alta	Ronchas en la piel
Dolores	Cólicos	Infarto	Picor
Llanto	Diarrea	Palpitaciones irregulares	Irritaciones
Depresión	Colitis	Embolia	Escamas
Ataques de angustia, pánico.	Gastritis	Taquicardias	Erupciones.
Insomnio	Mala digestión		

SÍNTOMAS PSICOLÓGICOS	
Concentración	Falta de concentración. Todo lo que se hace cuesta más y los resultados son más bajos.
Comportamiento	Un comportamiento irritable y agresivo. La persona se muestra a la defensiva.
Exageración	Todo se exagera, se lleva al extremo.
Memoria	La memoria está más débil.
Insomnio	Es difícil conciliar el sueño.
Autoestima	La autoestima de uno mismo se pierde y surgen miedos hacia uno mismo.
Ansiedad	Incapacidad de la persona para encontrar el origen del problema.

1. ¿Has experimentado alguna vez alguno de estos síntomas en tu vida diaria? ¿Cuándo? ¿Cuál ha sido tu estrategia para controlar el estrés?

2. ¿Y dentro del colegio, el aula, has sentido alguna vez alguno de estos síntomas? ¿Cuándo? ¿Cuál ha sido tu

estrategia para controlar el estrés?

3. ¿Qué síntomas son más frecuentes en ti, los físicos o psicológicos?

Sesión 13: Control de impulsos

Ficha 13.1 (3.3): Interpretando emociones II

Emociones	Significado
Ira, Ansiedad	Me siento enfadado, irritado. Lo que ha ocurrido lo interpreto como una ofensa contra mí o lo mío.
Miedo, terror	Lo que ha ocurrido es va a ocurrir me asusta, me produce sensación de peligro, no reacciono.
Felicidad	Ha ocurrido algo que deseaba, se han cumplido mis deseos ya sean positivos o negativos hacia alguien o algo.
Seguridad, tranquilidad	Me siento calmado. No estoy nervioso.
Alivio	Me he quitado "un peso de encima" todo vuelve a estar en su sitio.

Situaciones	Emociones negativas, sensaciones físicas, psicológicas...
S1:	
S2:	
S3:	
S4:	
S5:	

Ficha 13.2: Me siento...cuando...porque...

S1	Me siento...	Cuando estoy...	Y lo que me hace sentir así es...	Consecuencias emocionales de los pensamientos que tengo...
S2				
S3				
S4				
S5				
S6				
S7				

1. ¿Identificas por qué surgen esas emociones?
2. ¿Las consecuencias emocionales son positivas o negativas?
3. ¿Qué se te ocurre que podrías hacer para que no surgieran estas emociones negativas y controlar nuestros pensamientos?

Antes de rellenar la tabla ten en cuenta:

“Antes de hacer o pensar X intentaré a hacer o pensar X”.

“Si antes de accionar reflexiono en lo sucedido puedo ver las cosas de otra manera”.

“Antes de actuar debo pensar en las consecuencias que van a tener mis actos, emociones y pensamientos”.

Ficha 13.3: A partir de ahora...

S1	Me siento...	Cuando estoy...	Y lo que me hace sentir así es...	Consecuencias emocionales de los pensamientos que tengo...
S2				
S3				
S4				
S5				
S6				
S7				

1. Una vez rellenado el cuadro teniendo en cuenta las premisas anteriores ¿Crees que merece la pena detenerse a pensar sobre la situación antes de actuar? ¿Por qué?

2. ¿Ha cambiado tu forma de ver las situaciones de conflicto? ¿En qué?
3. Ante situaciones de conflicto con tus compañeros, cómo vas a reaccionar a partir de ahora?

Bloque 5: Adaptabilidad

Sesión 14: Prueba de realidad

Ficha 14.1: ¡FAMINA!

FAMINA FAMOSINA

Famina Famosina era una niña muy popular en su colegio. Era ingeniosa y divertida, y no se llevaba mal con nadie. No era casualidad que Famina fuera popular: desde pequeña se esforzó en ser amable y saludar a todo el mundo, invitaba a toda la clase a sus cumpleaños, y de vez en cuando llevaba regalos para todos. Era una niña muy ocupada, con tantos amigos, que casi no tenía tiempo más que para estar un ratito con cada uno, pero se sentía la niña más afortunada, sin ninguna duda era la niña con más amigos del cole y del barrio. Pero todo cambió el día que celebraron en el colegio el día del amigo. Aquel día estuvieron jugando sin parar, haciendo dibujos y regalos, y al final del día, cada uno hizo tres regalos a sus tres mejores amigos. Famina disfrutó eligiendo entre tantísimos amigos como tenía, pero cuando todos habían terminado y habían entregado sus regalos, ¡Famina era la única que no tenía ninguno!

Famina se llevó un disgusto terrible, y estuvo durante horas llorando sin parar "¿cómo era posible?", "¿tanto esfuerzo para tener tantos amigos, y resulta que nadie la consideraba la mejor amiga?".

Casi todos se acercaron un ratito a consolarla, pero se marchaban rápido, lo mismo que ella había hecho tantas veces. Y entonces comprendió que ella era buena amiga, compañera y conocida de mucha gente, pero no era amiga de verdad de nadie. Ella trataba de no contrariar a nadie, y hacer caso a todo el mundo, pero ahora descubría que eso no era suficiente para tener amigos de verdad. Así que cuando llegó a su casa hecha un mar de lágrimas, le preguntó a su madre dónde podía conseguir amigos de verdad.

- Famina, hija - respondió la madre - los amigos no son algo que se pueda comprar con una sonrisa o unas buenas palabras.

Si quieres amigos y amigas de verdad, tendrás que dedicarles tiempo y cariño. Con un amigo de verdad tienes que estar siempre disponible, en las buenas y en las malas.

- Pero yo quiero ser amiga de todos, ¡tengo que repartir el tiempo entre todos!- protestó Famina.

-Hija, tú eres encantadora -respondió su madre- pero no se puede ser amigo íntimo de todo el mundo. No hay tiempo suficiente para estar siempre dispuesto para todos, así que tus amigos de verdad sólo pueden ser unos pocos. El resto serán buenos amigos y conocidos, pero no serán amigos de verdad

Y Famina se fue decidida a cambiar para tener amigos de verdad. Y cuando estaba en la cama viendo qué podía hacer para conseguirlo, pensó en su madre: siempre estaba dispuesta a ayudarla, aguantaba todos sus disgustos y problemas, siempre le perdonaba, y la quería muchísimo... ¡eso era justo lo que hacen los amigos!

Autor: Pedro Pablo Sacristán

Ficha 14.2: Amistad verdadera.

1. ¿Crees que el cuento refleja la verdadera amistad? ¿En qué momento?
2. Describe brevemente qué entiendes tú por amistad.
3. Describe una situación en la que se refleje el concepto de la amistad tal y como lo has descrito en la pregunta anterior.
4. Describe la amistad tal y como te gustaría vivirla ¿Crees que esta escena puede ser real? ¿Cómo puedes hacer que se haga realidad?
5. Comenta las diferencias y similitudes que encuentras entre la amistad como te gustaría que fuera y la amistad real.

Sesión 15: Flexibilidad

Ficha 15.1: Refléjate

Situaciones	Comportamientos
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Transigente: llegar a un acuerdo, a algún punto medio entre dos personas que no están de acuerdo para apartar sus diferencias.

Intransigente: no dar el brazo a torcer en situaciones complicadas queriendo llevar siempre la razón y hacer las cosas a su manera sin tener en cuenta la opinión de los demás.

Ficha 15.2: Todos los caminos llegan a Roma

Situación	Solución transigente	Solución intransigente
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

1. ¿Con qué tipo de persona te identificas, transigente o intransigente? ¿Por qué?

2. Si te has identificado como intransigente, ¿Te has dado cuenta que no es una forma positiva de afrontar las situaciones difíciles? ¿Por qué?

3. ¿Crees que es importante conocer de forma realista los conflictos con nuestros compañeros para analizarlos mejor y poder actuar de la forma más positiva posible? ¿Por qué?

4. Estas situaciones que tu describes en la ficha 15.1, ¿Puede depender de ti, de alguna forma, cambiar las cosas? ¿Por qué? ¿Y entre los miembros del conflicto?

¿Por qué?

5. ¿Crees que la forma de resolver los conflictos de tus compañeros es más efectiva que la tuya? ¿Por qué?

Ficha 15.3: ¿Cómo actuamos?

Teniendo en cuenta los dos ejercicios realizados hasta ahora ¿Cuáles crees que son las características de tu personalidad, de tu forma de ser, que intervienen, para que esas situaciones te resulten complicadas o fáciles de resolver?

Características a favor	Características en contra

A continuación describe un conflicto que hayas tenido con un amigo que haya sido muy duro para ti.

¿Cómo has actuado? ¿Por qué?

¿Cómo te gustaría haber actuado? ¿Por qué?

¿Cómo deberías haber actuado?

¿Qué características de tu personalidad pusiste en juego? ¿Por qué?

¿Cuáles crees tú que te hicieron falta? ¿Por qué?

Sesión 16: Solución de problemas

Ficha 16.1: El problema de Carlos

EL PROBLEMA DE CARLOS

Carlos es un niño de 15 años. Siempre ha sido muy bueno y obediente pero un día su amigo Alex le invitó a jugar a su casa. Se lo preguntó a su madre pero ella le dijo que no porque estaba muy lejos y ella no le podía acercar a casa de su amigo. Entonces Carlos decidió irse por su cuenta desobedeciendo a su madre diciéndole que se iba a jugar al parque de al lado de

su casa, donde jugaba a menudo.

Carlos se fue andando a casa de Alex, pasaron allí toda la tarde y se divertieron mucho jugando a la videoconsola. Cuando llegó la hora de volver a casa decidió irse también andando. Andando por el puente se encontró de frente a un mendigo que le daba miedo y decidió darse la vuelta y pedirle a su amigo que le acompañase o le dejara dinero para el autobús. Alex no podía salir de su casa porque estaba castigado y tampoco tenía dinero. En ese momento se acordó que otro compañero de clase vivía al lado suyo y decidió acercarse para pedirle ayuda. Como este otro tampoco pudo ayudarlo y llegaba la hora de llegar a casa (cuando llegaba tarde sus padres le castigaban) se puso muy nervioso y como no tenía cómo irse llamó a su madre por teléfono para que fuera a recogerlo.

No tuvo más remedio que contarle la verdad a su madre y le castigó una semana sin salir de casa y sin videoconsola.

1. ¿Cuál es el problema de Carlos?
2. ¿Es un problema muy grave?
3. ¿Qué soluciones ha buscado para poder volver a su casa?
4. ¿Qué consecuencia ha tenido la decisión de Carlos?
5. ¿Qué hubieras hecho tú?

Ficha 16.2: Resolvemos...

1. Definir el problema planteándoles las siguientes cuestiones: ¿qué es un problema? ¿dónde, cómo y qué está pasando? ¿con quién está pasando? ¿por qué está pasando? ¿puedo resolverlo? Etc....
2. Buscar soluciones al problema: es importante pensar en el mayor número de soluciones posibles, ya que cuantas más se nos ocurra, más posibilidades tendremos de escoger la mejor. Podremos recurrir a la tormenta de ideas.
3. Valorar las consecuencias de cada solución: vamos a considerar las ventajas

y los inconvenientes que puede tener cada solución planteada buscando la más idónea.

4. Aplicar la solución escogida y comprobar si los resultados son satisfactorios: ¿he resuelto el problema? ¿tiene consecuencias negativas para alguien? ¿Qué podemos hacer si no conseguimos resolver el problema?
5. Describe detalladamente un problema que hayas tenido con un amigo y aplica estos cuatro pasos para resolver el problema.



La Ciudad Accesible compila una nueva selección de trabajos de investigación y/o de aplicación de técnicas y procedimientos originados en el seno del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos. En estos TFM, defendidos públicamente y evaluados por un tribunal de especialistas en el sector, los autores realizan diferentes aportaciones al ámbito de la Educación Inclusiva y la atención a la diversidad, desde la perspectiva de la investigación y la aportación científica o de la perspectiva de la aplicación práctica en el aula de procedimientos, estrategias, unidades didácticas, pautas, y materiales adaptados que permitirán que aquellas personas que accedan a la lectura de esta publicación, no solo reflexionen sobre la realidad de la educación inclusiva o el diseño universal del aprendizaje, sino que obtendrán recursos de utilidad para poner en práctica en su ejercicio profesional diario con los niños, a los que día a día pretenden aportar lo mejor de sí mismos.



Periódico



La Ciudad Accesible

Accesibilidad Universal, Usabilidad y Diseño para Todos



Web



La Ciudad Accesible pone al alcance de toda la sociedad interesada un sistema profesional, sencillo y gratuito para que publicaciones, investigaciones, textos o simples reflexiones, lleguen a miles de lectores potenciales en pocos días. Así, puedes publicar dentro de nuestras colecciones todo lo relativo a Accesibilidad Universal, Usabilidad, Diseño para Todos y Atención a la Diversidad de Usuario. La idea de una editorial o servicios editoriales sobre accesibilidad universal viene derivada de filosofía del término que hemos creado sobre 'Accesibilidad de Código Abierto'. Al conseguir publicar estudios, investigaciones, manuales, revistas y libros derivados de la experiencia y análisis en estas materias, generamos más posibilidades de intercambio de conocimiento, formación de profesionales y concienciación de la sociedad. Sin duda, el futuro es compartir.