



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA: IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Ricardo Moreno Rodríguez · Antonio Tejada Cruz
Coordinadores



Colección iAccessibility

Volumen Decimoquinto



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



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

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA: IMPLICACIONES DIDÁCTICAS



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: educación inclusiva, diversidad, adaptación curricular, discapacidad, didáctica

La cita bibliográfica sugerida es:

Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (coords.) et al. (2018). Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas. Colección iAccessibility Vol. 15. La Ciudad Accesible

Coordinación:

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

Comité Científico:

María Montaña Jara González / CEIP Mariano José de Larra	Miriam Alonso Fernández / Universidad Rey Juan Carlos
Inmaculada Garrote Camarena / Universidad Rey Juan Carlos	Sergio Sánchez Fuentes / Universidad Autónoma de Madrid
José Antonio Guillén Berrendero / Universidad Rey Juan Carlos	Miriam Díaz Vega / Universidad Rey Juan Carlos
José Luis López Bastías / Universidad Rey Juan Carlos	Rayco H. González Montesino / Universidad Rey Juan Carlos
José María López Díaz / Universidad Rey Juan Carlos	María José Mori Vara / 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: Marzo 2018

Edición, diseño, maquetación y conversión a PDF accesible:

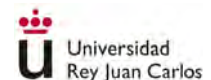
ASOCIACIÓN ACCESIBILIDAD PARA TODOS - LA CIUDAD ACCESIBLE

Depósito Legal (versión digital): GR 524-2018

Depósito Legal (versión impresa): GR 523-2018

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 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

A lo largo del tiempo las personas con discapacidad han vivido situaciones de exclusión de diferente intensidad que han dificultado el disfrute y ejercicio de sus derechos como ciudadanos en los diferentes ámbitos de la vida. Es el miedo a lo desconocido lo que mueve, en muchas ocasiones, a generar una mayor resistencia al cambio. Y esta resistencia se ha configurado, históricamente, en tres tipos diferenciados de comportamiento social como reacción directa ante lo desconocido o diferente. El primero de ellos fue el rechazo, dado que lo que no se conoce se percibe como amenaza o riesgo. Supuso (y en muchas ocasiones sigue suponiendo hoy en día) una gran factor de exclusión que dificultaba la participación en la vida en comunidad.

En segundo lugar, se suscitó un movimiento de protección excesiva, al considerar que las personas con discapacidad era incapaces de valerse por si mismos y, de paso, para justificar la salvación de las almas pecadoras de los miembros de los estratos más altos de la sociedad, que como acto de contricción y buena acción el día, procuraban una atención o limosna mayor para la "protección de los impedidos". En este seno proteccionista (y por qué no, generador de dependencia), surgieron no pocas escuelas y dispositivos de atención sociosanitaria dirigidos a las personas con discapacidad. Por último, como consecuencia de los avances científicos y sociales, se instauró un movimiento de justicia social, por el cual todos los miembros que conforman una sociedad se consideran igualmente autónomos y capaces de decidir sobre sus propias vidas, con derecho a la autodeterminación, surgiendo así el principio de igualdad de oportunidades.

Sin embargo no nos engañemos, porque la consecución de este comportamiento es propio del último cuarto de siglo y aún sigue en proceso de instauración. Si pensamos en la vigencia de conocimientos y preceptos Aristotélicos, no es de extrañar que aún no se haya implantado completamente en nuestra sociedad y modo de vida. Esto ha supuesto un cambio de enfoque, una evolución de paradigmas explicativos de la discapacidad que, necesariamente ha debido llegar hasta las escuelas y la vida educativa para poder hablar de educación inclusiva. Un cambio de paradigmas que arrastra un cambio terminológico y de nomenclatura, abandonando conceptos que restaban valor y derechos, para dar paso a términos que apuestan por la capacidad en lugar de por la limitación y por la persona en lugar de por el rasgo. Un cambio de paradigmas que obliga a abandonar modelos deficitarios y reduccionistas y sustituirlos por modelos no deficitarios e integradores,

que se pueden seguir atendiendo a las descripciones presentadas por Demetrio Casado, ya en 1991, donde se narra la evolución de la percepción fatalista divino-demoníaca o la exclusión aniquiladora, hasta llegar a la intervención técnica y especializada y la implementación de los parámetros de accesibilidad.

Lo que es evidente es que, como consecuencia de todo ello, se asentaron dos preceptos fundamentales para la comprensión de la discapacidad como fenómeno. El primero de ellos es que el ser humano es ocupacional por naturaleza (cosa que ya sabíamos por otra parte) y su participación se mide en funcionamiento, y dicho funcionamiento por la ejecución o desempeño de actividades. Y la segunda que dichas actividades se realizan en algún espacio concreto por un tiempo determinado. Es decir, que el contexto juega un papel fundamental en la comprensión del funcionamiento humano y, por tanto, no podemos hablar de discapacidad sin hacer alusión al contexto, puesto que éste es el que puede facilitar la participación, incrementar los niveles de independencia y funcionalidad del individuo, o producir una mayor limitación para la participación en la vida autónoma.

El contexto como tal no deja de ser un sistema con el que el individuo, complejo conjunto de sistemas y subsistemas interrelacionados entre sí e interdependientes, interactúa, produciendo cambios en el mismo, tratando de controlarlo, de amoldarse a él, o adaptarse a sus normas de funcionamiento para, así, obtener el mayor beneficio posible de las actividades que desarrolla en el entorno. Y así, si atendemos a las capacidades y potencialidades del ser humano en lugar de a sus limitaciones, al papel de dicho entorno, y a la interacción entre sistemas (exactamente igual que aquella formulada por la teoría general de sistemas formulada promediado el siglo XX por Bertalanffy), podremos comprender que estos aspectos son transversales en todos los ámbitos de la vida, desde una perspectiva holística, en la que el ser humano es superior a la suma de sus partes por separado. Esta conceptualización científico-profesional y social de la discapacidad, en la que se pone el acento en la capacidad y en la igualdad de oportunidades, donde la accesibilidad es un factor transversal que garantiza la participación y los derechos del individuo, se convierte en las bases del modelo holístico explicativo de la discapacidad. De esta forma la discapacidad es un fenómeno que acompaña al individuo y que depende tanto de factores externos como internos. Pero acompañar no es definir, sino acompañar. Y esa es la gran diferencia.

Y esa diferencia es la que se transmite a la vida en la escuela: que a algunos estudiantes, a algunos de nuestros niños, les acompaña una discapacidad que puede estar presente de manera más o menos intensa. Pero esa intensidad dependerá, no solo de los aspectos físicos que componen el contexto escolar, sino de los materiales, las metodologías, los procesos y la implicación del grupo de iguales. Y cuando la accesibilidad se hace transversal a todos estos elementos y se integra de manera adecuada en la vida escolar hablamos de educación inclusiva, de atención a la diversidad y, por supuesto, de las implicaciones didácticas que tiene para el ejercicio profesional del maestro.



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

La discusión acerca de garantizar la participación de todas las personas en igualdad de oportunidades en los diferentes ámbitos de la vida, es algo que cada vez cobra más fuerza a nivel académico y educativo.

A pesar de las dificultades registradas en lo referente a recursos, materiales, espacios y formación, cada vez es más frecuente encontrar maestros y maestras, así como centros educativos que, dejando a un lado las dificultades detectadas por el camino, consiguen una educación inclusiva en la que se atiende a la diversidad en todos sus factores.

Ese es el objetivo sin duda de esta selección de trabajos universitarios tanto de grado como postgrado, así como de comunicaciones y artículos, con el que se persigue, a fin de cuentas, conseguir que a pesar de las dificultades, se disponga de recursos, ejemplos, buenas prácticas y proyectos a implantar, que permitan volcar en el quehacer diario los recursos que desde aquí vamos generando para la comunidad educativa.

Este tercer libro sobre Educación Inclusiva que edita el Servicio Editorial de La Ciudad Accesible y forma parte de la colección científica e investigadora iAccessibility, pretende ser un puente entre el maestro y la Universidad. De esta manera, quiere acercar el resultado de la formación especializada -ofrecida desde el Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos y el Grado de Educación Primaria de esta universidad madrileña-, a los profesionales de la educación de los niveles educativos más precoces de nuestro sistema. De esta forma, intentamos ofrecer alternativas y suplir lagunas de formación que, tradicionalmente, los maestros nos vienen reclamando. Además, también se recopilan otros trabajos que ha pasado una revisión por pares o han formado parte de ponencias en congresos o jornadas, pasando por pioneras propuestas didácticas e incluso prototipos de como hacer una escuela inclusiva.

Los puentes persiguen aproximar dos orillas, dos extremos, dos posiciones. Son facilitadores del camino. Son el producto de apoyo que nos permite salvar lo que, en apariencia, es un río insalvable. En ocasiones, al cruzarlo nos mojamos o salpicamos por la furia de la corriente y, esas salpicaduras, son aprendizajes que nos llevamos en nuestro camino, los cuales nos indican por dónde debemos caminar o qué elementos son más débiles y, por tanto, nos hacen ser más cautos al pasar sobre ellos.

Eso, a fin de cuentas, es el conocimiento. Un puente que nos permite pasar sobre el abismo del desconocimiento, sobre el miedo a lo desconocido, sobre una dificultad para la que no teníamos suficientes recursos para alcanzar un fin determinado que, en este caso, no es otro sino el de llevar el conocimiento, la educación, la participación y la vida en comunidad a aquellos niños que, presentando necesidades educativas especiales, participan de la vida educativa en una escuela ordinaria. Sirvan como ladrillos o traviesas de madera cada uno de los capítulos que componen este libro y los dos precedentes también dedicados a la Educación Inclusiva, para que los maestros y maestras de habla hispana puedan construir sus propios puentes, tanto para ellos como para sus estudiantes. Para ellos debe servir como soporte para llegar hasta sus estudiantes con necesidades educativas específicas, de forma que alcancen no solo sus mentes, sino también sus almas. Y para sus estudiantes, los puentes que construyan deben servir como trampolín a la vida adulta y autónoma, para la consecución de sus sueños y motivaciones y para transitar hacia una sociedad que sea más inclusiva, más equitativa y más justa.

Porque, como apuntaba el Maestro Pedro Laín Entralgo, aunque fuera en el seno de la relación médico paciente, el maestro no solo debe reunir las cualidades que ya todos conocemos sobradamente, sino que debe reunir cualidades pística, elpídica y filica, lo que Don Pedro describió como "creer, esperar y amar". Y ese creer en que se puede, esperar que se pueda y amar al estudiante, deben poder traducirse en una mayor oferta de oportunidades para todos que, únicamente, se verá reforzada y sustentada en el conocimiento avanzado y en el estudio constante, así como en el continuo progreso, no solo del colectivo profesional sino también, de la propia sociedad.

Animamos, nuevamente, a que disfruten de la lectura de esta publicación y de los bloques que lo componen. Son trabajos que han sido valorados por dos y/o tres evaluadores externos y dirigidos con celo y gran dedicación por especialistas. Y son trabajos que, al igual que usted como lector o lectora y nosotros como compiladores, han sido elaborados por profesionales cuyo compromiso con la educación y la inclusión es indubitable. Ellos, ellas, han querido compartir con todos nosotros su esfuerzo, su compromiso y su trabajo, no solo para mejorar el sistema educativo y la atención a sus educandos, sino para hacer del mundo en el que vivimos un lugar mejor y más justo. Nos han regalado su propio puente.



Los coordinadores Ricardo Moreno y Antonio Tejada junto a José Luis López y Miriam Díaz 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

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.

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 Antonio Guillén Berrendero

Doctor en Historia Moderna por la Universidad Complutense de Madrid, con mención de doctor europeus. Ha sido Asistente de la Investigación en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Lisboa como Investigador Marie Curie e Investigador Pos-doctoral en la Universidad de Évora. Profesor-Investigador Juan de la Cierva en la Universidad Autónoma de Madrid y en la actualidad es Profesor Visitante de la URJC.

José Luis López Bastías

Diplomado en Terapia Ocupacional y Graduado en Educación Primaria (mención en Educación Física) por la Universidad Rey Juan Carlos. Es profesor de "Antropología social y cultural" en el Grado en Trabajo Social, en "Historia de la discapacidad y de la lengua de signos" y en "Implicaciones de la discapacidad en la vida autónoma" ambas en el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda, y de "Atención a la Diversidad

e Inclusión Educativa: Implicaciones Didácticas” en el Grado en Educación Primaria. También ejerce su actividad profesional como terapeuta ocupacional de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad en la misma Universidad.

José María López Díaz

Doctorando en la Universidad Rey Juan Carlos. Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria, y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP e Idiomas en la especialidad de Educación Física, ambos por la Universidad Rey Juan Carlos. Graduado en Educación Primaria mención en Educación Física por la Universidad Rey Juan Carlos. Ejerce su actividad profesional en la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y NEE de la Universidad Rey Juan Carlos. Coordinador del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria.

Miriam Aránzazu Alonso Fernández

Profesor Titular de Universidad en el Dpto. de Farmacia y Tecnología Farmacéutica de la Facultad de Farmacia de la Universidad Complutense de Madrid. Desarrollando su labor docente en el Grado en Farmacia, y en diversos posgrados y titulaciones. Director de 5 Tesis Doctorales y otras 7 en realización. Directora de más de 20 trabajos de posgrado entre Tesinas, DEA y Trabajos de Fin de Máster.

Sergio Sánchez Fuentes

Profesor ayudante doctor en la Universidad Autónoma de Madrid en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Formación del profesorado. Obtuvo su doctorado en el 2013 en la Universidad de Salamanca en el Instituto de Integración en la Comunidad (INICO) con el programa de doctorado sobre Investigación en la discapacidad. Ha trabajado como profesor en la USAL, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en la Universidad Católica de Murcia y en la Universidad de Burgos.

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.

Rayco H. González Montesino

Diplomado en Logopedia por la Universidad de La Laguna (Premio Extraordinario Fin de Carrera) y Licenciado en Antropología Social y Cultural por la UNED. Doctor Cum Laude en Lingüística Aplicada por la Universidad de Vigo, la primera en España que toma a la interpretación signada como objeto de estudio y análisis. Máster Universitario Educar en la Diversidad y Master Universitario en Interpretación de Lengua de Signos Española (LSE) por la ULL. Desde 2004 hasta 2017 ejerció como profesor especialista en lengua de signos para la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (Ciclo Superior de Interpretación de Lengua de Signos y Ciclo Superior de Mediación Comunicativa). Fue técnico del Programa de Atención a Estudiantes con Discapacidad de la ULL desde 1999 hasta 2003. En la actualidad es profesor e investigador en la Universidad Rey Juan Carlos.

María José Mori Vara

Profesora visitante de la Universidad Rey Juan Carlos dentro del área de Pintura.

Índice

- 15 Educación en las personas sordociegas**
Ocampo de Guchea, Josefina
- 25 La Educación Emocional como base inclusiva dentro del área de la Educación Física**
Pacheco Alarcón, María Luisa
- 57 Desde tu emoción. Comparativa entre dos grupos de alumnos con Síndrome de Down en inteligencia emocional**
Sámano Martín, Laura María
- 101 Análisis de la inclusión del alumnado inmigrante en la etapa de Educación Primaria**
González Yáñez, María de la Paz
- 135 Influencia del aprendizaje cooperativo en el Desarrollo Socio-Emocional del Alumnado con TDAH**
Castell Cerezo, Cristina
- 177 La Educación Psicomotriz como compensadora de la Discapacidad Auditiva**
Alfageme García, María Elena
- 201 Políticas de educación inclusiva, ¿lo estamos haciendo bien?**
Ávila Gómez, Miguel
- 227 Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: Iniciación a los Deportes Paralímpicos en la Escuela Inclusiva**
Ruiz Reyes, José Manuel
- 247 Atención a la diversidad en el área de Educación Física para estudiantes con discapacidad en Educación Primaria**
López Bastías, José Luis
- 283 El arte como método de interacción social. Diseño y estudio de un caso práctico en un aula de primaria**
García Blanco, Laura

Index

- 15 Education in the deaf people**
Ocampo de Guchea, Josefina
- 25 Teaching emotional intelligence through Physical Education as a basis for social inclusion.**
Pacheco Alarcón, María Luisa
- 57 From your emotion. A comparative analysis between two groups of students with Down's Syndrome on emotional intelligence**
Sámano Martín, Laura María
- 101 Analysis of the inclusion of immigrant students in the Primary Education**
González Yáñez, María de la Paz
- 135 Influence of Collaborative Learning with ADHD in the Students' Social Development**
Castell Cerezo, Cristina
- 177 Psychomotor education to make up for hearing disabilities**
Alfageme García, María Elena
- 201 Inclusive education policies, are we doing it right?**
Ávila Gómez, Miguel
- 227 Proposal of teaching unit for Physical Education: Paralympic Sports at inclusive School or Initiation to Paralympic Sports**
Ruiz Reyes, José Manuel
- 247 Attention to diversity for students with disabilities in the subject of Physical Education (Primary Education)**
López Bastías, José Luis
- 283 Art as a method of social interaction. Design and study of a practical case in a Primary classroom**
García Blanco, Laura



Educación en las personas sordociegas

Ocampo de Guchea, Josefina. Arquitecta

*Trabajo del Curso Metodología de la investigación
en humanidades. Año 2017*

Tutor: José Yuni. Dr. UNC y UNCA. Rep Argentina

Resumen

La educación, se refiere a la forma en que las culturas se desarrollan y se perpetúan a sí mismas a través de la transmisión de costumbres, valores y conocimiento. Esta transmisión cultural se hace mediante la comunicación entre padres e hijos, el modelo que ofrecen los padres y el modelo que estos hacen según sus propias convicciones, con el soporte de la sociedad en la que se desenvuelven y teniendo en cuenta los movimientos pedagógicos del momento. El proceso implica una forma comunicativa común entre el entorno educador y la persona que es educada, porque es obvio que sin este lenguaje común la transmisión se hace imposible. El lenguaje es el resultado de una necesidad comunicativa. Los elementos simbólicos que lo componen son el reflejo de la realidad cultural en la que ese lenguaje es válido, sirve para que se entiendan los miembros que comparten esa realidad y se convierte en el principal vehículo de transmisión cultural. Estas son las cuestiones principales para las que trata de esbozar una respuesta de esta problemática de la educación en personas Sordociegas, poniendo especial énfasis en lo que se relaciona con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en las personas con sordoceguera congénita y adquirida.

Palabras clave

Educación, sordoceguera, tipos, de sordoceguera, comunicación, inclusión, programas educativos, interpretación.

Title

Education in the deaf people

Abstract

Education refers to the way in which cultures develop and perpetuate themselves through the transmission of customs, values and knowledge. This cultural transmission is made through communication between parents and children, the model offered by parents and the model they make according to their own convictions, with the support of the society in which they operate and taking into account the pedagogical movements of the moment . The process implies a common communicative form between the educating environment and the person who is educated, because it is obvious that without this common language the transmission becomes impossible. Language is the result of a communicative need. The symbolic elements that compose it are the reflection of the cultural reality in which that language is valid, it serves so that the members that share that reality are understood and it becomes the main vehicle of cultural transmission. These are the main issues for which he tries to outline an answer to this problem of education in Deafblind people, placing special emphasis on what is related to the development of communication and language in people with congenital and acquired deafblindness.

Keywords

Education, deafblindness, types, of deafblindness, communication, inclusion, educational programs, interpretation.

1. Introducción

El proceso de transmisión de enseñanza implica una forma comunicativa común entre el entorno educador y la persona que es educada, porque es obvio que sin este lenguaje común la transmisión se hace imposible. El lenguaje es el resultado de una necesidad comunicativa. Los elementos simbólicos que lo componen son el reflejo de la realidad cultural en la que ese lenguaje es válido, sirve para que se entiendan los miembros que comparten esa realidad y se convierte en el principal vehículo de transmisión cultural. Quienes tratan de educar, de transmitir su cultura, de desarrollar un lenguaje común, actuar de modelo, modelar la actuación o transmitir conocimiento, los que tratan de facilitar el aprendizaje de una forma de comunicación receptiva, expresiva o ambas, están ejerciendo el proceso de aprendizaje y de Enseñar.

2. Educación en personas Sordociegas

Estas son las cuestiones principales que se relacionan con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en las personas con sordoceguera congénita, por ser las que ofrecen mayor dificultad. Por eso se ha considerado esta clasificación:

- Las personas con sordoceguera congénita.
- Las personas con sordoceguera no congénita.
- El mediador como facilitador del proceso educativo y de integración social.
- La mediación y la guía-interpretación.

3. Las personas con sordoceguera congénita

Es fundamental para comprender cómo se produce la adquisición del lenguaje en las personas en general, y comprender por qué las personas con sordoceguera solo pueden adquirir lenguaje si el proceso es inducido mediante la adecuada intervención. El término interacción

se refiere a un efecto de algo en algo, y la interacción social se refiere a un cambio en el comportamiento de alguien a consecuencia de la «acción» de un interlocutor.

Comunicación significa, que el efecto de la interacción social se pretende y, por tanto, se inicia y se sostiene intencionalmente, es decir, de forma deseada, mediante un proceso de análisis y comparación por parte de ambos interlocutores de los mensajes producidos entre ellos.

La interacción se produce fácilmente porque hasta la más pasiva de las personas llega a interactuar si el interlocutor es hábil, pero para que esta interacción llegue a ser social y luego comunicativa debe resultar interesante para la persona hasta el punto de incitarla a que participe y la provoque intencionalmente, de forma que su acción, que ya tendría un sentido comunicativo, pueda ser captada por su interlocutor y anime a este a continuar con la interacción. Puede ser que la reacción del interlocutor sea la esperada o no, pero la persona sentirá, en todo caso, que está siendo atendida, lo que la animará a hacer otras propuestas de acuerdo a su repertorio, que, a la vez, provocarán nuevas reacciones del interlocutor.

De esta forma, ambos están creando conjuntamente comunicación. Si la reacción del interlocutor es la esperada por la persona, esta se siente entendida y vuelve a manifestar su deseo de la misma forma en otras ocasiones, siempre que quiera obtener la misma respuesta de su interlocutor. Si la reacción conseguida no es la esperada, la persona adoptará una actitud que mostrará al interlocutor que no ha sido entendida (pasividad, rechazo...).

La comunicación precisa de la interacción e incluye la interpretación de «símbolos» (signos, acciones...) que tienen un significado que ha sido negociado hasta ser compartido.

El lenguaje resulta de la combinación estructurada, de acuerdo a reglas previamente pactadas, de esos signos o

símbolos que representan significados ya compartidos, con el objeto de comunicar un mensaje. Debe ser interpretado como un sistema de elementos (señales, signos o símbolos) que resultan relevantes comunicativamente porque remiten a objetos o aspectos a los que representan. Todo lenguaje presupone, pues, la existencia de signos y la capacidad para establecer correspondencias entre significantes y significados (entre el objeto y su representación).

Se establece así una comunicación, un diálogo, que llega a producirse porque hay elementos significativos, implícitos en una forma determinada de mirar, que tienen un significado claro en nuestra cultura y que, por tanto, pueden ser interpretados fácilmente por el otro. Es obvio, por tanto, que este diálogo sería imposible si el significado de esa «forma de mirar» no fuera compartido.

Desde el nacimiento, la persona interactúa con el mundo que le rodea. Comienza a comunicarse apoyada en la sobreinterpretación que de sus actos interactivos hacen las personas de su entorno y desarrolla comunicación desde la comprobación de la efectividad que sus actos tienen en lo que pasa a su alrededor. Así, seleccionando aquellos actos comunicativos más eficaces e imitando a los que con ella interactúan, estructura poco a poco su comunicación hasta convertirla en un lenguaje.

El comportamiento comunicativo sobreentiende, en aquellos con quienes la persona intenta comunicarse, capacidades similares a las suyas para captar estímulos, de forma que, cuando se enfrenta a interlocutores con diferentes posibilidades para captar estos estímulos, se produce una situación de indefensión que bloquea el proceso comunicativo. Las personas que nacen o quedan sordociegas al poco de nacer tienen grandes dificultades para iniciar el proceso de comunicación. Es fundamental considerar que la adquisición del lenguaje solo se producirá como resultado, como consecuencia, de un adecuado proceso del desarrollo de la

comunicación, y este proceso implica necesariamente la negociación de significados hasta llegar a significados compartidos.

Se deducen que:

El proceso de desarrollo de la comunicación y la adquisición del lenguaje debe tener lugar en la persona con sordoceguera, a través de múltiples experiencias de interacción social en diferentes.

La persona con sordoceguera congénita necesita interlocutores expertos capaces de: adaptar las situaciones de interacción a sus posibilidades perceptivas, utilizar formas comunicativas y lingüísticas táctilmente asequibles, y también de captar e interpretar las expresiones particulares que la persona con sordoceguera puede hacer referidas a experiencias propioceptivas.

El adecuado desarrollo de la comunicación, y especialmente la adquisición del lenguaje, es imposible que se produzcan en la persona con sordoceguera congénita sin intervención.

La educación, entendida como proceso de construcción de aprendizajes significativos, constituye el propósito principal de la intervención con las personas que padecen sordoceguera congénita. Para que este proceso tenga lugar, precisa de personas que medien entre la persona con sordoceguera (niño o adulto) y el ambiente, actuando como modelo, orientándola y motivándola para que tome un papel activo en su aprendizaje.

El gran problema de las personas con sordoceguera congénita es su dificultad para conocer lo que hay o pasa a su alrededor, interesarse por ello, aprender a mostrar su interés de forma que pueda ser entendido por los demás y comprender lo que los otros le dicen para aprender nuevas cosas. La cognición es una condición necesaria para ser eficaz y poder adaptarse al medio, y se relaciona directamente e interdepende del desarrollo comunicativo y lingüístico,

según se ha expresado en el apartado anterior de este capítulo.

El objetivo principal de la intervención con personas con sordoceguera congénita es proporcionarles educación, lo que equivale a desarrollar, tanto como sea posible, su potencial individual, para hacerles útiles a sí mismas, a su familia y a la sociedad en la que viven, sin olvidar que el hilo conductor de todo programa debe ser el desarrollo de la comunicación y la adquisición de un lenguaje.

El ser humano tiene básicamente dos modalidades de interactuar y conocer su medio que afectan a su desarrollo. Una modalidad consiste en la exposición directa a los estímulos ambientales; la otra resulta de situaciones de interacción con los demás en experiencias compartidas. Si una de las dos personas que interactúan tiene mayor competencia cognitiva, comunicativa y lingüística, y guía la interacción con el objetivo de construir aprendizaje, se dice que esa experiencia de aprendizaje ha sido mediada.

Las personas que nacen sordociegas tienen pocas oportunidades de conocer su medio desde la exposición directa a los estímulos ambientales, por su dificultad para experimentar con el mundo que está más allá del alcance de sus manos. Les cuesta discriminar entre ellos mismos y el ambiente que les rodea, no son capaces de formar ideas sobre las cosas cotidianas y viven en un mundo inconsistente, porque no saben lo que va a suceder o los cambios que se están produciendo a su alrededor. No es fácil, para quienes comparten el momento o la experiencia con las personas que padecen sordoceguera, adaptar su comportamiento interactivo al de estas.

Esto sucede, esencialmente, porque es difícil identificar y reaccionar a los comportamientos que presenta la persona con sordoceguera como si fueran funcionales y significativos, en el contexto de la interacción en que se producen, ya que es difícil reconocerlos como tales por lo diferentes que son de los habituales. La inadaptación de

los interlocutores a las acciones de las personas con sordoceguera reduce enseguida la calidad de las interacciones y conduce a efectos no deseados, y con frecuencia negativos, respecto a lo que la persona aprende de esa interacción. Es fundamental, que el interlocutor cuide la calidad de la interacción, adaptando su propia conducta interactiva y comunicativa a los comportamientos de la persona con sordoceguera en cada momento, de manera que esta sienta que está siendo atendida y, si es posible, entendida.

Una forma de hacer esto es imitar lo que la persona hace, con el objeto de que note que su comportamiento y las modificaciones que de este hace afectan sistemáticamente a los comportamientos de su interlocutor. Puede que consigamos que al sentirse imitada repita el esquema y, a la vez, imite, abriendo así un camino en la toma de turnos similar al conversacional: ser imitado—imitar—ser imitado (escuchar—responder—escuchar). Esta forma de actuar indica que ha percibido, aunque sea de modo indiferenciado, algún significado en la acción de su interlocutor, e introduce una sincronía en la interacción que debe ser mantenida, tratando de conservar una armonía similar a la conversacional. La regulación de la interacción por parte de ambos interlocutores (tú haces—yo hago, yo hago—tú haces) es un prerrequisito para el desarrollo de una relación deseada y de confianza, que facilita el contacto con el mundo que está alrededor y optimiza los procesos de aprendizaje.

Conseguir que la persona con sordoceguera participe en la interacción constituye el objetivo principal del primer nivel de intervención.

4. Las personas con sordoceguera no congénita

Son las personas que no nacieron con sordoceguera pero que, por una u otra causa, comienzan a padecerla en un momento de sus vidas, es decir: a las personas que nacieron sordas o con una deficiencia auditiva y a lo largo de

su vida quedan ciegas o padecen una deficiencia visual en grado tal que pasan a ser consideradas sordociegas; a las personas ciegas o con una deficiencia visual de nacimiento que, al quedar sordas o empezar a padecer una deficiencia auditiva, sienten afectada su comunicación y, por tanto, su vida independiente; y, por último, a las personas que no tenían pérdida visual ni auditiva alguna y en un momento de su vida empiezan a padecerlas de forma tal que deben ser consideradas como personas con sordoceguera por la afectación que sufre su comunicación y todos los aspectos que de ella se derivan. Son personas que han tenido la oportunidad de desarrollar lenguaje, si no hay otras deficiencias añadidas, y que han tenido experiencias visuales, auditivas o de ambos tipos, lo que, en el primer momento, hace que la intervención se centre en la aceptación de su nueva situación y la búsqueda de alternativas comunicativas.

La idea de educación tiene, un sentido especial cuando nos referimos a este grupo de personas. Implica aceptación, adaptación a las nuevas circunstancias, aprendizaje de otra forma de sentir, percibir y comunicarse, y el desarrollo de distintas habilidades y estrategias. Los programas de atención deben tener como objetivo general mantener y desarrollar la capacidad de la persona para tomar decisiones y organizar y dirigir su propia vida, proponiéndole una forma de comunicación acorde con sus características personales.

La intervención con este grupo parte de la idea de que la persona tiene algún conocimiento de la realidad a través de la experiencia acumulada, y una forma de comunicación que, en general, si no hay deficiencias añadidas, alcanza el nivel de lengua, ya sea oral o signada. Este hecho diferencia por completo el propósito de la intervención en las primeras etapas del desarrollo de las personas con sordoceguera congénita, porque no hay que desarrollar comunicación, sino ofrecer una forma alternativa a la ya existente. Quienes realizan la intervención pueden

tener el papel de compañeros que median entre la persona sordociega y el entorno, directamente desde la responsabilidad profesional que tienen o que el programa les asigna, o actuar desde el papel que les caracteriza como profesionales a través de un intérprete. Es importante considerar este elemento diferenciador de la intervención en relación con las personas que nacen sordociegas porque, al contrario que con estas, según las características de la persona con sordoceguera no congénita con quien se intervenga y del propio carácter de la intervención, esta se puede realizar a través de un intérprete desde el principio y no necesariamente a través de un mediador.

Los programas deben ajustarse, a las necesidades de cada persona en concreto, lo que implica, como primer paso, una valoración multidimensional, de la que sería responsable un equipo interdisciplinar: trabajador social, psicólogo, logopeda o especialista en comunicación, un profesor, un técnico en rehabilitación y, según los casos, un técnico en las nuevas tecnologías y adaptaciones que permitan su uso. La intervención con personas que padecen sordoceguera requiere de personas que ven y oyen con normalidad y que son capaces de comunicarse con la persona sordociega adaptándose a sus características personales.

Hemos visto también que estas personas deben actuar como intermediarios entre la persona con sordoceguera y el mundo, como en el caso de las personas con sordoceguera congénita, tratando de que lo conozca y pueda hacerse una idea global tanto de qué y quiénes hay en él, como de las relaciones que se establecen y los acontecimientos que se producen, buscando el que se comunique y desarrolle un lenguaje; o interpretando ese mundo y lo que en él sucede, para que pueda comprenderlo desde su nueva situación perceptiva cuando se trata de personas que no nacieron sordociegas, adaptando en este caso su sistema de comunicación o introduciendo uno nuevo si fuera necesario.

6. El mediador como dinamizador de la comunicación y facilitador del proceso educativo y de la integración social

La ayuda de los mediadores se centra, en hacer llegar a la persona sordociega toda la información del entorno que le rodea. "Garantiza la interpretación de las sensaciones y emociones de las personas con quienes interactúa", explica un portavoz de la Fundación ONCE para la atención de personas con sordoceguera (FOAPS).

Los mediadores trabajan para que a la persona con sordoceguera le llegue el contenido de la información que le transmiten sus interlocutores, pero además "la contextualice e interprete las sensaciones, expresiones y emociones de quienes le rodean". Las personas que actúan como medio de contacto entre la persona con sordoceguera y el mundo (como intermediarios), dependiendo de los países, de los autores y también del papel que se considera deben realizar, reciben diferentes nombres: guías-comunicadores, guías-asistentes, mediadores....

El mediador debe ser un compañero competente en cuanto al uso de sistemas alternativos de comunicación y otros aspectos comunicativos, y que, además, respetando las iniciativas y los intereses de la persona con sordoceguera con la que interviene, sabe cómo conducir la relación sin dirigirla, y lo hace con el objetivo de ofrecer la mejor respuesta a las necesidades de esa persona.

Dentro del ámbito de la sordoceguera, es considerado como «mediador» el profesional que maneja con fluidez, en general, diferentes sistemas de comunicación alternativos al lenguaje oral, en especial el de la persona con sordoceguera con la que interviene, y sabe actuar como nexo entre esta y el mundo, ayudándola a que conozca lo que hay y pasa en él, a la vez que motiva, facilita y dinamiza la relación de interacción y comunicación entre la persona con sordoceguera y su entorno, propiciando la adquisición de aprendizajes. Debe ser,

además, capaz de actuar como soporte en el desarrollo social y la inserción laboral cuando es necesario. La mediación es un proceso fundamental para romper el aislamiento al que habitualmente está sometida la persona con sordoceguera que precisa intervención, puesto que: quienes han nacido sordociegos necesitan al mediador como ayuda esencial para desarrollar comunicación y lenguaje a través de experiencias compartidas.

El mediador debe intervenir siempre siguiendo un programa diseñado previa y particularmente para atender las necesidades individuales concretas de la persona o personas con sordoceguera a quien apoya, y su intervención debe tener como objetivo principal que la persona con sordoceguera aprenda a tomar sus propias decisiones y alcance el mayor nivel de independencia que sus características permita.

7. La mediación y la guía-interpretación

Cuando se interviene con personas con sordoceguera, los programas educativos deben tener en cuenta las carencias que esta discapacidad sensorial genera, lo que debe llevar a quienes participan en estos con alguna responsabilidad a considerar la necesidad de entrenar intencionalmente aquellas capacidades y habilidades que ayuden a suplir las carencias detectadas.

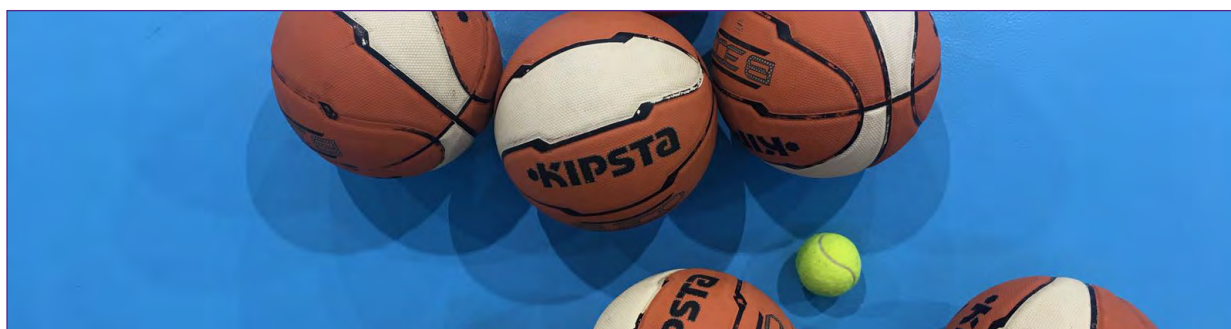
Es esencial, a la vez, la consciencia de que la observación minuciosa y sistemática siempre debe formar parte del trabajo de quienes se dedican a la educación de las personas sordociegas, así como de la importancia que tiene la aptitud y actitud de todos y cada uno de los que intervienen en el proceso educativo, y el que su actuación sea coordinada.

8. Bibliografía

- BELINCHÓN, M., RIVIÈRE, A. E IGOA, J.M. (1992). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Madrid: Trotta.
- BJERKAN, B. (1996). Aspects of «communication» in relation to contact

with congenitally deaf-blind persons. En: VONEN, A.M., ARNESEN, K., ENERSTVEDT, R.T. Y NAFSTAD, A.V. (dirs.). Bilingualism and literacy concerning deafness and deaf-blindness. Proceedings of an International Workshop 10-13 November 1994. Oslo, Noruega: Skådalen Resource Centre, Publication Series núm. 1 (215-222).

- BRUNER, J.S. (1991). Actos de significado. Madrid: Alianza.
- CEBRIÁN, M.D. (2003). Glosario de discapacidad visual. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- DEL SITIO WEB: www.consumer.es › Solidaridad › Proyectos y campañas
- FEUERSTEIN, R., KLEIN, P.S. Y TANNENBAUM, A.J. (dirs.) (1991). Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund.
- MAYOR, J. Y PINILLOS, J.L. (dirs.) (1991). Tratado de psicología general. Tomo 6, Comunicación y lenguaje. Madrid: Alambra Arialidad.
- SAMEROFF, A.J. Y CHANDLER, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. En: HOROWITZ, F. D., HETHERINGTON, M., SCARR-SALAPATEK, S. Y SIEGEL, G. (dirs.). Review of child development research, 4 (187-244). Chicago: Arialityof Chicago Press.
- VYGOTSKII, L.S. (1965). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade. Y (1979). El desarrollo psicológico de los procesos mentales superiores. Barcelona: Crítica.



La Educación Emocional como base inclusiva dentro del área de la Educación Física

Pacheco Alarcón, María Luisa

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

Tutor: José María López Díaz. Prof. URJC

Resumen

La educación emocional tiene una notable repercusión en el aula, ya que la adquisición de competencias emocionales desde la infancia permite fomentar una mejor inclusión. Los resultados de esta mejora son particularmente visibles en el área de la Educación Física debido a los contenidos y objetivos propios de esta área. A continuación se propone una incorporación práctica de la educación emocional en una unidad didáctica de Educación Física con el objetivo de alcanzar un desarrollo óptimo de relaciones interpersonales del alumnado, relacionándolos con los contenidos propios de la materia.

Palabras clave

Educación emocional, Educación Física, inclusión, intervención, relaciones interpersonales, unidad didáctica.

Title

Teaching emotional intelligence through Physical Education as a basis for social inclusion.

Abstract

Teaching of emotional intelligence leads to better social inclusion inside classrooms, especially at early age. This is particularly noticeable in the area of Physical Education due to the characteristics of its curriculum. Here follows a proposal of a functional incorporation of emotional intelligence in the PE curriculum pursuing to optimize the development of interpersonal relationships between students.

Keywords

Emotional intelligence, interpersonal relationships, intervention, Physical Education (PE), teaching unit.

1. Introducción

Este Trabajo Fin de Máster expresa la importancia de la educación emocional dentro de las aulas, de cómo fomenta una mejor inclusión en las mismas y todo ello, contextualizado dentro del Área de la Educación Física. En relación con esto, queda plasmado, mediante el análisis de las teorías emocionales anteriores y el estudio de las competencias emocionales básicas, el desarrollo de una propuesta didáctica a través del área de Educación Física, relacionando los objetivos y contenidos propios de este área con los contenidos emocionales necesarios que propiciarán el conseguir alcanzar un desarrollo óptimo en cuanto a las relaciones personales e interpersonales.

Durante el desarrollo del mismo, se ha intentado plasmar la importancia que tiene el mundo de las emociones para el óptimo desarrollo que puede tener cualquier ser humano, a través de la educación, sin olvidar por supuesto, la dimensión intelectual, logrando que los alumnos y alumnas consigan, a través de ese equilibrio, desenvolverse en la sociedad de una forma óptima.

Nodding (2003, citado en Valdemoros, Goicoechea 2012) en un libro titulado "Happiness and education", señala la importancia de que los centros educativos preparen para la vida y no solamente para lo que denomina "habilidades económicas". En este libro, él quiere recalcar cómo la institución escolar ha tenido que asumir muchas funciones que antes habían pertenecido a la familia.

Uno de los puntos realizados en este trabajo ha sido el de recopilar un resumen de los antecedentes emocionales que nos hacen descubrir cómo hemos llegado a esta situación de la que nos habla dicho autor.

Además, se ha buscado concretar y secuenciar las competencias y los aprendizajes emocionales necesarios para conseguir que el alumnado desarrolle de forma óptima su inteligencia emocional.

Por otro lado, y siguiendo la línea del

Área de Educación Física, se ha plasmado el análisis realizado para averiguar cómo puede un área de este calibre ser tan magnífico para ayudar con este desarrollo emocional del que se habla. A su vez, se plantea una posible propuesta educativa dentro de dicho área, destinada a obtener un desarrollo óptimo dentro del área de la educación emocional.

Como último punto a desarrollar, quedan plasmadas las conclusiones que se obtienen de dicha tarea, y toda la bibliografía que se ha consultado.

2. Justificación del trabajo

A través de este Trabajo Fin de Máster se pretende demostrar la obtención de las competencias específicas que dicho Máster ha propiciado en sus alumnos y alumnas.

Además, siguiendo el objetivo final del mismo, y matizando dentro de él, tenemos que recurrir a la Normativa, en el Preámbulo de la LOE (2006) que dice: *"Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.*

Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos."

Además si recurrimos al Art. 71. de la misma, podremos leer que *"Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional..."*. O un poco más adelante, en el Art. 91., podemos encontrar cómo se habla de las funciones de los docentes dentro de este objetivo que se persigue, ya que se cita textualmente que una de sus funciones es la de *"la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado"*.

Es por todo ello, que se debe ser consciente de que uno de los objetivos primordiales a conseguir como docentes es el de fomentar el desarrollo integral de la persona, consiguiendo que el desarrollo de los niños y niñas sea completo, acudiendo no sólo al desarrollo del plano mental y cognitivo, sino también al desarrollo emocional, ya que este es indispensable para que un individuo pueda desarrollarse satisfactoriamente y por completo.

Si buscamos apoyo en ciertos autores, podemos recurrir a lo que comunicaba Cajal (2010), sobre que la educación nunca debe obviar los aspectos emocionales presentes en la propia esencia del ser humano.

Es por ello que desde la escuela se debe tener en cuenta que, al convivir en una sociedad donde cada vez cuesta más controlar o interpretar las emociones, donde el mundo se encuentra desbordado por multitud de estímulos y de recursos e información, lo que podemos denominar la sociedad de la información (Cury, 2007), es necesario que los docentes interpreten el rol de guías para conseguir recuperar la capacidad de parar, observar, admirarnos de lo que nos rodea y conocernos a nosotros mismos (Laguna, 2010).

Los agentes educativos, no sólo los docentes, deben tomar el control de la situación. El problema quizás que conlleva

esto es que si se echa la vista atrás, tal y como afirma Rafael Bisquerra (2000) siempre ha tenido más importancia al desarrollo cognitivo que el desarrollo emocional, quedando este relegado al olvido en la práctica educativa.

Es por ello que se debe hacer una revisión de estos principios obsoletos, y ya que existen programas emocionales científicamente probados que demuestran que sí es posible desarrollar una serie de habilidades para la vida, tomarlos como punto de referencia para conseguir el objetivo que se pretende en este trabajo: desarrollar propuestas de intervención en las aulas cuyo objetivo sea la educación de las emociones, gracias a las cuales la inclusión será real. Consiguiendo esto, podrán realizarse programas cuyo objetivo primordial será educar para la vida.

Un ejemplo de ello es el documento *"Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú"* (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009). En este proyecto, cuyo objetivo fue el de determinar la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de la salud, se demostró que, tras la investigación experimental, hubo un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental.

Además, y en relación a diversos estudios sobre la inclusión dentro del Área de la Educación Física, queda clarificado que todos los alumnos y alumnas, con o sin discapacidad, necesitan los beneficios de la actividad física. Todos ellos mejoran sus rendimientos motrices si se interviene con la inclusión educativa (Block, 1996; Vogler, 2000 y Obrusnikova, 2008). Es necesario recalcar que la inclusión facilita mejoras en el aprendizaje motor, en el rendimiento motor, y por tanto en la autoestima de estudiantes con o sin discapacidad.

En este trabajo, el objetivo a conseguir es el de desarrollar posibles intervenciones educativas a través del área de la Educación Física, mediante el uso de la

acción motriz, ya que está considerada como un área efectiva para lograr mejorar el desarrollo emocional y por tanto, potenciar la inclusión real dentro de nuestras escuelas.

Siguiendo esta línea, se quiere destacar la Ponencia denominada "Educación Física e Inclusión Educativa", donde quedan reflejados los estudios realizados sobre la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la clase de Educación Física (Hernández, ca. 2012). De aquí se han extraído algunas reflexiones e ideas para el trabajo.

Por otro lado, el trabajo denominado "Educación Física Emocional. Una nueva manera de enfocar la materia de Educación Física.", (Pellicer y Pérez, 2012). Gracias a este trabajo, se han podido analizar resultados reales obtenidos tras la implementación de un programa sobre la Educación Física emocional de doce horas de duración, con alumnos del primer curso de bachillerato.

Para poder implementar dicha propuesta, realizaron un análisis de las necesidades mediante la aplicación del CDE-SEC (Cuestionario de Educación Emocional para la Educación Secundaria) de Pérez, Álvarez y Bisquerra, pudiendo averiguar el nivel de desarrollo de la competencia emocional total y de cada una de sus cinco dimensiones de acuerdo con el modelo de competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007).

Gracias a ello y mediante un cuadro donde se representaban los resultados de los estudiantes, se diseñó el programa de intervención. Dicho programa fue llevado a cabo en uno de los tres trimestres del curso, en función del grupo, a través de una unidad didáctica de ocho sesiones de una hora y media de duración cada una. A través de actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las cinco competencias emocionales mediante el juego, el cuerpo y la acción motriz, quedó demostrado que los participantes mejoraron su conciencia emocional y su capacidad de regulación.

Y también se debe mencionar, el artículo denominado "La Inclusión en el Área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje" (Ríos, 2009), del cual también se ha extraído información para la realización del Trabajo Fin de Máster.

Gracias a estos artículos y trabajos, se ha podido respaldar el argumento de realizar posibles intervenciones que ayuden al desarrollo de la inclusión en el Área de la Educación Física a través de la Educación Emocional.

3. Marco teórico: la importancia de la educación emocional en el área de la educación física como base inclusiva

Este trabajo tiene como base el apartado de fundamentación teórica, en el que se intenta plasmar por qué es tan importante la Educación Emocional en las escuelas, cómo puede ser fácilmente aplicable dentro del Área de la Educación Física, y cómo todo ello es una base sólida para una mejor inclusión dentro del sistema educativo.

Así pues, en primer lugar se realizará un análisis sobre el mundo de las emociones y sobre cómo repercuten en potenciar una inclusión real. En segundo lugar, se hará alusión al Área de la Educación Física y cómo todo ello repercute de forma positiva en el objetivo que se pretende con este trabajo. Todo ello ayudará a entender el porqué de tanta relevancia en el mundo educativo.

3.1. La Educación Emocional como base inclusiva

El objetivo que se persigue en educación en la sociedad actual, es el de tratar de conseguir que todos los ciudadanos y ciudadanas alcancen su máximo desarrollo en todas y cada una de sus capacidades, esto es, capacidades tales como las intelectuales, emocionales, sociales, individuales y culturales. Por supuesto, todo ello de la mano de una igualdad de oportunidades que se enfoque y persiga una inclusión real y verídica.

Uno de los problemas que el sistema educativo ha presentado en estos últimos años, ha sido el de quitar importancia al aprendizaje de las emociones frente al aprendizaje de conocimientos. Se considera un problema ya que la base para conseguir que el desarrollo de cada niño y niña sea óptimo se ha podido ver mermado por este motivo. E

n la revista "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje" (2012) se justifica dicha afirmación, ya que se corrobora que dentro del proceso educativo, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales.

Es importante percatarse de lo necesario que es encontrar un equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo. Si partimos de la idea que Valdez & Vargas (2008) plantean, nos invitan a reflexionar sobre cómo la inteligencia emocional ayuda a cada individuo a construir una base fuerte para conseguir que sus habilidades sociales, sus procesos de socialización y desarrollo personal sean mucho mejores.

En la investigación de Augusto, Aguilar & Salguero (2008) se muestran en los resultados obtenidos que las personas con actitudes positivas o negativas influyen en el desarrollo de la persona. En dicha investigación, los autores afirman que, si una persona es optimista, conseguirá lograr las metas con mayor efectividad que aquellas personas que por el contrario son pesimistas. Ambas investigaciones nos proporcionan el respaldo suficiente para considerar a la Educación Emocional como base que ayude en la mejora de la socialización e inclusión de las personas.

Es más que sabido que la Educación Emocional y Social de los alumnos y alumnas promueven una mejora que termina ayudando a reducir la violencia, enriquecer las capacidades adaptativas y que permite que los niños y niñas termine convirtiéndose en adultos sanos. Esto ocurre ya que se han dado las suficientes herramientas que permiten saber cómo se siente uno mismo y cómo se sienten los demás, por lo que la resolución

de conflictos será mucho más fácil y satisfactoria.

Es por ello que debe fomentarse la educación emocional desde la infancia. Es importante que los niños y niñas desde pequeños vayan aprendiendo a poner nombre a sus propias emociones, entendiendo que pueden ir modificándose según cómo se sienten o vayan madurando (López, 2007).

La educación emocional es una innovación educativa que tiene su justificación en que las necesidades sociales no están suficientemente atendidas en el currículo actual. En cada época, las circunstancias sociales y económicas han marcado lo que los agentes educativos han pensado que era lo mejor que le podían ofrecer a las futuras generaciones. Es por ello que actualmente se ha visto la necesidad de atender este perfil que tan necesario es para un desarrollo óptimo en cada niño y niña.

El Dr. Rafael Bisquerra (2000: 243) define la educación emocional como: *"Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social."*

En el ámbito de la expresión emocional, estas pueden presentarse de manera desmesura, inapropiadamente o de forma inconveniente. Las emociones al integrarse con las aptitudes cognitivas, proporcionan al comportamiento una actitud óptima. La emoción pierde su valor adaptativo, cuando se siente o se es "en exceso" o en "situación inadecuada". Es por ello, que durante la infancia y la adolescencia se producen manifestaciones emotivas desproporcionadas, y esto es así porque se demuestra la inmadurez de los sistemas

de control y de gestión en la expresión de las propias emociones o porque está sin construir la comprensión de las emociones de los demás. La inteligencia emocional es el factor relevante y García, Canal, Bernal & Martín (2006) proponen como estrategia básica metodológica para la superación de conflictos emocionales la misma.

Los lazos afectivos que se construyen con otras personas se mantienen mediante las emociones. Un niño o niña, a lo largo de su desarrollo afectivo, necesita establecer vínculos afectivos con distintas personas, sujetos que le proporcionen diversidad en sus relaciones, para que si tuvieran que sustituir en caso de alguna ausencia, esto sea mucho más fácil (Horno, 2007). Es importante percatarse de que tanto la desvinculación como la dependencia son extremos que pueden perjudicar en las relaciones personales.

Para Goleman (1996) la inteligencia emocional es la capacidad que las personas tenemos para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Gracias a esta definición queda clarificado, que es necesario que desde la escuela se trabaje una educación emocional e inclusiva.

3.2. La importancia de la Educación Emocional en el Área de la Educación Física

En el Área de la Educación Física, si se analiza la Orden ECI/2211/2007 del 12 julio, en relación al currículo establecido para la Educación Primaria, se observa la relación existente entre la educación emocional y el desarrollo de los objetivos y contenidos de esta área.

El objetivo de esta área queda reflejado en el Decreto 40/2007 del 3 de Mayo, donde queda de manifiesto la importancia de crear hábitos de vida saludable y además, conseguir sentirse bien con el propio cuerpo, relacionado directamente con la autoestima.

Además se menciona en dicho currículo

la importancia que tienen las relaciones con otras personas ya que ayudarán al desarrollo de las habilidades sociales y por tanto de la sociabilización.

Como bien reflejan Bisquerra y Pérez (2007), y en relación a lo plasmado en dicho documento, "la estructuración de los contenidos refleja cada uno de los ejes que dan sentido a la Educación Física en la enseñanza primaria: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad..." lo cual nos lleva a pensar que la Educación Física, al igual que la educación emocional, pretende el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones mediante el uso del cuerpo y del movimiento, consiguiendo así el pleno desarrollo personal y el propio bienestar .

Si se analiza detalladamente el Decreto 40/2007 del 3 de mayo por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria, centrándose en el Área de la Educación Física, se observa cómo se encuentra dicha área dividida en cinco bloques de contenidos.

Estos bloques instauran una base relacionada con el desarrollo de la educación emocional:

1. Bloque I. El cuerpo: imagen y percepción: Todos los contenidos que se trabajan están vinculados a conseguir conciencia y control del propio cuerpo, relacionándolo con la aceptación y apreciación del mismo y el respeto hacia el de los demás.
2. Bloque II. Habilidades motrices. Los contenidos que conforman este bloque están relacionados con la disposición que se propicia a participar en diversas actividades, aceptando las diferencias que puede existir dentro de las habilidades y destrezas de cada compañero y compañera.
3. Bloque III. Actividades físicas artístico-expresivas: Está muy vinculado al desarrollo emocional por la necesidad de

reconocer los sentimientos y emociones en los demás a través de la expresión corporal de cada uno.

4. Bloque IV. Actividad física y la salud: Es también relevante dentro de este temática ya que se menciona que estar sano no solo es estar en perfecto estado de bienestar físico, sino también en excelente estado psíquico y social, siendo el bienestar físico-mental conmigo mismo y con los demás uno de los principales objetivos de la educación emocional. Y por el último, en el bloque relacionado con los

5. Bloque V. Juegos y actividades deportivas: Se considera el juego como una estrategia metodológica con el que trabajar cualquier aspecto y tema transversal. Es por ello, que se puede establecer una conexión con la educación emocional y gracias a posibles dinámicas vivenciales donde el alumno se emocione y a la vez se encuentre motivado, trabajar dichas competencias.

Analizando todo lo que conlleva el currículo de Educación Física, podemos ver que tanto sus objetivos, como sus contenidos y competencias van de la mano de los de la educación emocional. Así pues, nuevamente, queda respaldada la misión que tiene este trabajo, considerando como óptimo el trabajo emocional en el área de la Educación Física, considerándolo como un medio excelente para trabajar los contenidos y conseguir los objetivos emocionales ya que ambas áreas se complementan y deben coexistir en una misma sesión.

Así pues, en relación con esta área específica dentro de la escuela, uno de sus mayores beneficios será el vinculado al trato dado entre los alumnos y alumnas, ya que la educación física es aquella disciplina que abarca todo lo relacionado con el uso del cuerpo humano donde se promueve y se fomenta la participación en actividades, procurando la convivencia y la amistad, entre otros valores.

Se establecerán relaciones socio-afectivas de una forma mucho más continua y

fluida que en otras asignaturas escolares. Teniendo en cuenta que, dentro de un grupo con tanta diversidad, surgirán conflictos, situaciones muy variopintas, por lo que será mucho más fácil conseguir desarrollar las habilidades sociales del alumnado que en otros contextos.

Uno de los puntos fundamentales que se tendrán que trabajar será el de las emociones, y cómo aprender a controlarlas, al igual que aprenderán con mucha más facilidad a convivir de una manera inclusiva, estableciendo relaciones positivas con los compañero y compañeras.

Si también se tiene en cuenta cuál es la base de la Educación Física, siendo esta el desarrollo de las cualidades básicas del ser humano como unidad bio-psico-social, todos los objetivos y contenidos marcados para conseguir dicho fin, podrán ser obtenidos a través de juegos y dinámicas que propician ambientes mucho más distendidos, divertidos, donde los aprendizajes serán más fluidos y mejor recibidos por los niños y niñas.

Además, tal y como puntualizan Calero y Espada (2005), al tener un carácter tan vivencial, la Educación Física nos permite desarrollar el autoconocimiento mediante la utilización de los recursos del propio cuerpo. Esto ocurre por el sencillo hecho de que el cuerpo al moverse, percibe de forma mucho más precisa y clara lo que guarda internamente.

Antes de finalizar este apartado, queda aclarado que la Educación Física y la Educación Emocional caminan de la mano, debido al carácter vivencial y emocional que conlleva toda acción motriz propia del ser humano.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

- Diseñar una propuesta didáctica adecuada para trabajar la Educación Emocional como base inclusiva en el Área de la Educación Física, atendiendo la dimensión emocional de los alumnos y alumnas a través de la acción motriz.

4.2. Objetivos específicos

- Justificar la importancia de la Educación Emocional en el aula y valorar su actual situación e inclusión en la escuela.
- Explicar la relación que existe entre el cuerpo y la emoción, a través de los contenidos de Educación Física y los contenidos emocionales relativos.
- Delimitar conceptos relacionados con la Educación Emocional y la Educación Física inclusiva.

5. Propuesta de intervención

5.1. Introducción y justificación

A continuación, se presenta la Unidad Didáctica (en adelante UD), destinada a conseguir que el alumnado de educación primaria, más concretamente el perteneciente al primer ciclo de educación primaria, se inicie en el desarrollo de las competencias emocionales para así fomentar una base inclusiva desde el Área de la Educación Física.

Para poder elaborar dicha propuesta se han tenido en cuenta diferentes bases teóricas. Por un lado, se ha tenido en cuenta el punto de vista del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), cuya estructura de las competencias emocionales queda dividido en cinco bloques que son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007). Es por ello, que se han usado como referencia cada uno de ellos para poder crear las actividades planteadas en cada sesión de la propuesta.

Por otro lado, se han consultado diferentes baterías de actividades. Una de ellas ha sido la propuesta por Pellicer (2011), la cual organiza las actividades ordenadas por competencias emocionales. La otra propuesta ha sido la de Gómez (2009), el cual organiza las actividades en función de los bloques planteados en el área de Educación Física, dentro del currículo de

Educación Primaria de la Comunidad de Madrid.

Añadir también que la propuesta que se expone ha tenido en cuenta los documentos propios del centro educativo "Colegio San Pedro Apóstol" de Barajas. Concretamente, son el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la Programación General Anual (PGA) que sirven como base y guía de la intervención.

Por último, teniendo en cuenta que el centro donde se llevará a cabo la unidad didáctica pertenece a la Comunidad Autónoma de Madrid, se tendrán en cuenta las siguientes normativas educativas:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad

Educativa (LOMCE)

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Teniendo en cuenta el desarrollo del área de Educación Física (en adelante EF) dentro del currículo en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, quedan reflejados los objetivos a conseguir en dicha área que están vinculados a las competencias emocionales. Por ejemplo, si se observa el objetivo de área de EF: "O.EF.6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas." (p. 43077) queda clara la relación que tiene esta área con la educación emocional. Se debe añadir que, en relación a los contenidos pertenecientes a esta área, los más relevantes para conseguir el objetivo de esta propuesta son los pertenecientes al

bloque III “Actividades físicas artística-expresivas”, adaptando sus contenidos a las características del grupo y creando actividades que fomenten las relaciones y la inclusión entre el alumnado. También se tienen en cuenta contenidos propios de los bloques I “El cuerpo y percepción”, y bloque V, “Juegos y actividades deportivas”.

5.2. Objetivos de la propuesta de intervención

El objetivo principal que busca esta propuesta es fomentar la inclusión en el aula de todos los estudiantes, a través del desarrollo emocional, en la asignatura de Educación Física.

Todos los objetivos van vinculados a conseguir que el alumnado adquiera las competencias pertinentes mencionadas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Además, dichos objetivos tienen una vinculación directa con los contenidos propios del área de Educación Física recogidos en el currículo y analizados a lo largo de este trabajo.

Los objetivos específicos para la propuesta son:

- Reconocer las emociones de los demás mediante la expresión corporal.
- Adquirir habilidades sociales comunicativas y de resolución de conflictos.
- Desarrollar la empatía mediante la vivencia emocional.
- Generar climas positivos de trabajo basados en el respeto, la cooperación y la inclusión.

5.3. Contenidos

Tras el análisis del currículo del área de Educación Física, los contenidos que se van a trabajar mediante la propuesta serán los siguientes:

- En relación al objetivo principal, los

contenidos que se trabajarán serán el de la identificación de las emociones y su intensidad; la propia percepción de las emociones y la identificación de la relación que se encuentra entre los pensamientos y las emociones.

- Los contenidos relacionados con el objetivo de adquirir habilidades sociales comunicativas y de resolución de conflictos, serán el desarrollo de habilidades sociales como la asertividad, la escucha activa, la expresión de sentimientos, etc. el comprender cómo pueden afectar las emociones a otros, y las interacciones teniendo en cuenta las emociones identificadas de forma verbal y no verbal respecto a los demás.
- En relación al objetivo para desarrollar la empatía mediante la vivencia emocional, los contenidos que se trabajarán serán la identificación de los sentimientos ajenos mediante acciones motrices compartidas, y la vivencia compartida de emociones tanto positivas como negativas.
- El objetivo propuesto para generar climas positivos de trabajo basados en el respeto, la cooperación y la inclusión, tendrá como contenidos la adaptación individual a las características grupales, el conocimiento y la aceptación de la diversidad de realidades corporales y diferencias emocionales.

5.4. Destinatarios

Esta propuesta va encaminada, a alumnos y alumnas pertenecientes al primer ciclo de primaria. Se tendrá en cuenta siendo sus características psicoevolutivas (Palacios, 1990) las siguientes a estas edades:

- Desarrollo cognitivo: Entre los 6 y 8 años, los niños organizan su pensamiento sobre su vivencia personal de la realidad. Es por ello que a esta edad necesitan estar en constante relación con las cosas.

Además son capaces de memorizar fácilmente en situaciones que les resultan conocidas y que viven con cierta constancia.

- **Desarrollo motor:** El desarrollo psicomotor del niño implica el fortalecimiento progresivo del control sobre la postura y la respiración. Poco a poco toman conciencia de los elementos que integran su esquema corporal y adquieren la capacidad de manifestarlos de forma coordinada e independiente. Su atención se hace más firme y pueden mantenerle durante más tiempo.
- **Aspectos afectivos y sociales:** A esta edad se interesan mucho por la opinión de los adultos (padres y profesores principalmente) y establecen con ellos vínculos de estrecha dependencia. Los mayores representan para ellos modelos de conducta. Poco a poco va desapareciendo su egocentrismo y aprenden a escuchar a los demás. Estas buenas relaciones con los compañeros vienen determinadas por la necesidad del grupo que tienen.

5.5. Metodología

La metodología que se utilizará a lo largo de la intervención está vinculada a los principios relacionados con el constructivismo y el aprendizaje por descubrimiento. Se deberá buscar siempre, la forma de que cada niño y niña sea el creador de su propio conocimiento.

En cuanto al tema relacionado con las emociones, y comprender si las competencias emocionales se han adquirido, la metodología que se usará será de dos tipos, dependiendo del momento de la sesión en el que se encuentre y de la actividad a realizar: así se desarrollarán parte de las actividades siguiendo el método de aprendizaje global y otra parte siguiendo la metodología por descubrimiento guiado.

El segundo tipo de metodología que se empleará, el descubrimiento guiado a través de juegos, será a el que más partido se le saque, ya que a través del mismo se podrán plantear cuestiones a los alumnos y alumnas después de cada tarea, lo que hará posible que ellos mismos puedan ampliar su conocimiento acerca de distintos aspectos trabajados en la sesión.

Al final de las clases se planteará una puesta en común sobre las distintas actividades realizadas para así poder constatar con qué grado de dificultad creen que están asociadas las distintas actividades, obteniendo respuestas, se espera, favorables acerca de la metodología empleada. Esto a un maestro le puede venir muy bien para saber qué aspectos ha de mejorar en la metodología empleada, o bien para darse cuenta de que ha de emplear otra metodología completamente distinta.

Por supuesto, será muy importante respetar los espacios y emociones de cada alumno y alumna, no obligando a nadie a hacer algo que no quiera. Se deberán ir alternando momentos de acción con reflexiones grupales. Para ello se usarán dinámicas de grupo como el juego de rol y grupos de dramatización buscando la cooperación y el desarrollo de actitudes positivas (Bisquerra, 2009).

Además, las actividades se realizarán siempre en grupos mixtos donde la inclusión sea una norma básica, creando lazos de confianza y afectividad.

En cuanto al espacio usado, esta propuesta se realizará principalmente en el pabellón del colegio, y en los patios exteriores, buscando la mayor libertad de movimiento posible.

En cuanto a cómo se realizarán las sesiones, al principio será importante crear un ambiente positivo, de confianza, comentando al alumnado qué se va a trabajar, qué se necesita de ellos en cuanto a actitud y participación, y por supuesto, tras cada sesión, una puesta en común que se retomará al comienzo de la siguiente, creando así un vínculo entre unas y otras que ayude a seguir el hilo del trabajo realizado.

En este caso concreto esto es muy relevante debido a la importancia que tiene afianzar y comprender todas las competencias emocionales que se van a trabajar. Además el realizar este tipo de intervenciones grupales, ayudándoles a exteriorizar y reflexionar sobre lo

vivido, siempre ayudará a que sean más conscientes de ello.

Por supuesto, el rol del profesor aquí es primordial, ya que se convierte en un guía, facilitador y mediador. Ayudará a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, fomentando que sean ellos quienes participen, guiándoles por supuesto si fuese necesario, para así crear un clima seguro y de confianza que permita llegar a esas reflexiones conjuntas que permitan adquirir más fácilmente los aprendizajes y objetivos propuestos y las competencias emocionales mencionadas con anterioridad.

5.6. Temporalización

Respecto a la temporalización, se elegirá el tercer trimestre para llevarla a cabo, ya que en este periodo del curso escolar, el alumnado presenta más confianza en sí mismo, entre ellos se conocen mejor y las actividades pueden ser mucho más cooperativas.

Cada sesión constará de una duración de cincuenta minutos, siendo un total de seis sesiones las que conforman la Unidad Didáctica.

5.7. Recursos

Los materiales se detallarán al comienzo de cada sesión correspondiente a esta UD. Podrá sufrir modificaciones de acuerdo con lo requerido en cada momento y que no se haya tenido en cuenta.

Además, se añadirán en el apartado de Anexos, los materiales que tienen que ser realizados y/o preparados por el docente previamente, para que la sesión pueda ser realizada.

5.8. Distribución de la UD en sesiones

Recordando el objetivo principal de este trabajo, es importante no dejar de lado la base principal, el desarrollar las competencias emocionales, las cuales se van a trabajar a lo largo de las sesiones de las que se compone esta propuesta

para llegar al fin último que es mejorar la inclusión (real) en el aula.

Durante la primera sesión, el objetivo que se buscará será el de reconocer las sensaciones corporales propias. El objetivo será identificar las propias emociones y observar cómo les afectan a nivel motriz.

Durante la segunda sesión, se seguirá trabajando en el reconocimiento de emociones corporales propias y en cómo pueden estas repercutir en los compañeros y compañeras.

Durante la tercera sesión, se buscará realizar actividades cooperativas que ayuden a mejorar las relaciones afectivas en el aula a través del desarrollo de valores emocionales y potenciar el trabajo en equipo y la coordinación grupal.

Durante la cuarta sesión, se seguirá trabajando a través de actividades cooperativas, fomentando la inclusión a través del trabajo en equipo.

Durante la quinta sesión, mediante la respiración y la relajación, se trabajará el poder visualizar y manejar las emociones, con ayuda de los compañeros y compañeras.

En la última sesión, se trabajará fundamentalmente la empatía a través de actividades cooperativas, las cuales ayudarán a visualizar y a reconocer mejor las emociones y cómo deben actuar acorde a ellas.

A continuación se pasa a detallar cada una de las sesiones que se realizarán con sus objetivos, contenidos y la explicación de las mismas, mostrando así de forma clara la forma de trabajar que se ha de utilizar para conseguir los objetivos propuestos al comienzo de este trabajo.

<u>SESIÓN N°1</u>	
NOMBRE	Descubrimos nuestras emociones.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Representar emociones, tanto positivas como negativas, a través del movimiento. ○ Descubrir cómo pueden expresarse las emociones a través de la acción motriz.
EDAD	6 a 8 años.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • <u>ANIMACIÓN / CALENTAMIENTO: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los aros de las emociones. • <u>PARTE PRINCIPAL: (20 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 2. Adivina cómo me siento. • <u>VUELTA A LA CALMA: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 3. El paso estrecho.
MATERIALES	Aros, tarjetas con emociones, bancos suecos.
METODOLOGÍA	Descubrimiento guiado
DURACIÓN	50 minutos.
<u>ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO</u>	
Título: Los aros de las emociones.	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Indagación y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento. ○ Imitación y representación de las emociones a través del cuerpo y del movimiento. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Tarjetas ○ Aros 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
Descripción: Todos los alumnos y alumnas, a la señal del docente, correrán para colocarse cada uno en un aro donde encontrarán una tarjeta con el nombre de emociones. Leerán las tarjetas y tendrán que representar la emoción. Cuando el docente vuelva a indicar se cambiarán de aro.	

<u>PARTE PRINCIPAL</u>	
Título: Adivina cómo me siento	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Indagación y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento. ○ Imitación y representación de las emociones a través del cuerpo y del movimiento. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Tarjetas con dibujos de animales y emociones 	
N.º alumnos: 25	Duración: 20 minutos
Descripción: Se dividirán a los alumnos y alumnas en cuatro grupos. Un niño o niña de cada grupo tendrá que representar lo que aparezca en una de las tarjetas que el docente le proporcionará. (Por ejemplo, un elefante y la emoción triste; un mono y una carita feliz). Los compañeros deben tratar de adivinarlo y quien lo haga, será quien represente la próxima vez.	
<u>VUELTA A LA CALMA</u>	
Título: El Paso Estrecho	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer relaciones de ayuda mutua y de cooperación con los compañeros. ○ Buscar soluciones motrices en actividades lúdicas cooperativas. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bancos suecos 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
Descripción: Los niños y niñas divididos en dos grupos, se colocan a ambos extremos de una fila de bancos suecos. Los dos grupos avanzan simultáneamente y en sentidos contrarios por el paso estrecho. Todos han de coordinar sus movimientos para conseguir llegar al otro extremo del banco. <i>Nota: Tras realizar este juego, se les hará una pregunta: ¿Cómo habéis hecho para pasar manteniendo el equilibrio?</i>	

SESIÓN Nº2	
NOMBRE	¡Emoción en equipo!
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Representación de las emociones a través del cuerpo y el movimiento. ○ Hacer uso de la percepción de las dimensiones corporales para adecuar las respuestas motrices ante diferentes situaciones.
EDAD	6 a 8 años.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • <u>ANIMACIÓN / CALENTAMIENTO: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Encuentra tu pareja • <u>PARTE PRINCIPAL: (20 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 2. Nombre de actividad: Multiaros en equipo • <u>VUELTA A LA CALMA: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 3. Nombre de actividad: Coronas para todos
MATERIALES	Aros, picas, ladrillos
METODOLOGÍA	Descubrimiento guiado
DURACIÓN	50 minutos.
<u>ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO</u>	
Título: Encuentra tu pareja	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer relaciones de ayuda mutua y de cooperación con los compañeros. ○ Experimentar acciones motrices que permitan interiorizar la imagen corporal. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sin material 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
Descripción: Los niños y niñas deberán dividirse por grupos. En cada grupo se repartirán una serie de emociones (por ejemplo, si los grupos son de cuatro niños: alegría, tristeza, ira y miedo). El objetivo es que, a la señal del docente, ellos deben imitar dicha emoción y buscar qué otros compañeros o compañeras también están representando dicha emoción.	

<u>PARTE PRINCIPAL</u>	
Título: Multiaros en equipo	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Participar de forma alegre y distendida, mostrando actitudes prosociales. ○ Coordinar las distintas acciones dentro del grupo. 	
Material:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Picas ○ Ladrillos ○ Aros 	
N.º alumnos: 25	Duración: 20 minutos
Descripción:	
<p>Se colocarán por grupos sentados alrededor de un soporte conformado por una pica y un ladrillo. En dicho soporte, se pondrán tantos aros como personas formen el grupo. El objetivo es tratar de sacar los aros, pero solo podrán usar los pies para ello.</p> <p>Nota: Cuando lo hayan conseguido, puede complicarse juntando a dos grupos y sus aros en el mismo soporte, por ejemplo.</p>	
<u>VUELTA A LA CALMA</u>	
Título: Coronas para todos	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Coordinar las distintas acciones dentro del grupo. ○ Hacer uso de la percepción de las dimensiones corporales para adecuar las respuestas motrices a las situaciones lúdicas. 	
Material:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Aros 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
Descripción:	
<p>Los alumnos y alumnas se dispondrán en pequeños círculos sobre los que se pondrán un aro sobre sus cabezas. No podrán tocar el aro con las manos y deberán desplazarse por el espacio. Si el aro se cae, otro grupo puede ayudar recogiendo y colocándolo nuevamente a sus compañeros.</p> <p><i>Nota: Para terminar, se les harán unas preguntas respecto a esto para que reflexionen: ¿Habéis probado a colocarlo sobre otras partes del cuerpo? ¿Habéis utilizado otros desplazamientos? ¿Podría hacerlo con más aros?</i></p>	

<u>SESIÓN N°3</u>	
NOMBRE	Emociones en equipo
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mostrar confianza en los compañeros y disposición para cooperar con ellos. ○ Participar de forma alegre y distendida, mostrando actitudes prosociales. ○ Experimentar diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas.
EDAD	6 a 8 años.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • <u>ANIMACIÓN / CALENTAMIENTO: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Compis en acción • <u>PARTE PRINCIPAL: (20 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: La Escalada • <u>VUELTA A LA CALMA: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Comecocos
MATERIALES	Bancos suecos, espalderas, cuerdas, picas, ladrillos
METODOLOGÍA	Descubrimiento guiado
DURACIÓN	50 minutos.
<u>ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO</u>	
Título: Compis en acción	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Experimentar diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sin material. 	
N.º alumnos: 25 Duración: 15 minutos	
Descripción: los alumnos y alumnas deberán correr por el espacio y a la señal del docente, deberán juntarse por parejas, uniendo la parte del cuerpo que haya indicado previamente (por ejemplo, espalda con espalda, mano con mano, etc.).	

<u>PARTE PRINCIPAL</u>	
Título: La Escalada	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Mostrar confianza en los compañeros y disposición para cooperar con ellos. 	
Material:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Bancos suecos ○ Espalderas ○ Cuerdas ○ Picas ○ Ladrillos 	
N.º alumnos: 25	Duración: 20 minutos
Descripción: Los niños y niñas podrán subir por los bancos suecos, trepar por las espalderas y pasar por debajo de cuerdas unidas a dos picas con su correspondiente base de ladrillo. Como habrá niños yendo en diferentes direcciones, si se encuentran en el camino, deberán ayudarse y colaborar para poder seguir avanzando.	
<u>VUELTA A LA CALMA</u>	
Título: Comecocos	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Participar de forma alegre y distendida. ○ Contribuir a ayudar a conseguir el objetivo de otros compañeros. 	
Material:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Sin material. 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
Descripción: Los niños y niñas deberán desplazarse en las diferentes maneras y formas que el docente vaya pautando (sentados, a gatas, pata coja, corriendo, etc.) por las líneas del campo de fútbol. Cuando dos compañeros se encuentren, deberán colaborar para poder seguir su camino sin salirse de la línea.	

<u>SESIÓN Nº4</u>	
NOMBRE	Juntos es mucho mejor
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Adoptar actitudes que permitan compartir ideas propias y respetar las ajenas. ○ Mostrar disposición positiva para cooperar con los compañeros.
EDAD	6 a 8 años.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • <u>ANIMACIÓN / CALENTAMIENTO: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Supertortugas • <u>PARTE PRINCIPAL: (20 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Zig-zag • <u>VUELTA A LA CALMA: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Escultores
MATERIALES	Colchonetas, pelotas de tenis de mesa.
METODOLOGÍA	Descubrimiento guiado
DURACIÓN	50 minutos.
<u>ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO</u>	
Título: Supertortugas	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mostrar disposición positiva para compartir ideas, ayudar y ser ayudado y cooperar con los compañeros. ○ Manifestar confianza en las propias posibilidades y alegría en la participación lúdica. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Colchoneta 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
Descripción: Se dividirá a los alumnos y alumnas por grupos . Deben colocarse a gatas, muy cerquita unos de otros. Sobre ellos se colocará una colchoneta. Deben avanzar sin que se le caiga la colchoneta para poder ganar la carrera.	

<u>PARTE PRINCIPAL</u>	
Título: Zig-zag	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Adoptar actitudes que permitan compartir las ideas propias y respetar las ajenas, utilizando el dialogo. ○ Mostrar confianza en las propias posibilidades. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pelotas de tenis de mesa ○ Conos 	
N.º alumnos: 25	Duración: 20 minutos
Descripción: Por pequeños grupos, deben buscar la manera de coordinar sus acciones para conseguir que una pelota de tenis de mesa llegue a través de conos, al final de la mesa (en forma de eslálom o zig-zag). <i>Nota:</i> Se puede complicar, vendando los ojos, usando más obstáculos, etc.	
<u>VUELTA A LA CALMA</u>	
Título: Escultores	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mostrar actitudes positivas para compartir ideas y aceptar a los demás dentro de la actividad. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sin material 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
Descripción: Los niños y niñas se colocarán por parejas, y uno de ellos tendrá que colocar los segmentos corporales de su compañero hasta crear una "escultura" que él quiera. Después lo hará el otro compañero. <i>Nota:</i> Tendrá que adivinar qué ha querido representar su compañero.	

<u>SESIÓN Nº5</u>	
NOMBRE	Emociones compartidas
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conocer el cuerpo a través de la relajación y la respiración. ○ Representar emociones a través del gesto y del movimiento, a través del trabajo en equipo y la cooperación.
EDAD	6 a 8 años.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>ANIMACIÓN / CALENTAMIENTO: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Espejo ○ <u>PARTE PRINCIPAL: (20 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Abrazos musicales ○ <u>VUELTA A LA CALMA: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Naturaleza emocional
MATERIALES	Música
METODOLOGÍA	Descubrimiento guiado
DURACIÓN	50 minutos.
<u>ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO</u>	
Título: Espejo	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer las emociones en otras personas. ○ Conocer el cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sin material 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
Descripción: Por parejas y moviéndose libremente por el espacio, uno de los componentes de la pareja realizará acciones que el otro tendrá que imitar. (Por ejemplo, saltar felizmente, arrastrarse de forma triste.). Luego cambiarán los roles.	

<u>PARTE PRINCIPAL</u>	
Título: Abrazos musicales	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Experimentar diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas. ○ Representar emociones a través del cuerpo y del movimiento. 	
Material:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Música 	
N.º alumnos: 25	Duración: 20 minutos
<p>Descripción: Los alumnos se desplazarán por el espacio según vaya dando indicaciones el docente (corriendo, a gatas, pies juntos; siempre añadiendo una emoción) mientras la música sonará de fondo. Cuando la música deje de sonar, tendrán que abrazar al número de compañeros que el docente haya dicho.</p> <p><i>Nota:</i> El juego se irá complicando, añadiendo la cooperación para conseguir el objetivo marcado por el profesor. Por ejemplo, llevar en brazos a un compañero, con la ayuda de otro, etc.</p>	
<u>VUELTA A LA CALMA</u>	
Título: Naturaleza emocional	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Representar emociones y sentimientos a través del gesto, el cuerpo y el movimiento. ○ Conocer el cuerpo en relación con la tensión y la relajación. 	
Material:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Música 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
<p>Descripción: el docente irá pautando qué deben representar los alumnos, con música acorde a ello para que les ayude a conseguir los estados emocionales que se quieren. Por ejemplo, se empezará diciendo que se conviertan en torbellinos en medio de una tormenta (sonará música y ruidos fuertes).</p> <p><i>Nota:</i> El final tendrá que estar relacionado con un estado de calma y tranquilidad, como puede ser que se terminen convirtiendo en olas suaves o en la brisa del mar (con una melodía acorde a ello).</p>	

<u>SESIÓN Nº6</u>	
NOMBRE	Somos un gran equipo
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer relaciones cooperativas a través de las actividades. ○ Aprender a empatizar y colaborar con los compañeros.
EDAD	6 a 8 años.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • <u>ANIMACIÓN / CALENTAMIENTO: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Todos dentro • <u>PARTE PRINCIPAL: (20 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: Los lazarillos • <u>VUELTA A LA CALMA: (15 minutos)</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de actividad: El tren cieguito
MATERIALES	Aros, pañuelos
METODOLOGÍA	Descubrimiento guiado
DURACIÓN	50 minutos.
<u>ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO</u>	
Título: Todos dentro	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer relaciones cooperativas en actividades lúdicas. ○ Valorar la capacidad para experimentar y aprender tanto de uno mismo como de los demás. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aros 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
Descripción: habrá aros por el suelo. Cuando el docente nombre algún color, todos los niños y niñas deberán entrar dentro del aro de dicho color. Todos deben colaborar para que nadie quede fuera de los aros del color elegido.	

<u>PARTE PRINCIPAL</u>	
Título: Los lazarillos	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer relaciones cooperativas en actividades lúdicas. ○ Valorar la capacidad para experimentar y aprender tanto de uno mismo como de los demás. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pañuelos 	
N.º alumnos: 25	Duración: 20 minutos
Descripción: Los alumnos y alumnas se sitúan en parejas. Uno de ellos debe llevar los ojos tapados (con un pañuelo) y debe realizar el recorriendo que su compañero le marque. Seguirá la señal sonora que hayan acordado previamente. Deben ir cerca el uno del otro y cuidando que se encuentre bien (preguntándole si está bien, o cómo se siente). Al final de cada recorriendo y antes de quitarse el pañuelo, debe intentar identificar en qué lugar del gimnasio se encuentra. Luego cambiarán los roles.	
<u>VUELTA A LA CALMA</u>	
Título: Tren cieguito	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordinar las distintas acciones dentro de la pareja y del grupo. ○ Participar en las actividades y juegos de forma alegre y distendida. 	
Material: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pañuelos 	
N.º alumnos: 25	Duración: 15 minutos
Descripción: Los niños y niñas formarán pequeños grupos con los ojos tapados. Se situarán en fila cogidos por los hombros. El último de la fila será quien guie a su grupo, dándoles indicaciones para conseguir moverse por el espacio sin sufrir incidentes. Se irán cambiando de posición.	

5.9. Evaluación

Para evaluar dicha propuesta, se recurrirá a tres fases:

- Fase inicial, donde se podrá observar qué competencias emocionales tiene el alumnado y cómo de inclusivo es el grupo-clase. Este tipo de evaluación servirá para ver cuál es el punto de partida del alumnado, qué tienen y de qué carecen, para así poder cimentar un aprendizaje verdaderamente significativo y adaptado.
- Durante el desarrollo de la propia propuesta, también se podrán evaluar ciertos aspectos que se tendrán en cuenta para modificar o seguir con la misma línea de trabajo que en el comienzo. Este tipo de evaluación es la formativa, la cual a de ayudar a determinar si los objetivos se van cumpliendo y en qué grado, así como

conocer los posibles inconvenientes y poder resolverlos.

- La evaluación final, ayudará a valorar y comprobar si los objetivos propuestos se han conseguido o no. Con esta evaluación se podrá determinar la eficacia de la propuesta didáctica.

A continuación, quedan reflejadas las fichas que se usarán como herramienta de evaluación para dicha propuesta didáctica. Por un lado, aparece la ficha destinada al seguimiento individual, ficha que ayudará a recoger información sobre los tres momentos de la acción educativa, vinculados a la evaluación de las actitudes de los alumnos y alumnas. La segunda ficha, es la de seguimiento del proceso didáctico, un modelo que permitirá anotar cómo se llevan a cabo el desarrollo de los juegos y propuestas realizadas a consecución de los objetivos (Gómez, 2009).

	Evaluación inicial	Evaluación formativa	Evaluación final
Se interesa por participar en actividades lúdicas cooperativas.			
Ayuda, está dispuesto a ayudar en actividades lúdicas cooperativas.			
Está dispuesto a ser ayudado en actividades lúdicas cooperativas.			
Muestra afecto hacia todos sus compañeros.			
Comparte ideas y respeta los planteamientos ajenos.			
Valora la cooperación como una forma positiva de interacción con los/las demás.			

Tabla 1. Ficha de seguimiento individual./ Gómez, 2009.

Para completar dicha ficha, se seguirá la siguiente "Escala de Valores" (Gómez, 2009).

Evaluación Inicial y Final:

- (S) Siempre;
- (F) Frecuentemente;

- (A) A veces;
- (R) Raramente;
- (N) Nunca

Evaluación Formativa: Se tomarán las notas relativas a la evolución en relación a cada criterio.

JUEGO	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
PROPUESTA DE CLASE						
Planteamiento acorde con los objetivos						
Adaptada a los alumnos						
ACTITUDES MÁS RELEVANTES						
Interés por los juegos						
Aceptación de todos los demás						
Disposición para compartir						
Interés por cooperar con los demás						
Participación						
Alegría						
Respeto de las normas						
INTERACCIONES						
Diálogo						
Ayuda						
Cooperación						
Muestras de afecto						
Resolución de conflictos						
Muestras de agresividad						
RESPUESTAS MOTRICES						
Acorde con los objetivos						
Adaptadas a las demandas de cada juego						
Creativas						

Tabla 2. Ficha de seguimiento del Proceso Didáctico./ Gómez, 2009.

Para completar dicha ficha, la Escala de Valores a seguir será la siguiente (Gómez. 2009):

- 3= Adecuado, satisfactorio, siempre, todo...
- 2= Bastante adecuado, bastante satisfactorio, frecuentemente...
- 1= Poco adecuado, poco satisfactorio, raramente...
- 0= Inadecuado, insatisfactorio, nunca, nada...

Será importante tener en cuenta los criterios de evaluación, a la hora de realizar la evaluación formativa, los cuales son planteados a raíz de las competencias emocionales y los contenidos dentro del área de la Educación Física.

- Por un lado, se observará si se identifican las propias emociones dependiendo de las circunstancias y si son capaces de gestionar de forma adecuado las situaciones tensas, a través de actitudes positivas.
- También se tendrá en cuenta si son capaces de empatizar. Esta palabra deriva del término griego empátheia, recibe también el nombre de inteligencia interpersonal (Gardner, 1995) y se refiere a la habilidad cognitiva de una persona para comprender el universo emocional de otra.
- De igual manera, será necesario tener en cuenta si se han desarrollado y si se usan las habilidades sociales en las diversas situaciones en las que puedan encontrarse.

6. Discusión y conclusiones

Uno de los puntos más relevantes mientras se ha realizado este trabajo final de máster, ha sido el de ser totalmente consciente de la importancia que tienen las competencias emocionales para conseguir una inclusión real en la vida.

De acuerdo a lo expuesto, esta metodología se está llevando a cabo en diversos centros, de los cuales

destacamos el trabajo de Pellicer y Pérez, y la investigación de Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, entre otros.

No se debe olvidar que la propia inteligencia emocional facilita la capacidad que permite controlar las emociones y expresarlas de forma asertiva. Si ahondamos en este tema, desde el origen del ser humano las emociones llevaban el control de la existencia humana; *"el tronco encefálico, la parte más primitiva del cerebro que controla funciones básicas, dio origen a los centros emocionales y no fue sino hasta millones de años después que se originó el neocórtex, que brinda la capacidad de raciocinio. En ese orden es en el que actuamos hasta el día de hoy: primero sentimos algo y luego razonamos al respecto; primero nos duele un dedo y luego nos damos cuenta de que nos lo hemos pillado con la puerta. Más allá, la amígdala es la parte del cerebro donde se controlan las emociones. Si se separa, perdemos la capacidad de analizar el significado emocional de los acontecimientos y se afecta la memoria, ya que es ella la que guarda todos los recuerdos ligados a nuestras emociones, tanto los felices como los traumas. Incluso, sin la amígdala, perdemos la capacidad de secretar lágrimas. Una verdadera ceguera afectiva. También aquí reside el motivo de por qué las experiencias de nuestra infancia juegan un papel tan importante en nuestra vida adulta. De niños, los recuerdos se graban directamente en la amígdala, sin un proceso verbal que los respalde. En aquel entonces, los acontecimientos se limitaban a puras emociones, sin que contáramos con las palabras suficientes para explicar lo que sucedía y por qué. Más adelante en nuestras vidas, estos recuerdos emocionales surgen una y otra vez, sin que podamos muchas veces controlarlos, aunque nuestro ser adulto sepa que son irracionales."* Así es cómo lo explica de forma tan brillante Andrea Aguilar Calderón (2013) en su artículo "La importancia de la inteligencia emocional".

Es por ello que desde la infancia se debe trabajar la educación emocional, ya que

de adultos, o adolescentes, muchos son calificados como problemáticos, cuando el verdadero problema reside en la falta de autocontrol emocional.

Es necesario pues darle la suficiente validez, ya que gracias a este tipo de educación, los impulsos serán controlados, creando personalidades sanas y confiadas, y sobre todo podrán empatizar con los demás. Y esto es imprescindible a la hora de tener un clima positivo, una inclusión real.

Se puede afirmar que para que un individuo se encuentre plenamente desarrollado e incluido en sociedad es necesario que atienda a todos los aspectos de su personalidad potenciando su faceta cognitiva, motriz, emocional y socio-afectiva.

A lo largo de esta propuesta, el objetivo que se pretende alcanzar va en relación a la mejora inclusiva a través del fomento de la educación emocional dentro del área de la Educación Física.

Esto es así, ya que, gracias a la acción motriz, se pueden trabajar de forma profunda los contenidos de la educación emocional.

Otro punto sobre el que reflexionar es el de contestar a la pregunta de por qué se persigue con tanto ahínco la educación inclusiva. Realmente se cree en la importancia que esta tiene, en su calidad y en lo positivo que es que favorezca el desarrollo de los niños y niñas, tanto a nivel personal como a nivel educativo.

Gracias a este tipo de educación, se garantiza la igualdad de oportunidades, maximizando los recursos existentes a todo el alumnado, haciendo efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

Este tipo de educación enriquece los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por supuesto del propio desarrollo humano, ya que terminan aprendiendo unos de otros, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales.

Este objetivo pretende lograrse a través de las sesiones propuestas, que contienen dinámicas y juegos dirigidos a conseguir, a través de acciones pedagógicas, una mejora en la cohesión grupal, la inclusión y en el desarrollo de las habilidades sociales.

Cada niño y niña, tenga o no una discapacidad, sea un Alumno Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (en adelante ACNEAE) o Alumno Con Necesidades Educativas Específicas (en adelante ACNEE), no solo va adquiriendo en su camino conocimientos escritos en libros, sino que existe un aprendizaje de ellos mismos, una evolución en sus personalidades; poco a poco ellos mismos van progresando, van adquiriendo nuevas ideas, nuevos conocimientos; evolucionan como personas, como futuros ciudadanos. Por supuesto, cada cual, dentro de sus posibilidades y dentro de su propio ritmo de aprendizaje.

Es necesario, tal y como se mencionaba en la propuesta de intervención, promover un ambiente escolar participativo caracterizado por un conjunto de condiciones y características, como es el diálogo, mediante el que se reconoce el derecho a expresar de manera responsable las opiniones, críticas y propuestas; el respeto, asumiendo que el ejercicio de la libertad de expresión estará limitado por el respeto a la diversidad, a la honra, a la vida privada y a la veracidad.

Es por ello que realmente en la propuesta planteada, el docente tiene que acompañar al alumnado en el aprendizaje, desde sus inicios, mostrándole por qué hay que ir a la escuela, por qué es necesario todo el sistema educativo, y por qué es tan importante aprender a tener buenas relaciones sociales y personales.

Considerando la diversidad existente dentro del aula, esta propuesta va destinada a cualquier alumno y alumna que tenga o no una discapacidad, ya que lo que se quiere es que exista una inclusión real. Si desde la infancia esto se trabaja, todo será mucho más fácil para esos niños y niñas cuando sean adultos.

Es importante conseguir que exista un desarrollo integral de los alumnos y alumnas, a través de todos los aspectos de la persona, el afectivo, el cognitivo y el social, como un proceso continuo y permanente que persigue formar personas más libres, las cuales desarrollen sus habilidades sociales, emocionales y cognitivas por completo.

A la hora de evaluar se tendrá en cuenta la evolución de cada alumno a lo largo de la propuesta didáctica, en cuanto a su mayor implicación afectiva, a su progreso ante la resolución de conflictos, y si se produce una participación cooperativa.

Una vez analizado todo el proceso, debemos destacar que este trabajo no pudo llevarse a cabo en la práctica, por cuestiones de organización y tiempo en el centro escolar. No obstante, el tema queda abierto y encaminado hacia una futura ejecución y puesta en marcha.

Además, nos podría ayudar a conocer mejor la evolución emocional de cada niño y niña con el que se trabaje. Y por supuesto comprobar cómo en un espacio breve de tiempo, los niños consiguen sorprender con sus grandes avances.

7. Bibliografía

- Abardía, F. y Medina, D. (1997). Una propuesta para la formación del profesorado. Palencia: Asociación cultural cuerpo, educación y motricidad.
- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En P. S. Ministerio de Educación. Secretaría general técnica.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todo. Málaga: Ed. Aljibe.
- Calero, J. C. y Espada, M. (2005). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. La Peonza, 65-69.
- García Retana, José Ángel (2012). "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje". Revista de Educación, vol. 36, núm. 1, 2012, pp. 1-24
- Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica García Retana.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2003). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Gómez, H. (2009). Educación Física y Atención a la Diversidad. Madrid: La Tierra hoy.
- Hernández V. Ponencia Educación Física e Inclusión Educativa. Recuperado el 7 de Junio de 2017 de <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR3JavierHernandez.pdf>
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Recuperado el 7 de Junio de 2017, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Pellicer R.; Pérez E. Educación Física Emocional. Una nueva manera de enfocar la materia de Educación Física. Recuperado el 7 de Junio de 2017, de <http://www.ub.edu/jornadeseducacioemocional/wp-content/uploads/2012/04/6.Educación-Física-Emocional.-Irene-Pellicer-Núria-Pérez.pdf>
- Posada Prieto, F. (2000). Ideas prácticas para la enseñanza de la educación física. Lérida: Editorial Agonos.
- Posada Prieto, F. (2000); Ideas prácticas para la enseñanza de la Educación Física. Zaragoza: Ed. Agonos.
- Ríos M. (2006). Revista Tándem 21 [Versión electrónica]. Estrategias inclusivas en el área de educación física.
- Ruiz Juan, F.; García López, A; J. Casimiro, A. (2001). La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. Nuevas tendencias metodológicas. Madrid: Editorial Gymnos.

Anexo 1. Tarjetas emociones y animales para los juegos de la sesión 1



Tarjetas de emociones. / materialeducativo.org.



Tarjetas de animales. / elmundodelosanimaleseducacioninfantil.blogspot.com.es



Desde tu emoción. Comparativa entre dos grupos de alumnos con Síndrome de Down en inteligencia emocional

Sámano Martín, Laura María

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

Tutora: Miriam Alonso Fernández. Dra. y Profa. URJC

Resumen

La educación en Inteligencia Emocional (IE) es un proceso que debe darse a lo largo de toda la vida, siendo beneficioso para el desarrollo integral como persona. Estos beneficios son mayores y más necesarios en algunos colectivos, como ocurre en las personas con Síndrome de Down. El objetivo del presente trabajo consiste en el desarrollo de la IE en niños con síndrome de Down, fomentando su atención emocional, la claridad en sus sentimientos y la regulación de los mismos. Se trata de una intervención que se llevó a cabo en el taller de habilidades sociales de la Asociación AseDown, en Sevilla, durante un mes, dividido en dos grupos: martes, compuesto por niños entre 12 a 15 años, durante una hora y media; y los viernes, con niños entre 9 a 12, durante una hora y media por día. Las variables de la IE se evaluaron mediante un pre-cuestionario y un post-cuestionario, en el que se tuvo como base el TMMS-24 para la elaboración propia, completado por las terapeutas de los grupos, y un diario de campo mixto, de elaboración propia. Los resultados destacaron que ambos grupos habían mejorado su desarrollo en Inteligencia Emocional en las variables de atención emocional y claridad de sus sentimientos. Se hipotetiza que, si se hubieran tenido más en cuenta las individualidades de cada alumno, se hubieran obtenido efectos más positivos y todos hubieran mejorado sus habilidades de Inteligencia Emocional.

Palabras clave

Inteligencia Emocional, Síndrome de Down, TMMS-24, diario de campo mixto, pre-cuestionario, post-cuestionario.

Title

From your emotion. A comparative analysis between two groups of students with Down's Syndrome on emotional intelligence.

Abstract

Education in Emotional Intelligence is a continuous process which should be developed during the entire life. This has benefits to this integral development. These advantages are more important in some groups of people, like Down Syndrome people. The aim of this project consists on Emotional Intelligence development on Down Syndrome children, encouraging his emotional attention, clarity of feelings and how they can regulate them. The project took place in a workshop on social abilities from Asociación AseDwon, in Sevilla. It lasted a month during two different groups. Tuesday: children between 12 and 15 years; Fridays: pupils between 9 and 12 years. These groups went on for one hour and a half per day. The variables of Emotional Intelligence were appraised thanks to pre-questions and post-questions, which were based on the TMMS-24 and completed by the professionals from each group, and a mix-field journal. The results emphasized that both groups had improved their Emotional Intelligence development, in the variables of emotional attentions and clarity of feelings. It is hypothesized that if it had been taken into account each child's ability, the effects would have been more positive and all the students would have improved their abilities in Emotional Intelligence.

Keywords

Emotional Intelligence, Down Syndrome, TMMS-24, mix-field journal, pre-questions, post-questions.

Justificación

En los últimos años ha cobrado importancia la tendencia a educar no solo en base a la transmisión de conocimientos y de saberes, sino también atendiendo a las emociones. Estas son extensas, provocando en el cuerpo reacciones positivas y negativas ante las circunstancias que se viven. Ser consciente de ellas, poseer la capacidad de manejarlas, saber expresarlas de una forma adecuada, tener la capacidad de empatizar todas estas cualidades son fundamentales para formarse integralmente como persona. De ahí que radique la importancia de que la educación debe basarse también en el paradigma de las emociones. Los niños necesitan ser educados aprendiendo a conocerse, saber sus limitaciones y aceptarlas, luchar por mejorarlas, adaptarse a las diferentes situaciones según las circunstancias. A pesar de que todos los niños necesitan dicha educación, existen colectivos vulnerables que se beneficiarían en gran medida al ser diestros en la Inteligencia Emocional, como, por ejemplo, los niños con síndrome de Down.

Con este proyecto se ha creado una intervención educativa donde la educación emocional es la base y los destinatarios, dos grupos de niños con síndrome de Down, con edades diversas. Con el proyecto se ha pretendido que adquieran la capacidad de conocer sus estados de ánimos, así como entenderlos y expresarlos. Se ha fomentado, por tanto, el que sepan regular sus emociones, prologando las positivas y deteniendo las negativas.

En primer lugar, en el capítulo I se ha presentado una introducción teórica, donde se ha definido el síndrome de Down, señalando las características de este colectivo y sus necesidades educativas especiales. A continuación, se ha hablado de la Inteligencia Emocional (IE), con su definición, importancia y beneficios, así como ejemplos prácticos para llevarla a cabo en las aulas. Finalmente, el capítulo ha terminado uniendo el mundo de las

emociones en las personas con síndrome de Down, describiendo cómo es. Se ha añadido como sería una Intervención de inteligencia emocional aplicada al síndrome de Down y una serie de conclusiones obtenidas de un programa de intervención en personas dicho síndrome.

En segundo lugar, en el capítulo II se presenta el método. Este se dividió en objetivos, hipótesis, contexto, muestra, instrumentos de evaluación, procedimiento y programa de intervención, terminado por los resultados con un análisis de estos.

En tercer lugar, en el capítulo III se presentan las conclusiones, en el cual se exponen y se discuten los principales aspectos encontrados tras la intervención educativa, así como las limitaciones a las que se han enfrentado y las posibles líneas de investigación.

Para terminar, en el capítulo IV se muestran las referencias bibliográficas consultadas para el proyecto, así como los anexos del mismo, que incluyen los instrumentos de evaluación, consentimientos informativos y las actividades que se le presentaron a los alumnos.

1. Introducción teórica

1.1. El síndrome de Down

1.1.1. Qué es y tipos de alteraciones

El Síndrome de Down (SD) es el fruto de la alteración cromosómica del par 21, producida en el proceso de fecundación, provocado por la presencia de un cromosoma extra, formándose una trisomía en dicho par (Burns y Gunn, 1995; Escribá, 2002; Fernández Batanero, 2009; Sánchez, 1996; Selikowitz, 1990; Trueta i Llacuna Sala i Sureda, Trías i Trueta, 1996). Es durante el proceso meiótico cuando ocurren la mayoría de las alteraciones que dan lugar al síndrome de Down, existiendo tres supuestos que derivan en él, como son (Cunningham, 1990; El síndrome de Down, s.f.; Guerrero López, 1995; Sánchez, 1996 y Trueta i Llacuna et. Al., 1996):

- Trisomía regular. Se origina por la no

disyunción del par 21 en la formación del gameto (o masculino o femenino), o en la primera división celular posterior a la fecundación. Esta primera célula contendría tres cromosomas en el par 21, por lo que seguirá estando presente en todas las demás células del organismo.

- **Mosaicismo.** El error cromosómico aparece en la segunda o tercera célula. Si durante el proceso el material genético no se separa correctamente, podría ocurrir que una célula hija tuviera en su par 21 tres cromosomas; en la otra, solo uno.
- **Translocación:** se caracteriza porque el cromosoma extra 21 (o parte de él) está adjunto a otro cromosoma, con mayor frecuencia, al 14. Es decir, además del par cromosómico 21, la pareja 14 tiene una carga genética extra: un cromosoma 21.

En cuanto a las causas, según Trueta i Llacuna et. Al. (1996), no se saben exactamente cuáles son. Anteriormente, Cunningham (1982), había afirmado que en una familia no se podía establecer una causa directa de tener o no hijos con Síndrome de Down. Resumiendo, algunos puntos a destacar de este colectivo, recogidos de Burns y Gunn, (1995), Cunningham (1982), El síndrome de Down, (s.f.), Trueta i Llacuna et. Al (1996) son:

- El SD no es una enfermedad, por lo que no requiere ningún tratamiento médico.
- Se encuentra en todas las etnias y en todas las clases sociales, sin distinción.
- La posibilidad de tener descendencia es escasa, ya que la fertilidad de las mujeres es menor, pero existen excepciones.
- Las personas con dicho síndrome tienen unas características comunes, pero no se puede olvidar que cada persona es singular.

1.1.2. Diagnóstico

En relación al diagnóstico del SD, en la actualidad es posible obtener datos de si una pareja tendrá o no un niño con SD, confirmándose, posteriormente, por el

cariotipo. Estos datos pueden obtenerse mediante un análisis cromosómico del feto, el cual se realiza con más asiduidad en mujeres mayores de 35 años y en madres que han tenido anteriormente un hijo con SD (Trueta i Llacuna et. Al., 1996).

Por su parte, González y González (2003) afirman que, tras las 16 semanas del embarazo, es posible identificar si el feto es Down.

1.1.3. Prevalencia

A nivel mundial, la incidencia estimada del SD es de 1 de cada 1.000 y 1 de cada 1.100 recién nacidos (Día Mundial del Síndrome de Down, 21 de marzo, s.f.).

En el caso de España, "se estima que, del total de personas con síndrome de Down que viven en España, 15.790 son mujeres, y 16.319 son hombres." (Robles, 2007:70).

Sin embargo, según el Plan de Acción para personas con síndrome de Down en España (2009); Día Mundial del Síndrome de Down, 21 de marzo, (s.f.); Lirio y García, (2014); y Robles, (2007) ha habido una disminución desde 1980 respecto a los nacimientos de personas con Síndrome de Down.

Concretando por CCAA españolas, según las conclusiones obtenidas de los informes de el Plan de Acción para personas con síndrome de Down en España (2009) y Robles (2007) existe una tendencia lineal de decrecimiento en Andalucía, Castilla La Mancha, Galicia, Región de Murcia y País Vasco.

Continuando con los informes anteriormente citados, la causa principal se debe a la existencia de planes de diagnóstico prenatal que están especialmente dirigidos a la detección del síndrome de Down.

Por otra parte, los datos referentes a la esperanza y calidad de vida de las personas con SD, señalan un aumento progresivo en ambos casos (el Plan de Acción para personas con síndrome de Down en España, 2009; Lirio y García, 2014; Robles, 2007).

FÍSICAS	COGNITIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Inclínación de ojos, cuello corto, pelo fino y liso. • Hipotonía muscular generalizada. • Discapacidad intelectual • Crecimiento retardado y envejecimiento prematuro. Talla baja. • Insuficiencia sistema inmunológico para responder a las infecciones. • Trastornos oftalmológicos. • Alteraciones auditivas. • Disfunción tiroidea. • Cardiopatía congénita. • Inestabilidad atlantoaxoidea. • Cuadros neurológicos parecidos a la enfermedad de Alzheimer. • Infecciones del aparato digestivo. • Malformaciones congénitas del trato gastrointestinal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos débiles: percepción, atención, aprendizaje, memoria, lenguaje y entender varias instrucciones. • Puntos fuertes: percepción y memoria visual. • Más tiempo en: ritmo de aprendizaje y la respuesta • Desarrollan inteligencia si se les da oportunidades • Capacidad comprensiva superior a la expresiva. • Suelen tener buena capacidad de observación e imitación. • Dificultad para procesar, codificar e interpretar la información, procesos de conceptualización, generalización, transferencia de aprendizaje y abstracción. • Dificultad para identificar sus propios sentimientos. • Actitud reacia a las emociones negativas. • Dificultad: Pensar en emociones imaginarias. • Punto fuerte: Detectar estados de ánimos de personas y fotografías.
EDUCATIVAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Son competentes para aprender. • Las actividades teatralizadas son fundamentales para trabajar la educación emocional. • Aprenden a leer antes que a escribir. • Dificultad para entender varias instrucciones dadas de forma secuencial. • Precisan de más tiempo para responder. • La escuela les sirve para educarse en la convivencia, no solo para adquirir conocimientos. • Mejorando su aprendizaje mediante la percepción y memoria visual • Persistencia de conducta y resistencia a los cambios. Presentan problemas de cálculo y razonamiento aritmético. 	

Tabla 1. Características de las personas con SD/ Elaboración propia / Basada en: Angulo, Luna, Prieto, Rodríguez, Gijón, 2008; Burns y Gunn, 1995; Cunningham, 1990; González y González, 2003; Guerrero, 1995; Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down, 2009; Trueta i Llacunda, 1996.

1.1.4. Características

En cuando a las características específicas de las personas con SD, como cualquier persona, son únicas, singulares.

Fernández-Batanero (2009) expuso que, en los primeros años, estos niños siguen un desarrollo con unos patrones parecidos al resto de sus iguales. Continuando con esta idea, Burns (1995) señala que su aspecto físico se parece al familiar; la cognición varía desde el típico de la discapacidad intelectual profunda hasta la competencia media; la personalidad puede variar desde ser una persona agradable hasta otra con reacciones imprevisibles y difícil de tratar. Y sus habilidades “dependen de las oportunidades y de la práctica.” (Burns, 1995:19).

Sin embargo, hay ciertas características que suele poseer este colectivo y que los diferencian del resto. Estas características

se pueden diferenciar en físicas, cognitivas y educativas. En la tabla 1, se recoge dicha clasificación.

1.1.5. Necesidades educativas especiales

El alumnado que presenta necesidades educativas especiales, es aquel que, según la LOMCE (2013), requiere apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o por trastornos graves de conducta.

El colectivo con SD es uno de ellos. Teniendo en cuenta la definición de la LOMCE (2013), desde las ideas ofrecidas por Angulo et. Al. (2008) como Fernández-Batanero (2009), se mencionan en la siguiente tabla (Tabla 2) las necesidades educativas especiales se deben llevar a cabo para los alumnos con SD en su respuesta educativa.

CAPACIDADES BÁSICAS	ÁMBITOS Y ÁREAS DEL CURRÍCULUM	TIPO DE RESPUESTA Y ORGANIZACIÓN
<p>Mejora de la capacidad visual, auditiva, procesos de discriminación y reconocimiento de estímulos visuales y sonoros.</p> <p>Desarrollo de habilidades y destrezas motoras implicadas en la coordinación dinámica.</p> <p>Estimulación de las funciones cognitivas básicas, atención y memoria</p> <p>Adquisición y consolidación lenguaje oral, expresivo y comprensivo.</p>	<p>Aprendizaje de lectoescritura apoyadas en la globalización, estímulos visuales y en la significatividad.</p> <p>Adquisición de conocimientos matemáticas básicos: numeración, cálculo y resolución de problemas.</p> <p>Aprehensión, organización y asimilación de contenidos por mapas conceptuales.</p> <p>Uso de materiales didácticos específicos a sus características.</p> <p>Autonomía de hábitos básicos y adquisición de habilidades sociales.</p>	<p>Realización de evaluación psicopedagógica, competencias curriculares y estilo de aprendizaje.</p> <p>Adaptación curricular ajustada a las necesidades específicas</p> <p>Atención educativa especializada para desarrollo cognitivo y lenguaje.</p> <p>Supervisión y asistencia en alteraciones de comportamiento.</p>

Tabla 2. Necesidades educativas especiales de las personas con SD. / Elaboración propia. Basada en: Angulo et. Al. (2008); Fernández-Batanero (2009).

1.1.6. Intervención en el aula

La educación es el factor clave para conseguir el máximo desarrollo de las personas con Síndrome de Down, así como el avance de la sociedad (Federación Española del Síndrome de Down, en adelante, FEISD, 2002).

Por tanto, es muy importante que las medidas que se adopten sirvan para formar a las personas tanto individual como colectivamente, así como fomentar una sociedad inclusiva donde los infantes posean la capacidad para valerse de sí mismos, es decir, que posean "autonomía personal" (Angulo et. Al. 2008; FEISD, 2002; González y González, 2003; Troncoso, 1991:63). Así pues, es fundamental una coordinación entre todos los agentes implicados, empezando por programas de atención temprana, con estimulación precoz (Angulo et. Al. 2008; González y González, 2003; Troncoso, 1991).

Muchos son los autores que hablan sobre cuál es la mejor intervención para conseguir esta educación de calidad. Basándose en estos autores (Angulo et. Al. 2008; FEISD, 2002; González y González, 2003; Ruiz, 2012; Selikowitz, 1990; Troncoso, 1991), las medidas se han agrupado por diferentes temáticas:

- **Objetivos.** Deben contextualizarse en un marco integrador.
- **Metodología:** a) ajustar tareas educativas a las necesidades y características del alumno; b) aprendizaje funcional, motivante e interesante para el alumno; c) potenciar los rasgos positivos del alumno; d) generalizar habilidades; e) aceptar el ritmo de aprendizaje, trabajando de forma sistemática; f) fomentar el trabajo autónomo y g) pedir apoyo a profesionales.
- **Actividades:** a) usar técnicas prácticas; b) enseñar habilidades básicas; c) usar un mayor número de ejemplos y d) llevar a cabo programas para mejorar procesos de atención y mecanismos a corto y largo plazo.

- **Evaluación.** Evaluar en función a sus capacidades.

1.2. La Inteligencia Emocional (IE)

1.2.1. Concepto

Dicho concepto apareció por primera vez en 1990 desarrollado por Peter Salovey y John Meyer (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Según este modelo (Salovey y Meyer, 1997:10), la inteligencia emocional (en adelante, IE) se define como "la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual".

Posteriormente, Goleman, en 1995, basándose en la definición de Salovey y Meyer, expuso que la IE consistía en "la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Goleman, 1995:285). Es decir, la IE pretende que el individuo sea capaz de poseer las herramientas necesarias para adaptarse al medio y a la situación en la que vive, así como tener las habilidades para solucionar los problemas de la forma más eficaz que se le presenten, lo que supondrá un crecimiento tanto emocional como intelectual de sí mismo.

A nivel teórico, la IE es considerada por un constructo de tres dimensiones (Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos, 2004), las cuales son:

- **Atención emocional.** En la que las personas deben primero, observar y pensar en lo que sienten, así como en sus estados de ánimos. Posteriormente, se valoran sus estados afectivos.
- **Claridad de los sentimientos.** Supone el entender los estados emocionales de uno mismo, que consiste en la distinción y descripción de las propias emociones.
- **Reparación emocional.** Evaluación de la propia capacidad de las personas para regular sus sentimientos. En dicha regulación, debe prolongar los positivos y detener los negativos.

Las tres dimensiones mencionadas anteriormente pueden ser evaluadas mediante la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) desarrollado por Fernández-Berrocal et al. (1998) y validada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

1.2.2. Importancia de educar en emociones

Para conseguir que el individuo posea la capacidad de entender, procesar, manejar y expresar tanto los aspectos sociales y emocionales de la vida (Álvarez, 2011; Bisquerra, 2005; Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2016; Cohen, 2011; Renom, 2012), este se debe educar en las emociones.

Este proceso debe estar presente a lo largo de toda la vida, siendo, por tanto, un proceso continuo y permanente (Álvarez, 2011; Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2016; Informe Delors, 1998; Renom, 2012). Educarse en educación emocional contribuye a prevenir los trastornos emocionales, fomentar la calidad y el bienestar de la persona (Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2016; Renom, 2012). Por tanto, en la educación de los discentes, se deben educar en todas las dimensiones de la vida de las personas (cognitiva, psicológica, social y afectivo-emocional), teniendo en cuenta tanto el campo intelectual como emocional (Cohen, 2011; Renom, 2012).

1.2.2.1. Las emociones

El concepto de emoción ha sido estudiado por diversos autores (Bisquerra, 2005; Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2016; Fernández- Abascal, 1997; Goleman, 1996; Goleman, 2015; Lazarus, 1991), optando por el significado que le otorga Bisquerra propuesta en 2016 para definirla: “son respuestas complejas del organismo que conviene conocer y gestionar de forma apropiada.” (2016:41).

Para proceder a su clasificación, ha sido una tarea difícil, ya que autor elige sus criterios oportunos. En este caso, se optó por elegir la clasificación (Tabla 3) de Bisquerra (2005), ya que se elaboró

basándose en el grado en que las emociones afectan al comportamiento del sujeto.

Negativas	Positivas	Ambiguas/ Problemáticas
Ira	Humor	Sorpresa
Miedo	Alegría	Esperanza
Ansiedad	Amor	Compasión
Tristeza	Felicidad	
Vergüenza		
Adversión		

Tabla 3. Clasificación de las emociones. / Bisquerra, 2005.

1.2.3. Beneficios de educar en emociones

Son muchos los autores que hablan sobre cuáles son los beneficios de la IE (Bisquerra y Pérez, 2007; Extremera y Fernández Berrocal, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Basándose estos autores, se ha elaborado una tabla (Tabla 4) sobre cuatro aspectos en los que resulta beneficiosa en el ámbito educativo.

1.2.4. Desarrollo emocional en los niños en la etapa de Educación Primaria y Secundaria

En 2012, Renom expuso que durante estas edades se produce un aumento de sus campos de interés y de conocimiento, curiosidad ambiental y aumento de la sociabilización, en el que influyen tanto el contexto escolar como social. Por tanto, la escuela tiene un papel fundamental, ya que es en ella donde comienzan los aprendizajes más complejos, así como las actividades de grupo haciendo a su vez que el niño se tenga que enfrentar a nuevas situaciones (Renom, 2012).

El entorno del infante le proporciona modelos a imitar, por lo que “se reproducirán expresiones agradables si estas son reforzadas por un adulto, de

RELACIONES INTERPERSONALES	BIENESTAR PSICOLÓGICO
Al poseer IE, la persona no solo percibe, comprende y maneja sus emociones, sino que consigue extrapolarlas hacia las emociones de los demás.	Los alumnos que sean diestros en la IE tendrán menos ansiedad social y depresión, activándose positivamente ante las adversidades.
RENDIMIENTO ACADÉMICO	DISMINUCIÓN EN LA APARICIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS
El dominar IE hace que el estrés y las dificultades emocionales bajen en las épocas de estudio, por lo que las habilidades cognitivas estarían preparadas para afrontar los estudios.	Las personas que manejan las competencias emocionales basadas en la regulación y comprensión, son capaces de permanecer en un estado de ánimo positivo sin tener que llegar a tomar sustancias para llegar al éxtasis.

Tabla 4. Aspectos educativos donde la IE resulta beneficiosa. / Elaboración propia. Basada en: Extremera y Fernández Berrocal, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra y Pérez, 2007; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008.

lo contrario, se extinguirán. El contagio emocional es constante en las relaciones niño-adulto.” (Renom, 2012: 24).

Es en la etapa, entre los 6 y los 12 años, donde se construyen nuevos intereses, necesidades, retos, etc., y se desarrollan nuevas formas de expresión y de relación con las demás personas. Así mismo, hay que fomentar el lenguaje, ya que “pasa a ser el medio a través del cual se expresa cariño y afecto” (Renom, 2012: 25).

Por su parte, entre los 12 y 16 años, es el momento en que los adolescentes empiezan a formar su carácter definitivo y la construcción de su autoestima. Además, son conscientes de que, ante un mismo estímulo o momento vivido por varias personas, puede dar lugar a emociones diferentes (Berastegi, 2007; Toro, 2017). Por tanto, en esta etapa es fundamental enseñar a saber regular las emociones, cómo desarrollar sus habilidades sociales y enfrentarse a la frustración, que entiendan cuándo y por qué se es feliz (Toro, 2017).

1.2.5. Puesta en práctica de la Inteligencia Emocional en las aulas

Son muchos los autores que han hablado sobre cómo intervenir en un aula mediante el paradigma de la IE (Bar-On y Parker, 2001; Bisquerra, 2005; Bisquerra,

2011; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Renom, 2012).

En este caso, se consideró hacer un cuadro-resumen (Tablas 5 y 6) basándose en la propuesta expuesta por Bisquerra en 2011, ya que fue la que se encontró más completa que abarcaba los aspectos considerados más relevantes.

OBJETIVOS	CLIMA DE AULA	ACTIVIDADES
Realizar evaluaciones para comprobarlos. Bienestar: objetivo específico del currículum.	Inculcar silencio, calma, tranquilidad, meditación, reflexión, cooperación y la democracia. Proporcionar seguridad y comodidad para contrarrestar miedos.	Experimentando emociones positivas. Trabajar a nivel grupal como aprendizaje cooperativo.

Tabla 5. Cómo intervenir en un aula mediante la IE. / Elaboración propia. Basada en: Bisquerra, 2011.

METODOLOGÍA
Aceptar que el aprendizaje supone esfuerzo y sacrificio.
Expectativas hacia el alumnado: positivas ("efecto pigmalion") y un lenguaje positivo.
Hay que dejarle al alumno que se equivoque, más autónomo emocionalmente.
Reconocer las emociones y regularlas. Expresión de emociones (mediante la palabra y el cuerpo), sin eliminación de las negativas.

Tabla 6. Continuación.

1.3. Mundo emocional de las personas con Síndrome de Down

En el desarrollo de una persona, la evolución de sus planos conductuales, emocionales y de pensamiento suceden de forma entrelazada (Morales y López, 2007). En este caso, una persona con SD se caracteriza por la riqueza de sus emociones, las cuales provienen tanto de sus múltiples personalidades y temperamentos como en la forma que son capaces de captar el ambiente afectivo que existe a su alrededor (Morales y López, 2007; Ruíz, 2004, 2012). En palabras de Ruíz (2012a:86), "podemos suponer que las personas con síndrome de Down, menos influidas por cribas intelectuales, distorsionarán en menor medida sus emociones y en muchos casos las experimentarán en toda su riqueza, con mayor intensidad que muchas otras personas." Sin embargo, al tener dificultades en el ámbito de la comunicación lingüística, este colectivo presentaba limitaciones en la expresión de sus propias emociones (Morales y López, 2007; Ruíz 2004, 2012). Por el contrario, decir que "no quieran o no puedan verbalizarlas no significa que no las estén viviendo en toda su intensidad" (Ruíz, 2012a: 87).

Por otra parte, Morales y López (2007) afirmaron que, en cuanto a la relación

entre afectividad y conocimiento, al estar este segundo deteriorado, el primero también se vio afectado (idea refutada por Ruíz, 2004, 2012b). Estos postulados apoyan la idea de que este colectivo es sensible a la tristeza y a la ira, como también al cariño y la alegría que recibe de los demás, es decir, no tienen ninguna dificultad en la experimentación emocional. Sin embargo, sí que poseerían dificultades en cuanto a categorizar y definir ciertas emociones, sobre todo las que están relacionadas con un aspecto negativo o las de sorpresa (Morales y López; 2007; Ruíz, 2012b).

Por todo ello, se torna fundamental el desarrollo de una educación emocional en personas con SD. El fomento de dicha educación emocional contribuiría a lograr un mejor conocimiento sobre sí mismos, sobre cómo piensan, para que se desarrollen por tanto de forma integral. En palabras de Ruiz (2012b:87), "Se trata de no ser esclavos de nuestras pasiones sino dueños de ellas. No se pretende anular los impulsos de la emoción, pero sí de armonizar la cabeza y el corazón".

1.3.1. Intervención educación emocional aplicada al síndrome de Down

Como se ha mencionado anteriormente, la educación emocional pretende que los alumnos sean menos vulnerables ante las diversas situaciones que se les plantea en su día a día, que sepan actuar ante ellas de la mejor forma posible, buscando su felicidad y bienestar. Además, proporciona un carácter preventivo para saber enfrentarse a los retos de la vida cotidiana. Sin embargo, es precisamente este carácter de prevención lo que hace difícil saber cuán eficaz es, ya que no es un contenido medible, sino de actitud y comportamiento, de la dotación de unas habilidades específicas. Por todo esto, la implantación de programas de educación emocional es la forma más adecuada de intervención en niños con SD para capacitarlos en dichas destrezas (Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009).

Han sido pocos los resultados obtenidos tras buscar programas de inteligencia emocional en síndrome de Down (Ruíz, 2009; Ruíz, 2012a; Ruíz, 2012b; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009), por lo que se optó por elaborar un resumen (Tablas 7 y 8) con los bloques de intervención que trató Ruíz (2004), además de añadir unas consideraciones necesarias (Ruíz 2004; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009).

Por tanto, partiendo de la premisa que todos los seres experimentamos emociones, cabe destacar que estas, no solo son fundamentales para nuestra salud, sino que, además, hay que educarse en ellas (Álvarez, 2011; Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2016; Informe Delors, 1998; Renom, 2012). Sin embargo, existen algunos colectivos que tienen limitaciones

en algún aspecto relacionado a su experiencia emocional, los cuales podrían beneficiarse al desarrollar una intervención educativa de emociones. Uno de estos colectivos puede ser el SD, los cuales, por sus características, experimentan las emociones en toda su riqueza (Ruíz, 2012a), pero se ven limitados en la expresión de las mismas (Morales y López, 2007; Ruíz 2004, 2012). Las intervenciones encontradas a nivel emocional a este colectivo parecen indicar que los resultados son positivos (Ruíz, 2009; Ruíz, 2012a; Ruíz, 2012b; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009). Por todo lo anteriormente mencionado, radica la idea de elaborar un trabajo en el cual se intervenga con alumnado de SD para desarrollar su inteligencia emocional, a saber; su atención y reparación emocional y su claridad de sentimientos.

BLOQUES DE INTERVENCIÓN	
Bloque I. Autoconciencia emocional	Bloque II: Control emocional
Conocimiento de las propias emociones y nombrarlas.	Capacidad de controlar las emociones.
Bloque III: El aprovechamiento productivo de las emociones	Bloque IV: Empatía
Obtener el máximo rendimiento de ellas. Controlar los aspectos negativos y fomentar los positivos.	El reconocimiento de las emociones ajenas
OTROS PUNTOS A TENER EN CUENTA	
<ul style="list-style-type: none"> • Tener expectativas positivas en cuanto al comportamiento y conducta del niño (efecto Pigmalión). • Aprendizaje mediante la observación y modelado. • Hablarle de su síndrome de Down. • Proporcionarle su momento de libertad y responsabilidad. • Fomentar la autoestima, aceptación, respeto. Enfrentarles a retos que se sepa que van a superar. • Tener presente que las emociones son contagiosas, por lo que es preferible un ambiente positivo. 	

Tabla 7. Intervención a un grupo de alumno con SD mediante la IE. / Elaboración propia. Basada en: Ruíz 2004; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009

2. Método

Este capítulo trata sobre el método del presente trabajo. En primer lugar, se han formulado los objetivos y las hipótesis del mismo.

A continuación, se establece el contexto en el que tuvo lugar, así como el procedimiento y la muestra. Posteriormente, se han descrito los instrumentos de evaluación, seguido por la intervención educativa. Se ha cerrado el capítulo con la exposición de los resultados de la práctica.

2.1. Objetivos

El objetivo general que se pretendió conseguir con este proyecto fue:

- Desarrollar la Inteligencia Emocional.

Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar la atención emocional, teniendo presente sus estados afectivos.
- Fomentar la capacidad de la claridad de sus sentimientos, distinguiéndolos y describiendo sus emociones.
- Aprender a beneficiarse de la reparación emocional, prologando emociones positivas y disminuyendo las negativas.

Para lograrlo, los propósitos que se debían conseguir son los siguientes: a) adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones, b) enseñar estrategias de autocontrol, c) mejorar las relaciones sociales entre iguales, d) desarrollar tolerancia a la frustración, e) proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas en el equilibrio personal.

2.2. Hipótesis

Si se desarrolla la Inteligencia Emocional, independientemente de edad y sexo, adecuando actividades al nivel del alumno, este va a mejorar las capacidades relacionadas con la Inteligencia Emocional. Por tanto, en relación a los dos grupos

en los que se va a trabajar, se prevé que todos vayan a mejorar su IE, pero cada alumno va a desarrollarla de diferente forma, dependiendo de su personalidad y capacidad de expresión y cognición. En este sentido, el programa de intervención educativa que se plantea en el siguiente trabajo contribuirá a mejorar: la Atención Emocional, la Claridad de Sentimientos y la Reparación Emocional.

2.3. Contexto

La implementación se llevó a cabo para que se pudiera desarrollar en la asociación AseDown (distrito Triana, Sevilla). Dicha entidad está dedicada a las personas con Síndrome de Down, desde la infancia hasta adultos. Por tanto, este plan de intervención está destinado a los alumnos que conforman el taller de habilidades sociales de AseDown, ya que cuenta con actividades adecuadas a su nivel.

2.4. Procedimiento

En primer lugar, para recopilar toda la información en la que se ha basado dicho proyecto, se ha llevado a cabo una investigación en base a diversas fuentes, como libros (tantos digitales como manuales), artículos de revistas, proyectos personales, resúmenes de conferencias, así como páginas Webs de diversas entidades con sus proyectos educativos llevados a cabo. Por otra parte, para poder llevar a cabo la implementación de la intervención, fue necesaria la colaboración de la Asociación anteriormente mencionado.

El primer paso fue contactar con la persona encargada de la coordinación de los talleres educativos, a la que se le entregó un consentimiento que debía firmar para que se pudiera llevar a cabo la intervención en su centro (Anexo I: consentimiento para la asociación). Una vez aprobado, se contactó con los profesionales de los grupos del taller de habilidades sociales. Una vez conseguido esto, para desarrollar la intervención fue necesario otro consentimiento informando a los padres/tutores de los alumnos que participarían en la implementación

(Anexo II: consentimiento para los padres/tutores). Además, la coordinación con las terapeutas de los talleres fue fundamental, ya que facilitaron aspectos a tener en cuenta de los alumnos a nivel individual a la hora de intervenir con ellos. A dichos profesionales también se les entregó un cuestionario pre-test y post-test basada en la Escala TMMS-24, que debían completar ellos mismos. Esta escala servía para evaluar el grado de Inteligencia Emocional que se observaba en cada uno de los participantes tanto antes como después de haber llevado a cabo la intervención.

La puesta en práctica de la intervención se llevó a cabo mediante una serie de actividades y la recogida de información a través de un diario de campo. Estas herramientas, junto con los cuestionarios, sirvieron para obtener los resultados y las conclusiones de la práctica educativa.

2.4. Muestra

Los participantes de esta intervención son un total de 17 alumnos, miembros de la asociación AseDown. Todos ellos forman parte del taller de habilidades sociales que se imparte en la asociación.

Los participantes están divididos en dos grupos, dependiendo tanto de la edad como de su nivel cognitivo. El grupo de los mayores, con un mayor nivel cognitivo que el segundo, ha sido iniciado con anterioridad en la educación emocional, trabajando en este paradigma hace algunos años. El grupo de los pequeños se está iniciando en la IE. El primero de ellos, (Grupo Mayores) tiene lugar los martes, en horario de 18.30 a 20h. Por su parte, el segundo (Grupo Pequeños), se lleva a cabo los viernes, en horario de 17 a 18.30h.

En relación con la intervención, todos los padres/tutores de los participantes firmaron el consentimiento por la que permitían a sus hijos que fueran partícipes de esta intervención. Tal y como se puede apreciar en la Figura 1 (Pérdida de participantes), solo se dio un caso de un alumno en el grupo de los pequeños que no acudió a dos sesiones por enfermedad, por lo que ha quedado fuera de la intervención asistir al programa completo.

Así mismo, tampoco se obtiene datos del cuestionario de la post-intervención debido a la falta de asistencia durante varias actividades.

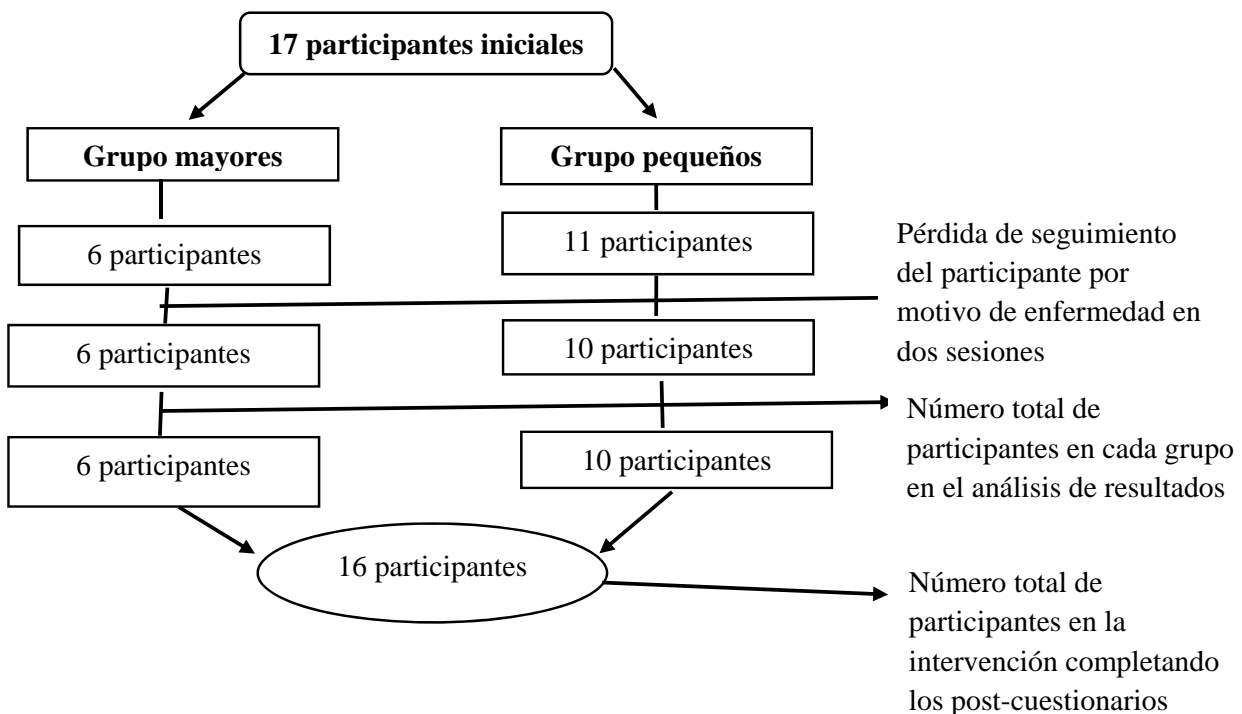


Figura 1. Pérdida de participantes./ Elaboración propia.

2.5. Instrumentos de evaluación

A continuación, se van a describir las variables evaluadas con sus instrumentos de evaluación (véase Anexo III: Instrumentos de evaluación):

- Datos sociodemográficos. Se recogieron los siguientes datos: el sexo, la edad, la nacionalidad, el perfil sociodemográfico de su entorno familiar y qué tipo de apoyo pedagógico reciben (Anexo II: Instrumento de evaluación. Datos sociodemográficos.).
- Inteligencia Emocional (IE): se midió a través de un cuestionario apoyado en la escala TMMS-24, basada en la Trait Meta-MoodScale del grupo de investigación de Salovey y Mayer (1995). La escala TMMS-24 fue traducida por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en 2004 en la que se evalúan las tres dimensiones claves de la IE: percepción emocional (ítem del 1 al 8), comprensión de sentimientos (ítem del 9 al 16) y regulación emocional (ítem del 17 al 24), donde cada una posee 8 ítems. La versión original fue creada para evaluar el metaconocimiento sobre los estados emocionales con un total de 48 ítems. Es decir, las destrezas personales de cada persona sobre cómo es consciente de sus emociones y cómo las regula. Las dimensiones de la escala hacen referencia a: a) Percepción: "es capaz de sentir y expresar sus sentimientos de la forma correcta", b) Comprensión: "comprende bien sus estados emocionales", c) Regulación: "es capaz de regular los estados emocionales correctamente".

Cada ítem se mide mediante una escala likert con cinco opciones de respuesta: (5) "totalmente de acuerdo", (4) "muy de acuerdo", (3) "bastante de acuerdo", (2) "algo de acuerdo", (1) "nada de acuerdo".

Dado que el instrumento adaptado al castellano, The Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos, 2004), está validado con muestra adulta, para este estudio, se ha elaborado

una nueva tomando la TMMS como referencia. Para ello, se contó con la colaboración de las terapeutas de la Asociación de los participantes del estudio. Dicho instrumento se aplicó antes de la intervención y al terminarla (Anexo IV: Instrumento de evaluación. Instrumento modificado de evaluación de IE.) Consta de 12 ítems, subdividido de la siguiente escala en relación a los enunciados: del 1 al 4 se evalúa la percepción del sujeto de sus sentimientos, del 5 al 8 se evalúa la comprensión de sus estados emocionales y del 9 al 12 se evalúa la regulación de sus estados emocionales de forma adaptativa.

Para evaluarlo, se han sumado los resultados de las categorías, estableciendo, por una parte, las puntuaciones de cada miembro de la muestra, así como la puntuación total de los dos grupos.

- Diario de campo mixto, de elaboración, en la que se recogieron los datos en diferentes categorías tras la finalización de cada sesión. Las respuestas tienen un carácter semicerrado, pudiendo, de esta forma, evaluar la información obtenida. Las categorías en las que se evaluaron a los participantes fueron las siguientes: a) comportamiento, b) grado de participación, c) clima/ambiente grupal: ha sido distendido, ameno, d) grado de consecución de los objetivos, e) datos relevantes a destacar (incidentes imprevistos que se han dado; debate entre alumnos que ha dado lugar a otro concepto avanzado), f) conclusiones (¿se ha terminado la actividad en el tiempo establecido?, ¿alguna posible mejora para una actuación futura?, ¿algún cambio para una actuación futura?)

Se fueron anotando las fechas y horas de cada sesión para ser conscientes al final de la intervención sobre la evolución que se había producido a lo largo de las sesiones. Este instrumento se ha aplicado durante toda la intervención. (Anexo II: Instrumento de evaluación. Diario de Campo Mixto.)

2.6. Programa de intervención

La intervención ha durado un mes, el de marzo de 2017. Aunque el programa tuviera un total de seis sesiones, en el grupo de los mayores se ha realizado la intervención en un total de 3 días, de 1.30h cada uno. Sin embargo, el de los pequeños, se ha llevado a cabo en 4 días, de 1.30h cada uno. Esto ha quedado sujeto a la disponibilidad que la Asociación ofrecía para llevar a cabo dicho trabajo.

2.6.1. Metodología

El enfoque metodológico que se ha llevado a cabo se ha basado en el constructivismo, conductismo, modelado y el juego, donde las experiencias, la observación, ejemplificaciones, dramatización y materiales tangibles tuvieron un papel muy importante. Se procuraba fomentar un ambiente de actitud positiva ante la adversidad, aceptar la opinión de los participantes y con capacidad de reconocerse a uno mismo los defectos para mejorarlos. La expresión de las emociones y saber regularlas eran uno de los puntos fuertes que se debían llevar a cabo durante todo el proceso.

Con todo lo anterior, se pretendía que los participantes adquirieran diferentes estrategias para enfrentarse a las distintas situaciones de la vida, promoviendo su bienestar y felicidad (Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstrcete, 2009).

Los procedimientos que se han llevado a cabo han sido tanto dirigidos como semidirigidos. Esto dependía principalmente de la actividad que se llevaba a cabo. Así pues, estas permitieron dar libertad de expresión, fomentar y desarrollar la creatividad, siempre en un clima de confianza y respeto. La motivación, confianza y aceptarse a uno mismo eran puntos claves a perseguir. Por último, el orden en el que han llevado a cabo las actividades se debe a que se pretendió conseguir a nivel gradual que los alumnos desarrollaran capacidades para su: atención emocional, claridad de los sentimientos y reparación emocional, todas ellas dimensiones de la Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

2.6.2. Diseño de las actividades

La intervención educativa se ha llevado a cabo mediante una serie de 5 sesiones. Cabe destacar que, a pesar de haber hecho un programa de inteligencia emocional para alumnos con síndrome de Down, debido a sus características individuales, en algunas actividades se han elaborado dos versiones diferentes pero similares, es decir, persiguiendo el mismo objetivo y con los mismos contenidos, pero modificando la metodología de las mismas, adecuándolas al nivel cognitivo. A continuación, se presenta el programa de intervención educativa llevado a cabo:

Objetivos	Primer acercamiento para expresarse libremente. Atender a las actitudes que se pueden dar: sentirse observado por los demás, no saber qué pintar, dudas con respecto a cuál dejar sin colorear.
Metodología	Se les presentará diferentes imágenes de objetos, comidas y lugares (Anexo III: Actividades. Sesión previa). Tendrán que colorear solo los dibujos que les agradara (por lo que dejarán sin colorear los que no les gusta). Sin embargo, hay una condición: deben dejar sin colorear tres dibujos. Al terminar, se les preguntará cómo se han sentido al realizar
Recursos	Colores, ficha con los objetos, comida y lugares.
Duración	15 minutos
Orientación	Proporcionar libertad de expresar y que interactúen entre ellos
Contenidos que trabaja	Primer acercamiento a la inteligencia emocional.

Tabla 8. Sesión previa "Tú sí, pero tú no". Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendia, I. (s.f).

Objetivos	Fomentar el autoconcepto de cada persona. Considerar que somos únicos/as y especiales.
Metodología	Primero, se preguntará al alumnado cuál creen que es la persona más importante que existe. Irán respondiendo lo que crean, sin decir si es correcta o no la contestación. A continuación, se les enseñará una caja y se les comunicará que en ella está la respuesta correcta a la pregunta anteriormente formulada. Cada uno irá abriendo la caja de forma individual y no podrá decir la respuesta a sus compañeros, sino esperar que todos terminen para poder comentarlo. Cuál será la sorpresa que, al abrir la caja se encontrarán con un espejo, donde se verán ellos mismo reflejados, entendiéndose que son ellos mismos las personas más importantes del mundo. Para terminar esta dinámica, se hará un pequeño debate sobre qué es lo que han visto en la caja, enfatizando que ellos son las personas más importantes para sus vidas. También se les preguntará qué sentimientos han tenido al verse reflejados en el espejo.
Recursos	Espejo y caja
Duración	10 minutos
Orientación	-
Contenidos que trabaja	Atención emocional

Tabla 9. Primera sesión. 1ª actividad: Espejito, espejito./ Elaboración propia.

Objetivos	Fomentar el trabajo en equipo. Trabajar la empatía. Aceptar las opiniones de los demás.
Metodología	Grupo mayores: Se les da un folio con un paisaje para colorear (Anexo III: Actividades. Pinta y colorea. Grupo mayores.) como cada uno quiera. Al terminar, los enseñarán y se preguntará: ¿Qué te ha parecido tu dibujo?, ¿qué dibujo te ha gustado más?, ¿te gustaría haberlo coloreado diferente. Grupo pequeños: Se les da un folio con un paisaje que tendrán que colorear (Anexo III: Actividades. Pinta y colorea. Grupo pequeños.) como cada uno quiera. Al terminar, se y los enseñarán contestando a: ¿te ha gustado cómo ha quedado el dibujo?; di cual es el que más te gusta y por qué.
Recursos	Folio con el paisaje y colores
Duración	20 minutos
Orientación	No dejar que las opiniones de los demás creen un autoconcepto negativo de una mismo, por lo que cuidado con las respuestas que vayan dando los alumnos.
Contenidos que trabaja	Atención emocional

Tabla 10. Primera sesión. Segunda actividad: Pinta y colorea./ Elaboración propia.

Objetivos	<p>Potenciar el autoconcepto y la autoestima de uno mismo.</p> <p>Aceptar las críticas (tanto positivas como negativas) para mejorarlas.</p> <p>Fomentar la empatía.</p>
Metodología	<p>Grupo mayores:</p> <p>Esta actividad se dividirá en dos partes.</p> <p>Primero, se pondrán por parejas y tendrán que describir al compañero. Es importante recordarle que no solo hay que describir físicamente, sino también cómo es interiormente (tanto aspectos positivos como negativos).</p> <p>Al terminar estas descripciones, se irá preguntando uno por uno cómo se ha sentido al ser descrito por otra persona y si se ha sentido identificado por la descripción, añadiendo comentarios sobre cómo se ven a sí mismos.</p> <p>Grupo pequeños:</p> <p>Todos los alumnos están en un círculo y la persona que lleva a cabo la actividad debe hacer una serie de preguntas sobre sus alumnos en las que ellos deben reconocerse a sí mismo. Las preguntas siguen la línea de aspecto físico hasta llegar a los sentimientos:</p> <p>Que levante la mano quien lleve gafas.</p> <p>Que levante la mano quien tenga el pelo liso (ojos marrones/camiseta rosa/camisa de cuadros...)</p> <p>Que levante la mano quien se encuentre feliz.</p> <p>Que levante la mano quien tenga miedo de las cucarachas.</p>
Recursos	Ficha de pinta y colorea.
Duración	15 minutos.
Orientación	Conseguir que no estén descontentos con las descripciones que sus compañeros.
Contenidos que trabaja	Claridad de sentimientos

Tabla 11. Segunda sesión. Primera actividad: ¿Cómo es tu compañero?, ¿y entonces yo?./ Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendía, I. (s.f.)

Objetivos	<p>Desarrollar actitud positiva ante las limitaciones.</p> <p>Considerar las limitaciones como aspectos que se pueden mejorar.</p>
Metodología	<p>Grupo mayores:</p> <p>Se reparte a cada alumno una ficha (Anexo III Actividades. ¿Qué sé hacer?) y escribirán a) 4 aspectos que hacen bien, b) 4 aspectos que ellos consideran que hacen mal.</p> <p>Al terminar, se lee y los compañeros les dicen qué pueden hacer para mejorar aspectos que consideran que hacen de forma incorrecta.</p>

Metodología	<p>Grupo pequeños:</p> <p>Cada uno tiene una cartulina (Anexo III: Actividades. ¿Qué sé hacer?) que está dividida en: a) qué sé hacer bien, b) qué no sé hacer.</p> <p>En la pizarra se escriben acciones: poner la mesa, pintar con un ojo, lavarme los dientes, colorear, volar, decir mi nombre, bailar claqué, vestirme solo. Cada uno pegarán en su cartulina las acciones dependiendo si las saben hacer o no.</p>
Recursos	Ficha a completar con los aspectos que hacen bien y mal.
Duración	30 minutos
Orientación	Reflexionar aceptación de capacidades, limitaciones. y regulación de emociones.
Contenidos que trabaja	<p>Atención emocional</p> <p>Reparación emocional</p>

Tabla 12. Segunda sesión. Segunda actividad: ¿Qué sé hacer?. / Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendia, I. (s.f.). Elaboración propia.

Objetivos	<p>Aceptar las emociones.</p> <p>Regular las emociones.</p>
Metodología	<p>Hay dos semáforos: uno con un círculo en rojo y otro, en verde. Por cada situación se debe elegir el semáforo correspondiente según sea el comportamiento (correcto o incorrecto) justificando su respuesta. Se lee:</p> <p>Mi madre me ayuda a colgar la ropa en su sitio.</p> <p>He roto queriendo el juguete favorito de mi hermano.</p> <p>Mi hermano no hace caso a mi madre.</p> <p>He visto a un compañero llorar y me he acercado para ver qué le ocurre.</p> <p>He llorado porque mi madre no quiere que vea más la televisión.</p> <p>No quiero hacer los deberes y por eso, grito.</p> <p>Mi hermana me ayuda a hacer los deberes.</p>
Recursos	-
Duración	20 minutos
Orientación	Claridad de los sentimientos
Contenidos que trabaja	Reparación emocional

Tabla 13. Segunda sesión. Tercera actividad: ¿Rojo o verde?. / Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendia, I. (s.f.).

Objetivos	<p>Identificar las emociones.</p> <p>Desarrollar la empatía ante una situación ajena a la propia persona.</p>
Metodología	<p>Grupo mayores:</p> <p>Se leen las siguientes situaciones:</p> <p>Mi prima me ha chillado porque no quiere jugar conmigo.</p> <p>Mi madre me ayuda a colgar la ropa en su sitio.</p> <p>He roto queriendo el juguete favorito de mi hermano.</p> <p>Mi hermano no hace caso a mi madre.</p> <p>He visto a un compañero llorar y me he acercado para ver qué le ocurre.</p> <p>He llorado porque mi madre no quiere que vea más la televisión.</p> <p>No quiero hacer los deberes y por eso, grito.</p> <p>Un compañero me ha pegado en el recreo.</p> <p>Mi hermana me ayuda a hacer los deberes.</p> <p>Mi padre ha tirado a la basura papeles que me hacían falta.</p> <p>Me he reído de un compañero.</p> <p>Deben decir cómo se siente siendo el protagonista de la historia.</p> <p>Grupo mayores:</p> <p>Se lee el siguiente cuento (ilustrado) y decir cómo se siente el protagonista:</p> <p>Matu es un elefante todavía pequeño. Vive en África y quiere mucho a su mamá y a su papá. Un día Matu ve a una mariposa preciosa. Matu y la mariposa quieren jugar juntos. Matu corretea detrás de la mariposa, cada vez más y más lejos. De pronto Matu se da cuenta de que se ha perdido. "¿Dónde están papá y mamá?", piensa el pequeño elefante. Se siente muy triste sin papá y sin mamá. Y llora. "¡No llores más!" le dice la mariposa. "Conozco el camino de vuelta". Matu y la mariposa emprenden el camino de vuelta que le llevará hasta mamá y papá. Muy pronto están de nuevo con papá y mamá. Matu, mamá y papá están muy contentos juntos de nuevo. El pequeño elefante ha aprendido algo muy importante: Tener cuidado de no perderse de papá y de mamá.</p>
Recursos	Cuento ilustrado de "Matu el elefante"
Duración	10 minutos
Orientación	Abrir debate sobre sentimientos de otra persona y ver cómo lo expresan los alumnos.
Contenidos que trabaja	<p>Atención emocional</p> <p>Claridad de los sentimientos</p>

Tabla 14. Tercera sesión. Primera actividad: ¿Cómo se siente el protagonista?./ Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendia, I. (s.f.), Fat (2 de Octubre de 2011).

Objetivos	Representar mediante gestos las distintas emociones. Identificar las emociones.
Metodología	Presentación de tarjetas con situaciones de la vida cotidiana (como que un niño ha roto una ventana y su madre le está gritando y él, llora) en las que deben reconocer y gesticular las emociones de los protagonistas de las historias. Preguntas con tarjetas y el nombre de emociones para que las representen: alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa, felicidad, asco. Los demás tienen que adivinarla.
Recursos	Tarjetas con las emociones.
Duración	20 minutos
Orientación	Ayuda del profesor con pistas para la representación.
Contenidos que trabaja	Claridad de los sentimientos

Tabla 15. 3ª sesión. 2ª actividad: ¡Representáme!. Basada en: Agirrezabala, Etxeberria; Garmendia, I.

Objetivos	Conocer e identificar diferentes tipos de emociones. Respetar al compañero al hablar
Metodología	Grupo mayores: Individualmente, se reparte una ficha (Anexo III: Actividades. ¿Qué emoción soy? Grupo mayores) con diferentes emociones desordenadas y caras de niños personificándolas. Escribir debajo de cada cara la emoción que representa. Se comentará en voz alta, cómo han relacionado cara y emoción. Grupo pequeños: Individualmente, se reparte una ficha (Anexo III: Actividades. ¿Qué emoción soy? Grupo pequeños) donde hay una cara que representa una emoción. Hay que colorear la cara que le ha tocado. y "dramatizar" la emoción. Los demás adivinan la emoción que es.
Recursos	Ficha y lápiz.
Duración	10 minutos
Orientación	En caso de que los alumnos no sepan escribir, se puede unir con flechas la cara con la palabra de la emoción.
Contenidos que trabaja	Claridad de emociones

Tabla 16. 3ª sesión. 3ª actividad: ¿Qué emoción soy?. Basada en: Agirrezabala, Etxeberria; Garmendia, I.

Objetivos	Identificar las emociones. Percibir las diferentes familias de las emociones.
Metodología	Se presenta varias tarjetas con la mímica: pena, miedo, susto, tristeza, alegría, felicidad, contento. Se les presenta caras (Anexo III. Actividad: Unimos sentimientos), separadas por las familias y deberán pegar las donde corresponda.

Recursos	Tarjetas con los nombres de las emociones
Duración	20 minutos
Orientación	Pedir a los alumnos que piensen en alguna más para fomentarle la creatividad.
Contenidos que trabaja	Claridad de los sentimientos

Tabla 17. Cuarta sesión. Primera actividad: Unimos sentimientos./ Elaboración propia.

Objetivos	<p>Potenciar el control de las emociones.</p> <p>Obtener las actitudes positivas ante las dificultades.</p> <p>Fomentar la empatía.</p>
Metodología	<p>Se proponen situaciones con emociones negativas y propondrán una actitud positiva.</p> <p>Me apetece mucho salir, pero está lloviendo. Me siento muy triste.</p> <p>Emoción: tristeza. Actitud a fomentar: puedes hacer otra actividad en casa</p> <p>Tengo que usar el ordenador, pero mi padre lo está usando. Me enfado y grito.</p> <p>Emoción: enfado. Actitud a fomentar: puedes hacer otra actividad y luego retomas la anterior.</p> <p>Tengo un cumpleaños mañana, pero estoy con fiebre y me enfado. Mamá me riñe.</p> <p>Emoción: enfado. Actitud a fomentar: en ocasiones no se puede conseguir todo lo que gustaría.</p> <p>No encuentro mi peluche favorito y me pongo a llorar.</p> <p>Emoción: tristeza. Actitud a fomentar: pide ayuda para encontrarlo</p>
Recursos	-
Duración	20 minutos
Orientación	Es muy importante trabajar la empatía.
Contenidos que trabaja	Reparación emocional

Tabla 18. Cuarta sesión. Segunda actividad: ¿Y dónde está el aspecto positivo?./ Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendia, I. (s.f.).

Objetivos	Ser capaz de expresar emociones.
Metodología	Se da el dibujo de una flor (Anexo III: Actividades. La primavera huele a sentimientos) y responden a la pregunta: ¿Cómo me siento hoy?, y colorearla.
Recursos	Folio con la flor en blanco

Duración	35 minutos
Orientación	-
Contenidos que trabaja	Finalización de las sesiones.

Tabla 19. 5ª sesión. La primavera huele a sentimientos./ Basada en: Agirrezabala, Etxeberria; Garmendia.

2.6.3. Organización

Este proyecto se ha podido llevar a cabo debido a una serie de recursos personales (Tabla 20) y una organización específica en el aula (Tabla 21).

RECURSOS PERSONALES	FUNCIÓN/ES
Coordinadora AseDown	Dar consentimiento para que se lleve a cabo la implementación.
Terapeutas taller	Colaboración en la puesta en práctica del programa.
Alumnos	Cooperación en la puesta en práctica del programa "Desde tu emoción".
Padres/ tutores	Estar de acuerdo con que sus hijos participen.
Investigadora del proyecto	Diseñar, organizar y realizar el programa "Desde tu emoción".

Tabla 20. Recursos personales./ Elaboración propia.

Organización en el aula	Características
Alumnado	Participantes activos.
Actividades	Diseñadas en función a las necesidades del alumnado.
Distribución de los alumnos	Grupos homogéneos, individualidad, parejas y pequeños grupos.

Tabla 21. Organización en el aula./ Elab. propia.

2.7. Análisis estadístico

Una vez recopilados todos los cuestionarios, tanto los de la pre-intervención como post-intervención, y completadas las listas de control, se

realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, estableciendo diferencias entre el grupo mayores y grupo pequeños. Posteriormente, se utilizó el paquete de Microsoft Office para analizar los Grupos (Mayores y Pequeños), primero del momento de la pre-intervención y, después, del momento post-intervención. Para llevar a cabo dicho análisis, se realizó un recuento de los datos según los grupos y diferenciando los datos obtenidos de los ítems de las variables de la inteligencia emocional. A continuación, se analizaron las medias obtenidas de ambos grupos, comparándose los resultados de la pre y post-intervención. Para finalizar, se analizaron los datos recogidos en el diario de campo, estableciendo diferencias entre Grupo Mayores y Grupo mayores, donde se valoró la consecución de objetivos, el clima grupal y las conclusiones de cada actividad.

2.8. Resultados

En primer lugar, se muestra un análisis descriptivo con las diferentes características del alumnado participante en esta intervención antes de la misma. A continuación, se exponen los resultados de las medias de los dos Grupos (Pequeños y Mayores) obtenidas antes de la intervención y, posteriormente, se realiza el mismo proceso con las medias de ambos grupos después de la misma. Por último, se realiza una comparación de medias de ambos grupos por separados, tanto de los cuestionarios previos como de los posteriores a la intervención.

2.8.1. Características de la muestra antes de la intervención

En las siguiente tabla 22 se muestran los datos sociodemográficos de los participantes. Estos datos se presentan, divididos en el Grupo Mayores y Pequeños.

	Grupo mayores	Grupo pequeños
Nº participantes	6(37.5%)	10(62.5%)
Edad		
Media	13.8	10
Sexo		
Femenino	2 (33.3%)	6 (60%)
Masculino	4 (66.6%)	4 (40%)
Nacionalidad		
Española	6 (100%)	10 (90.9%)
No española	0 (0%)	1 (9.1%)

Tabla 22. Datos sociodemográficos de los participantes.

Como se observa en la tabla 22, el Grupo Pequeños tiene un mayor número de participantes que el de Mayores. Además, hay un porcentaje del 33.3 % de niñas

en el Grupo Mayores, frente al 60% en el de Pequeños. En cambio, en el sexo masculino, ocurre justo lo contrario, hay un 66.6% en los mayores frente a un 40%. La nacionalidad española frente a otras, siendo del 100% en los mayores y del 90.9% en los pequeños.

2.8.2. Análisis de las medias obtenidas antes y después de la intervención (Grupo Pequeños y Grupo Mayores)

Análisis de diferencia de medias en el momento pre-intervención (Grupo Mayores vs. Grupo Pequeños)

Como puede observarse en la Tabla 23, en relación a la Percepción Emocional, hay una diferencia muy pequeña en la media con respecto a los dos grupos, siendo mayor en el caso del Grupo Pequeños (13.4 frente a 13.3). Lo mismo ocurre con la Comprensión Emocional, la media entre ambos grupos no varía mucho, donde es

Variables de la Inteligencia Emocional	Participantes (n=16)				
	Grupo	Rango	Mínimo	Máximo	Media
Percepción Emocional	Pequeños	9.0	8.0	17.0	13.4
	Mayores	6.0	10.0	16.0	13.3
Comprensión Emocional	Pequeños	9.0	8.0	17.0	13.0
	Mayores	7.0	9.0	16.0	13.2
Regulación Emocional	Pequeños	7.0	9.0	16.0	11.6
	Mayores	5.0	14.0	19.0	16.0

Tabla 23. Análisis de medias pre-intervención en las variables de la IE por grupos.

Variables de la Inteligencia Emocional	Participantes (n=16)				
	Grupo	Rango	Mínimo	Máximo	Media
Percepción Emocional	Pequeños	12.0	8.0	20.0	15.0
	Mayores	5.0	12.0	17.0	14.5
Comprensión Emocional	Pequeños	8.0	8.0	19.0	14.9
	Mayores	8.0	12.0	20.0	14.8
Regulación Emocional	Pequeños	8.0	8.0	16.0	10.9
	Mayores	4.0	14.0	18.0	16.0

Tabla 24. Análisis de medias post-intervención en las variables de la IE por grupos.

mayor en el Grupo Mayores (13.2 frente a 13.0). Sin embargo, sí es destacable mencionar lo que ocurre en la Regulación Emocional, donde el Grupo Mayores (11.6) supera en bastantes puntos al Grupo Pequeños.

Análisis de diferencia de medias entre Grupos (Mayores y Pequeños) en el momento post-intervención

Analizando la Tabla 24, se observa cómo la media en relación a la Percepción Emocional es mayor en el grupo pequeños que en el de mayores. Lo mismo ocurre en la variable de la Comprensión Emocional, donde la media es mayor en el grupo pequeños. En ambos casos, la media de las variables no es mayor de 0.5 puntos entre Grupo Pequeños y Mayores. Sin embargo, con respecto a la Regulación Emocional, la diferencia de medias entre el Grupo Mayores y Pequeños sí es destacable, siendo mayor por 5.1 puntos en el Grupo Mayores (10.9) con respecto al Grupo Pequeños (16.0).

2.8.3. Análisis de diferencias de medias de los Grupos Mayores y Pequeños (análisis pre-post intervención)

Como puede comprobarse en la Tabla 25, la media de la variable de la Percepción Emocional ha aumentado en ambos grupos, siendo mayor la diferencia en el grupo de pequeños. En segundo lugar, la Comprensión Emocional ha aumentado en ambos grupos, habiendo una diferencia en las medias de ambos. Sin embargo, la media del Grupo Mayores supera a la del Grupo Pequeños. Para finalizar, la media

de la Regulación Emocional ha decrecido en el Grupo Pequeños, manteniéndose igual en el Grupo Mayores.

2.8.4. Análisis del Diario de Campo

Recogido en dos tablas (Tablas 14.1 y 14.2), se presenta un análisis subjetivo sobre la intervención, con datos son a nivel cualitativo. En cuanto a la consecución de los objetivos, en casi todas las actividades, los alumnos han logrado alcanzarlos. Sin embargo, conforme ha ido avanzando la intervención, puede haber diferencias entre los mismos alumnos de los grupos, llegando unos a alcanzarlos, al contrario de otros. Esto ocurre en ambos grupos, pero con más frecuencia en el Grupo Pequeños. En cuanto al clima grupal, como se observa, en el Grupo Mayores no ha habido prácticamente nada destacable: siempre había un clima relajado de trabajo. En el Grupo Pequeños, sin embargo, destacaron algunos alumnos en concreto, los cuales siempre eran los mismos, y que molestaban a los demás y no dejaban continuar con la intervención.

Finalmente, en relación a los datos a destacar, aunque en las Tablas 26.1 y 26.2 se recogen de una forma más extendida, mencionar que conforme se ha ido avanzando en la intervención, hay alumnos, tanto del Grupo Mayores como Pequeños, que destacaban sobre sus compañeros, logrando alcanzar los objetivos propuestos e incluso superándolos, mientras que los demás no progresaban como su grupo.

	Grupo	Pre-intervención Media	Post-intervención Media
Percepción Emocional	Pequeños	13.4	15.0
	Mayores	13.3	14.5
Comprensión Emocional	Pequeños	13.0	14.9
	Mayores	13.2	14.8
Regulación Emocional	Pequeños	11.6	10.9
	Mayores	16.0	16.0

Tabla 25. Análisis de diferencia de medidas pre-post intervención.

NOMBRE DE LAS ACTIVIDADES							
GRUPO	TÚ SÍ, PERO YO NO	ESPEJITO, ESPEJITO	PINTA Y COLOREA	¿CÓMO ES MI COMPAÑERO?, ¿Y ENTONCES YO?	¿QUÉ SÉ HACER?	ROJO O VERDE	
Consecución de los objetivos	Pequeños	Acordes.	Acordes para 7, altos para 3.	Acordes para 6, altos para 4.	Acordes para 2	Acordes para todos.	
	Mayores	No han pensado que ellos son la persona más importante del mundo.	Acordes excepto uno, (no admite que podría haberlo hecho mejor)	Acordes para 4, altos para 2.	Acordes con 3, altos para 3.	Acordes para todos, razonando.	
Clima grupal	Pequeños	Disputas: reparto de colores.	Un alumnado ha molestado a los demás.	Tranquilidad y sin disputa	Un alumnado ha molestado a los demás.	Tranquilidad y sin disputa.	
	Mayores	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	
Dato/s a destacar	Pequeños	6 de 10 se han reconocido en el espejo (llamándose "Yo").	Disfrute pleno si hubieran terminado de colorear el dibujo.	Mejores resultados: todos mirándose a la cara	Mejores resultados: pictogramas con los enunciados.	Hacer la actividad grupal, sin división. Fomentar esperas y turnos de palabras.	
	Mayores	Alumna reflexionando sobre el por qué decía esas respuestas.	Tres no han elegido el suyo propio, justificando su elección.	Solo una alumna ha descrito cómo era su compañero no solo físicamente.	Solo un alumno ha dicho una emoción (alegría).	Respeto paciente en su turno de palabra. Todos la han sabido responder.	

Tabla 26.1. Análisis del Diario de Campo.

		NOMBRE DE LAS ACTIVIDADES						LA PRIMAVERA HUELE A SENTIMIENTOS
GRUPO		¿CÓMO SE SIENTE EL PROTAGONISTA?	REPRESENTAME	¿QUÉ EMOCIÓN SOY?	UNIMOS SENTIMIENTOS	¿Y DÓNDE ESTÁ EL ASPECTO POSITIVO?		
Consecución de los objetivos	Pequeños	Acordes. Han justificado sus respuestas: 2	Acordes.	Acordes para 8. No han llegado 2.	Acordes.	Acordes: 3. El resto no pensaban como si ellos fueran el protagonista.	Acordes. 3 han resaltado.	
	Mayores	4 de ellos sí. 2, no.	Todos acordes.	Acordes por 4, superados por 2.	Acordes.	3 acordes y 3 no han alcanzado.	Todos acordes.	
Clima grupal	Pequeños	Dos se han peleado entre ellos.	Tranquilidad y sin disputa.	Nerviosos por ver quién acertaba más emociones.	Alumno muy desconcentrado, inquietando al resto.	Alumno muy desconcentrado, inquietando al resto.	Tranquilidad y sin disputa.	
	Mayores	Tranquilidad y sin disputa.	Solo uno no ha sido tímido para hacer las imitaciones.	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	Uno parecía estaba muy cansado. Los demás, tranquilos.	Tranquilidad y sin disputa.	
Dato/s a destacar	Pequeños	Uno opinaba al contrario que el resto de forma razonada.	Dos han justificado de forma razonada sus respuestas.	Solo uno ha expresado oralmente y gestualmente todas las emociones.	Tres han imitado la emoción que les ha tocado.	Dos han hecho la actividad como si fueran del Grupo Mayores.	Los que no han dicho "feliz", han explicado los motivos.	
	Mayores	Fomentar el debate entre ellos.	Uno ha expresado que faltaba el "aburrirse".	Nuevas emociones de las trabajadas: pena, aburrido, asco, llorar.	Todos querían continuar pegando fotografías.	Conseguir que las situaciones conlleven a sentimientos positivos.	Uno ha explicado la diferencia entre "estar feliz" y "ser feliz".	

Tabla 26.2. Continuación.

3. Discusión

3.1. Conclusiones y discusión

En el presente trabajo se pretendió desarrollar la Inteligencia Emocional en una muestra de un total de 16 alumnos de edades comprendidas entre 9 y 15 años, divididos en dos grupos (Pequeños y Mayores) a lo largo de un mes de intervención, donde los viernes se trabajaba con el Grupo Pequeños y los martes, con el Grupo Mayores. Al desarrollar la IE se pretendía, por tanto, mejorar la Atención Emocional, desarrollando la capacidad para Aclarar los Sentimientos y que los alumnos lograran beneficiarse de la Reparación Emocional. Partiendo de este objetivo, cabe mencionar que, en base a los resultados obtenidos, no se ha logrado desarrollar la IE en sus tres variables (Percepción Emocional, Claridad de Sentimientos y Regulación Emocional). Ambos Grupos (Pequeños y Mayores) aumentan tanto en la variable Percepción Emocional y Claridad de Sentimientos. Sin embargo, en cuanto a la variable de la Regulación Emocional, el Grupo Pequeños retrocede mientras que el Grupo Mayores, permanece estable.

En primer lugar, en cuanto a la Atención Emocional, cabe mencionar un aumento del desarrollo de dicha variable tanto en el Grupo Pequeños como en el Grupo Mayores. Es destacable que la puntuación del Grupo Pequeños con respecto a Mayores es mayor, probablemente debido a que los segundos estaban ya entrenados anteriormente. Como se expuso en la hipótesis, ambos Grupos desarrollarían esta variable de la IE, por lo que se confirma. Esto ha podido darse debido a que, tal y como mencionan en sus trabajos Morales y López (2007) y Ruíz (2004, 2012a, 2012b), las personas con SD no poseen ninguna dificultad a la hora de experimentar emociones, sino que la viven en toda su riqueza, tal y como ha ocurrido con la intervención.

En cuanto a la Comprensión Emocional, tal y como se observa en los resultados, también han mejorado ambos grupos

tras la intervención, siendo de nuevo el Grupo Pequeños el que ha mejorado más que el Grupo Mayores. Recordando el trabajo de Renom en 2012, expuso que es precisamente en estas etapas cuando se produce un aumento de los campos de interés y conocimiento, aumentando la sociabilización. Además, especifica que es entre los 6 y 12 años cuando se desarrollan las nuevas formas de expresión y de relación. Si recordamos, el Grupo Pequeño estaba compuesto de alumnos entre estas edades, por lo que se puede asociar esta conclusión al hecho de que dicho Grupo haya aumentado en la comprensión de sus emociones junto con las relaciones entre sus compañeros.

Finalmente, en cuanto a la Regulación Emocional, tal y como se observa en los resultados, las puntuaciones del Grupo Pequeños disminuyen tras la intervención y los Mayores han mantenido estable sus medias a lo largo de la intervención, indicando que no han desarrollado más dicha destreza. Esto puede darse debido a que al ser la Regulación Emocional la variable que engloba todas las anteriores, puede ser que, por una parte, el Grupo Pequeño no sean totalmente diestros en la Atención Emocional y Claridad de los Sentimientos, por lo que los objetivos que se les exigían para desarrollar la Regulación Emocional, no eran acordes al nivel en el que ellos se encontraban. Por otra parte, las puntuaciones del Grupo Mayores se han mantenido estables, por lo que, en ninguno de los dos casos, la hipótesis que se tenía sobre la Regulación Emocional, se cumple. Recordando los trabajos de Ruíz (2004, 2012), en ellos se concluye que las personas con SD distorsionaban menos sus emociones debido a que la experimentan en toda su riqueza, con más intensidad, pero, como expresaron tanto Morales y López (2007) como Ruíz, estas personas pueden llegar a tener problemas a la hora de expresar sus propias emociones, debido a las dificultades que poseen en cuanto a la comunicación lingüística. Es decir, es posible que los alumnos no fueran capaces de expresar lo que realmente sentían, pero

sí lo asimilaban. Por tanto, se propone que para un estudio futuro se modifique los instrumentos de evaluación, centrados a nivel conductual de los alumnos con ítems de observación indirecta.

En cuanto a los datos obtenidos del análisis del diario de campo, recordar, en primer lugar, que el orden de las actividades no se estableció de forma aleatoria, sino que su consecución fue la establecida (primero atendiendo a la Atención Emocional hasta lograr la Regulación Emocional) para que fueran logrando desarrollar las diferentes variables de la Inteligencia Emocional. Como se observa, en relación a la consecución de los objetivos, hay alumnos tanto del Grupo Mayores como Menores que los logran. No obstante, la consecución de objetivos de las primeras actividades, que estaban relacionadas con la Atención Emocional, era casi alcanzada por todos los alumnos, lo que sigue apoyando la idea de la evolución favorable en cuanto al desarrollo de la Atención Emocional. En cuanto a las demás actividades, hay diversidad entre los alumnos al alcanzar o no los objetivos, pero sí queda constancia de que no todos los consiguen de igual medida que en las actividades de la Atención Emocional.

Continuando con los objetivos, las actividades que estaban dedicadas al desarrollo de la Claridad de los Sentimientos, también fueron alcanzados por la gran mayoría en los dos grupos, apoyando de nuevo la hipótesis de que dicha variable se desarrollaría. Sin embargo, llegando al final de la intervención, en relación al logro de la Regulación Emocional, en el Grupo Pequeños, son cada vez menor el número de alumnos que logran conseguir los objetivos; con el Grupo Mayores, en cambio, normalmente son la mitad del grupo los que los consiguen, entendiéndose, de nuevo, por qué dichas puntuaciones se mantienen al realizar los post-cuestionarios. Así pues, si las actividades dedicadas a alcanzar la Comprensión Emocional no han servido como deberían, se entiende por qué en los cuestionarios de la post-intervención, se

obtiene la media indicada anteriormente por ambos grupos de la Regulación Emocional.

En relación con el clima grupal, no proporciona datos destacables a tener en cuenta para saber si se han logrado o no el desarrollo de las variables, ya que en casi todas las actividades el clima logrado era bueno. Y en cuanto a los datos más significativos hacen referencia en su gran mayoría a alumnos destacados de ambos grupos, pero no como a nivel grupal, sino individualmente. Por tanto, aunque tras la intervención haya quedado constancia de que no se han producido cambios significativos en ambos grupos, a nivel individual, sí ha habido mejorías, siendo estos los que han destacado a lo largo de la intervención, tal y como se recoge en el diario de campo.

En resumen, de las tres variables que se hipotetizaba que mejorarían tras la intervención educativa, la Atención Emocional y la Claridad de las Emociones sí han evolucionado en ambos grupos. Sin embargo, la Regulación Emocional, en el caso del Grupo Pequeño no ha sido como se esperaba y, en el Grupo Mayores, se ha mantenido igual. Si bien, los cambios en las medias a lo largo de la intervención no superan los dos puntos. Probablemente, si se hubieran analizado los datos mediante programas de análisis estadístico, estas diferencias no hubieran resultado ser significativas, por lo que los resultados encontrados en el presente trabajo habría que tratarlos con cautela. Se puede hipotetizar que diversos aspectos relacionados con la intervención podrían explicar la ausencia de resultados significativos, la modificación de tales aspectos podría contribuir en una mejora de la eficacia de la intervención educativa presentada en este trabajo y, por tanto, contribuir así en la aparición de resultados significativos. A saber, si se hubiera trabajado con los dos grupos de forma separada, con actividades diferentes y con diferentes objetivos, ambos grupos hubieran podido desarrollar su Inteligencia Emocional en su propio nivel. Además, las muestras han sido muy variadas dentro

de los grupos, de ahí que los resultados en la post-intervención no hayan sido significativos.

3.2. Limitaciones encontradas

En cuanto a las limitaciones encontradas, cabe destacar que el Grupo Mayores ya había sido entrenado anteriormente en Inteligencia Emocional, por lo que los resultados podrían haber cambiado de no haber sido así. Por otro lado, mientras que se estaba realizando la intervención en el Grupo Pequeños, cabe destacar que la conducta de uno de esos alumnos por mal comportamiento producía que los demás lo observaran, por lo que el clima de atención, disminuía. Además, se considera que la división de los alumnos por edades ha dificultado a la hora de llevar a cabo la intervención, habiendo diferencias muy significativas en el Grupo Pequeños entre sus alumnos. Teniendo en cuenta los resultados de los pre-cuestionarios, existían diferencias muy significativas entre los miembros de este grupo, por lo que hubiera sido preciso haberlos separados, y, quizás, unir a los que se veían más desarrollados en IE con el Grupo Mayores.

Además, al tener que depender del tiempo que la asociación AseDown proporcionaba para llevar a cabo la intervención, debía condensar el desarrollo del logro de las tres variables de la IE (Atención Emocional, Claridad de los Sentimientos y Regulación Emocional) en una serie de actividades limitadas y consensuadas con las terapeutas de los talleres, en función de los niveles de los alumnos y que estén acordes, como se ha mencionado anteriormente, a una muestra tan variada.

Para finalizar, se considera que en los instrumentos de evaluación hubiera sido conveniente que los alumnos hubiesen sido los propios protagonistas de un instrumento. Además, indicar que los alumnos parecían haber alcanzado los objetivos de las actividades, pero no poseían las herramientas para expresarse y proceder a una retroalimentación. Por tanto, se recalca, de nuevo, la necesidad de un instrumento de evaluación que

permita evaluar conductualmente de los alumnos. Sin embargo, recalcando de nuevo la diversidad de la muestra, era un trabajo largo y complejo el realizar un mismo instrumento adaptado para 4 o 5 grupos de alumnos, dependiendo de sus necesidades individuales.

3.3. Posibles líneas de investigación

Como anotaciones para futuras líneas de investigación, mencionar que, tras los resultados obtenidos y teniendo en cuenta la diversidad de la muestra del presente estudio, se aconseja y se estima la viabilidad de elaborar diferentes programas más específicos para los grupos, en el que cada uno se adapte a las necesidades y capacidades de las personas a las que va dirigido. Así, por ejemplo, las actividades planteadas para el Grupo Pequeños donde debían colorear y en las que había fotografías, resultaron ser muy motivadoras, por lo que, para una futura intervención, se aconseja seguir esta línea. En cambio, para el Grupo Mayores, funcionó mejor donde debían expresar, en vez de escribir, aconsejando seguir esta metodología para una futura investigación.

3.4. Conclusiones

El objetivo del presente trabajo consistía en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en dos grupos de alumnos. Tras todo lo expuesto, se puede decir que el programa "Desde tu emoción" ha tenido más utilidad para el Grupo Pequeños que Mayores, siendo estos primeros los que más han avanzado en las dos primeras variables de la IE (Atención Emocional y Claridad de Sentimientos) de las tres que se han evaluado (Atención Emocional, Claridad de Sentimientos y Regulación Emocional). Los resultados no han sido tan satisfactorios como se esperaban, debido a la expectación de que hubiera habido cambios significativos entre el inicio y el final del programa. Futuros estudios que solventen las limitaciones del presente trabajo podrían contribuir en la aparición de cambios significativos tras la intervención educativa.

4. Referencias bibliográficas

- I Plan de acción para personas con síndrome de Down en España, 2002-2006. Federación Española de Síndrome de Down [en línea]. Disponible en: http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/31L_plandeaccion1.pdf [Visitado el 04 de Enero de 2017]
- II Plan de Acción para Personas con síndrome de Down en España 2009 – 2013 Federación Española de Síndrome de Down. [en línea]. Disponible en: http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/56L_iiplande.pdf [Visitado el 08 de Enero de 2017]
- Agirrezabala, R.; Etxeberria, A. (s.f.). Inteligencia emocional, educación infantil, 2º ciclo (3-4 años). [en línea]. Guipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia. Disponible en: http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=bf7dec04-b087-4ce9-9273-2cd15ae0c260&groupId=2211625 [Visitado el 30 de Enero de 2017]
- Angulo, M^a. C.; Luna, M.; Prieto, I.; Rodríguez, L.; Gijón, A. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de síndrome Down. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa. [en línea]. Disponible en: <http://www.adaptacionescurriculares.com/Otras%208.pdf> [Visitado el 02 de Enero de 2017]
- Álvarez, M. (2011) Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Bizkaia: WoltersKluwer
- Bar-On, R., y Parker, J. (2001): The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco, Jossey-Bass.
- Berastegi, J. (17 de septiembre de 2007). Desarrollo emocional: Educación Secundaria. [Mensaje de un blog] Inteligencia emocional. Recuperado de: <http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2007/09/17/desarrollo-emocional-en-la-adolescencia/> [Visitado el 25 de marzo de 2017].
- Bisquerra, R. (n.d.). El Modelo de Goleman. [en línea] Rafaelbisquerra.com. Disponible en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html> [Visitado el 09 de enero de 2017].
- Bisquerra, R. (2005) Educación emocional y bienestar. Bilbao: Praxis
- Bisquerra, R. (2011) Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Bisquerra, R. and Punset, E. (2012). ¿Cómo educar las emociones? Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2016) 10 ideas claves. Educación emocional. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R.; Pérez, J.C.; García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Síntesis, S.A.
- Burns, Y. y Gunn, P. (1995). El Síndrome de Down. Barcelona: Herder
- Cohen, J. (2011). Social and Emotional Education: Core concepts and practices. 1st ed. [ebook] New York: Teachers College Press. Disponible en: http://www.thechangeforum.com/readings/SEL-vol2chapter1_2.pdf [Visitado el 10 de enero de 2017].
- Cunningham, C. (1990) El Síndrome de Down. Una introducción para padres. Barcelona: Paidós
- Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. [en línea] Santillana (ediciones UNESCO). Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Visitado el 10 de enero de 2017].
- Día Mundial del Síndrome de Down, 21 de marzo. [en línea]. Disponible en: <http://www.un.org/es/events/downsyndromeday/background.shtml> [Visitado el 08 de Enero de 2017]

- Down España (2014) Buenas prácticas de educación inclusiva: las adaptaciones curriculares. [en línea]. Disponible en: http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/156L_buenas.pdf
- 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
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2003) La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. [en línea]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>[Visitado el 04 de Enero de 2017]
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, (2). [en línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005 [Visitado el 04 de Enero de 2017]
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Mestre, J.M.; Guil, R.(2004): Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.[en línea]. Disponible en: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/inmigracion-y-drogodependencias/otros-recursos-1/M4-Medidas%20de%20evaluacion.pdf>[Visitado el 04 de Enero de 2017]
- Fat (2 de Octubre de 2011). Cuento: Matu, el elefante, de Anabel Cornago, pintarrajeado por mí. [Mensaje en Blog] Disponible en: <https://fatimamikel.wordpress.com/2011/10/02/cuentomatu-el-elefante-de-anabel-cornago-pintarrajeado-por-mi/>
- Fernández-Abascal, EG. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Cetro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Batanero, J.M. (2009). *Un currículum para la diversidad*. Madrid: Síntesis
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey, et al.: datos preliminares. *Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, 1, 83-84.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández Berrocal, P., Ruiz, D. (2008) La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, (6,2), 421-436. [en línea]. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf[Visitado el 04 de Enero de 2017]
- Garmendia, I. (s.f.) Inteligencia emocional, educación primaria, 1er ciclo (6-8 años) [en línea]. Guipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/310104408/Contenidos-Programa-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Primaria-6-8-Anos>[Visitado el 30 de Enero de 2017]
- Flores, J. y Troncoso, MV. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Masson, SA.
- Goleman, D. (2015). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González E. y González, M.P. (2003) Síndrome de Down: Aspectos evolutivos y psicoeducativos. En E. González (Coord.), *Necesidades Educativas Específicas* (pp. 121-139). Madrid: CCS
- Guerrero, JF. (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con Síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.

- Lazarus, R.S. (1991) Emotion and adaptation. Nueva York: Oxford University Press.
- Lirio, J., García, J. (2014) Protocolo de seguimiento del síndrome de Down, (8), 539-549 [en línea]. Disponible en: <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2014/xviii08/04/539-549.pdf> [Visitado el 14 de Febrero de 2017]
- López, È. (2011). Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas. Madrid: WoltersKluwer
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema* 2006, (18), 112-117. [en línea]. Disponible en: <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8429/8293> [Visitado el 16 de Febrero de 2017]
- Morales, G. y López, E. (2007) El síndrome de Down y su mundo emocional. México DF: Trillas, SA.
- Renom Plana, A, (2012). Educación emocional: programa para Educación Primaria (6-12 años). Barcelona: WoltersKluwer
- Robles, MA. (2007). Incidencia y prevalencia del síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, (24), 68-70 [en línea]. Disponible en: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/93/incidencia%20investigacion.pdf> [Visitado el 08 de Enero de 2017]
- Ruíz, E. (2009). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* (21) 84-93. [en línea]. Disponible en: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/82/84-93.pdf> [Visitado el 10 de Enero de 2017]
- Ruiz, E., Álvarez, R., Arce, A., Palazuelos, I. Schelstraete, G. (2009) Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, (6), 126-139. [en línea]. Disponible en: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/103/126-139.pdf> [Visitado el 10 de Enero de 2017]
- Ruíz, E. (2010). Érase una vez: el Síndrome de Down. Madrid: CEPE.
- Ruiz, E. (2012a). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. [en línea]. Disponible en: <http://www.down21materialdidactico.org/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf> [Visitado el 04 de Enero de 2017]
- Ruíz, E. (2012b). Educación emocional. Síndrome de Down: Todo un mundo de emociones. Huesca: XII Encuentro Nacional de Familias de personas con Síndrome de Down. Down España. [en línea]. Disponible en: www.sindromedown.net/carga/adjuntos/cNoticias/12_1_resumen_2.doc [Visitado el 09 de Enero de 2017]
- Sánchez, J. (1996) Jugando y aprendiendo juntos. Un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con Síndrome de Down. Málaga: Aljibe
- Selikowitz, M. (1990). El Síndrome de Down. Instituto Nacional de Servicios Sociales
- Sindromedown.net. (n.d.). DOWN España. [en línea] Disponible en: <http://www.sindromedown.net/> [Visitado el 03 de Enero de 2017].
- Toro, V. (2017). Inteligencia emocional y adolescencia. [Mensaje de Blog] About en español. Recuperado de: <http://adolescentes.about.com/od/Psicologia/fl/Inteligencia-emocional-y-adolescencia.htm> [Visitado del 25 de marzo de 2017].
- Trueta i Llacuna, M.; Sala i Sureda, C.; Trías i Trueta (1996). Síndrome de Down. Aspectos médicos y psicopedagógicos. Barcelona: Masson, SA.

Anexos

Anexo I. Consentimientos

Consentimiento para la asociación

CONSENTIMIENTO INFORMADO ORGANIZACIÓN

Yo, *Miriam Alonso Fernández*, con DNI _____, docente en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, confirmo ser tutora de *LAURA MARÍA SÁMANO MARTÍN* con DNI _____, alumna del Master "Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria", en el Trabajo de Fin de Máster de dicha estudiante.

Yo _____ con DNI _____ en calidad de _____ del Centro _____ acepto que se aplique en mi centro el programa "Desde tu emoción" llevado a cabo por *Laura M^a Sámano Martín*, donde dicho programa forma parte de su Trabajo de Fin de Master, cuyo objetivo consiste en el desarrollo integral de los participantes a través de sus emociones, siendo conscientes de ellas. Siendo requisito previo que los padres/tutores de los participantes firmen un consentimiento informado por el que aceptan que sus hijos formen parte del estudio y beneficiarse del programa de intervención psicológica.

La evaluación se realizará mediante una serie de actividades (dramatizadas, orales, con dibujos...) organizadas en sesiones, de forma continua. Será desde el nivel de competencia emocional relacionado a la comprensión y reconocimiento de sus propias emociones, así como la de los demás participantes.

La intervención consistirá en el aprendizaje del desarrollo de competencias emocionales en las relaciones sociales, adquiriendo un mayor conocimiento de las propias emociones

El tratamiento de los datos de carácter personal se ajustará a lo dispuesto en la

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Estos datos serán tratados de manera confidencial y el acceso quedará restringido al investigador del estudio y a sus colaboradores. La información que se obtenga del presente estudio y que tenga importancia para la salud, le será comunicada a través de los medios más adecuados para la misma. En el caso de que los resultados obtenidos no sean relevantes para la salud, usted puede decidir si quiere o no que se le comunique.

Se me ha informado correctamente de los contenidos y procedimiento del programa.

Para que así conste firmo la presente en _____ a ____ de _____ de 20

Fdo:

Fdo. La alumna

Fdo. La tutora del Trabajo de Fin de Master

Consentimiento para los padres/tutores

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES/ TUTORES

Yo, *Miriam Alonso Fernández*, con DNI _____, docente en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, confirmo ser tutora de *LAURA MARÍA SÁMANO MARTÍN* con DNI _____, alumna del Master "Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria", en el Trabajo de Fin de Máster de dicha estudiante.

Yo _____ con DNI _____ en calidad de _____ del Centro _____ acepto que se aplique en mi centro el programa "Desde tu emoción" llevado a cabo por

Laura M^a Sámano Martín, donde dicho programa forma parte de su Trabajo de Fin de Master, cuyo objetivo consiste en el desarrollo integral de los participantes a través de sus emociones, siendo conscientes de ellas.

La evaluación se realizará mediante una serie de actividades (dramatizadas, orales, con dibujos...) organizadas en sesiones, de forma continua. Será desde el nivel de competencia emocional relacionado a la comprensión y reconocimiento de sus propias emociones, así como la de los demás participantes.

La intervención consistirá en el aprendizaje del desarrollo de competencias emocionales en las relaciones sociales, adquiriendo un mayor conocimiento de las propias emociones

El tratamiento de los datos de carácter personal se ajustará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Estos datos serán tratados de manera confidencial y el acceso quedará restringido al investigador del estudio y a sus colaboradores. La información que se obtenga del presente estudio y que tenga importancia para la salud, le será comunicada a través de los medios más adecuados para la misma. En el caso de que los resultados obtenidos no sean relevantes para la salud, usted puede decidir si quiere o no que se le comunique.

Se me ha informado correctamente de los contenidos y procedimiento del programa.

Para que así conste firmo la presente en _____ a ____de_____de 20

Fdo:

Fdo. La alumna

Fdo. La tutora del Trabajo de Fin de Master

Anexo II. Instrumento de evaluación

Información del participante. Datos sociodemográficos.

Pre-intervención. Fecha de inicio de la intervención (MM/DD/AÑO):

Post-intervención. Fecha de finalización de la intervención (MM/DD/AÑO):

Lugar donde se imparte el proyecto:

Fecha de hoy (MM/DD/AÑO):

Nombre del participante:

Código:

Edad (en años):

Sexo: Masculino Femenino

Instrumento modificado de evaluación de IE (basado en TheSpanishModifiedVersion of theTrait Meta-MoodScale; Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos, 2004). Decida la frecuencia con la que se produce cada una de ellas.

Código:

Fecha:

A continuación, se presentan afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Se debe marcar con una "x" la frecuencia que más se acerque a la realidad del alumno sobre sus emociones.

AFIRMACIONES	Frecuencia				
	Nunca	Raramente	Algunas veces	Con frecuencia	Muy frecuentemente
Se preocupa mucho por lo que siente ante una situación concreta.					
Piensa en sus emociones ante una situación concreta.					
Tiene claro cuáles son sus sentimientos.					
Verbaliza cómo se siente.					
Frecuentemente puede definir con claridad sus sentimientos.					
Reflexiona cómo se siente ante lo que le ocurre en su día a día.					
A menudo reconoce sus sentimientos en diversas situaciones.					
A menudo puede decir cómo se siente.					
Aunque se sienta mal, procura pensar en situaciones agradables al plantearle contextos optimistas.					
Tiene mucha energía cuando se siente feliz.					
Cuando está enfadado, intenta cambiar su estado de ánimo.					
Quiere tener siempre un buen estado de ánimo y se esfuerza por lograrlo.					

Tabla 27. Instrumento de evaluación de la IE./ Elaboración propia. Basada en: Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos, 2004

Instrumento original de evaluación de IE (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004).

Dicho anexo representa al instrumento original de evaluación de IE creado por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos

(2004).

A continuación, se presentan afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos.

Decida la frecuencia con la que se produce cada una de ellas.

1: Nunca 2: Raramente 3: Algunas veces 4: Con frecuencia 5: Muy frecuentemente

1. Presto mucha atención a los sentimientos	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a como me siento	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	1	2	3	4	5

Diario de campo mixto

Fecha: N° de sesión:

Nombre de la actividad:

Comportamiento de los participantes:

- ¿Ha habido algún incidente entre los alumnos?
- ¿Todos han hecho la actividad?
- ¿Se ha llamado la atención a los alumnos con frecuencia (más de 3 veces)?

Grado de participación:

- ¿Han participado en la realización de la actividad?
- ¿Hay algún alumno que haya resaltado sobre el resto? ¿Algún motivo aparente?

Clima/Ambiente grupal:

- ¿Ha existido un ambiente relajado para la realización de las actividades?
- ¿Se ha usado alguna técnica de relajación, como por ejemplo música?

Grado de obtención de los objetivos:

- ¿Se han logrado los objetivos expuestos en la actividad?
- En su opinión, ¿cree que los objetivos han sido de un nivel más alto, más bajo o acorde con el grupo?

Datos relevantes a destacar:

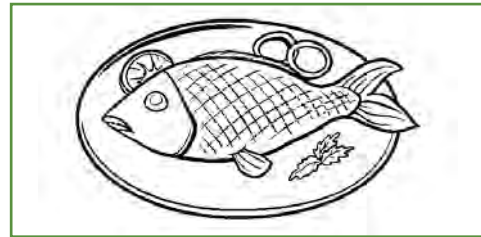
- ¿Ha sucedido un imprevisto destacado (no se ha podido llevar a cabo la sesión, una emergencia...)?
- ¿Ha habido debate entre alumnos que ha dado lugar a otro concepto avanzado?

Conclusiones:

- ¿Alguna posible mejora para una actuación futura?
- ¿Algún cambio para una actuación futura?
- ¿Se ha terminado la actividad en el tiempo establecido?

Anexo III. Actividades

Actividades. Sesión previa



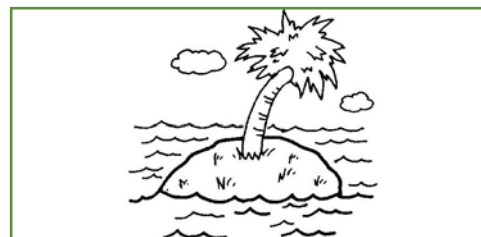
Plato de pescado para colorear./ cdn5.dibujos.net.



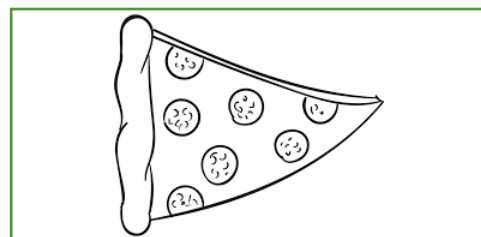
Oso de peluche para colorear./ i.pinimg.com



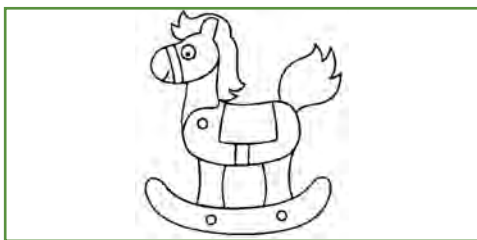
Plato de queso para colorear./ quierodibujos.com.



Isla con palmera para colorear./ 1.bp.blogspot.com.



Porción de pizza para colorear./ cdn4.dibujos.net.



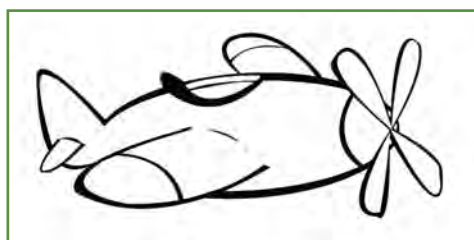
Caballito de juguete para colorear./ dibujalia.com.



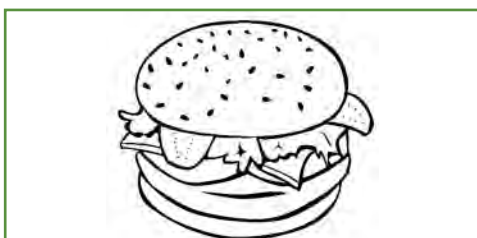
Patata para colorear./ cdn5.dibujos.net.



Casas para colorear./ imagenesparadibujar.org.



Avioneta para colorear./ www.conmishijos.com.



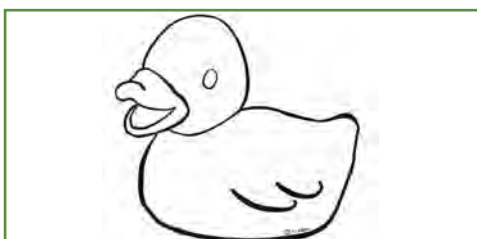
Hamburguesa para colorear./ cdn4.dibujos.net.



Paisaje para colorear./ st3.depositphotos.com.



Muñeco de nieve para colorear./ coloreadibujos.com.



Patito para colorear./ actividadesinfantil.com.



Casa para colorear./ www.supercoloring.com.

Actividades. Pinta y colorea.

Nombre: _____

Colorea el paisaje como más te guste





Paisaje de playa con faro para colorear./ coloreandodibujos.com.

Actividades. ¿Qué sé hacer? Grupo mayores

Nombre: _____

Tienes que escribir:

- 4 aspectos que haces bien.
- 4 aspectos que consideras que haces mal.

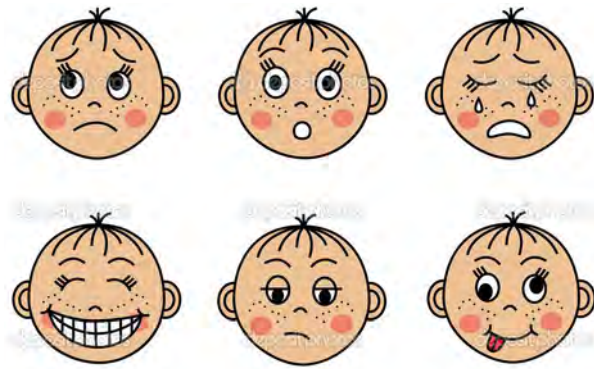
Actividades. ¿Qué sé hacer? Grupo pequeños

¿QUÉ SÉ HACER?	¿QUÉ NO SÉ HACER?

Actividades. ¿Qué emoción soy? Grupo mayores

Nombre: _____

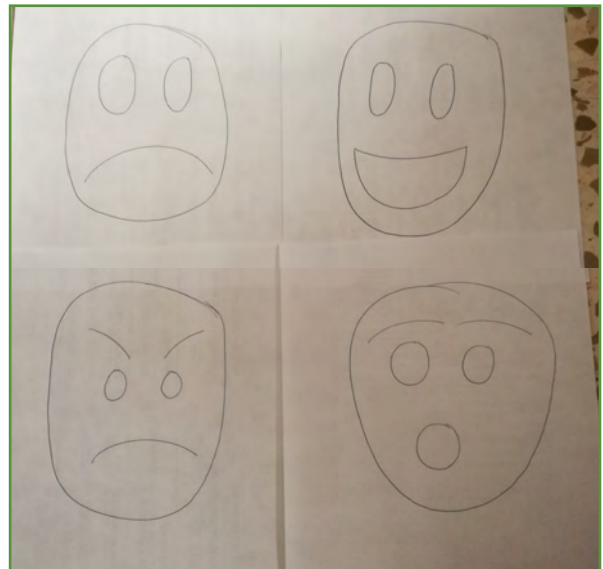
Escribe debajo de la cara la emoción que creas que corresponde.



Caras con diversas emociones. / i.pinimg.com.

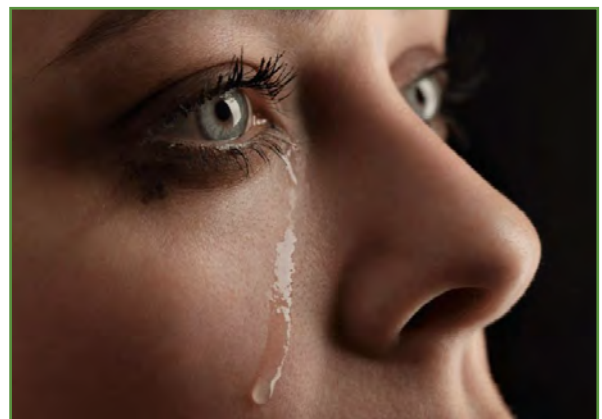
Actividades. ¿Qué emoción soy? Grupo pequeños

Colorea la cara según la emoción que te haya tocado:



Caras con las 4 emociones principales para colorear.

Actividades. Unimos sentimientos



Mujer cara de tristeza. / lamenteesmaravillosa.com.



Perro con cara de tristeza. / fonditos.com.



Niño con cara de sorpresa. / depositphotos.com.



Niña pequeña llorando. / encrypted-tbn0.gstatic.com



Niño con cara de susto/miedo. / i.pinimg.com.



Niña con cara de sorpresa. / i.pinimg.com.



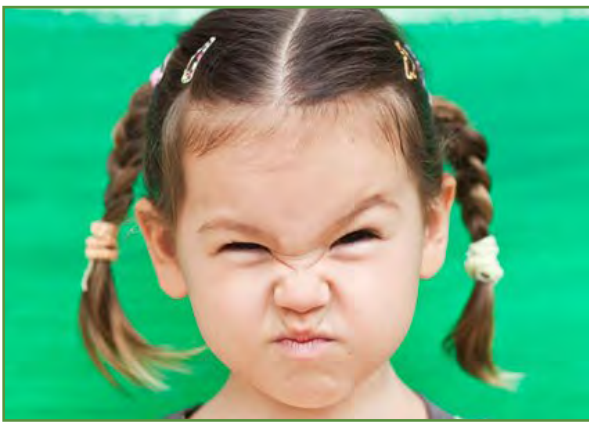
Hombre con cara de miedo. / thumbs.dreamstime.com



Hombre con cara de enfado. / static.vix.com.



Niño sonriendo. / st.depositphotos.com.



Niña con cara de enfado. / guiainfantil.com.



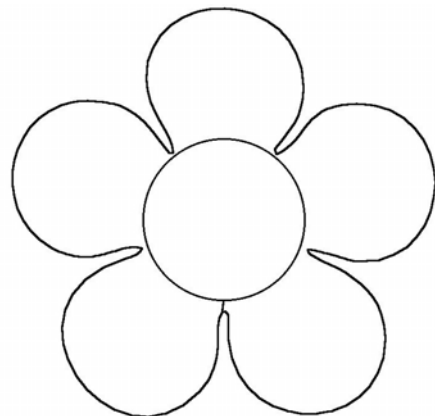
Bebé sonriendo. / website-bamedag.netdna-ssl.com.



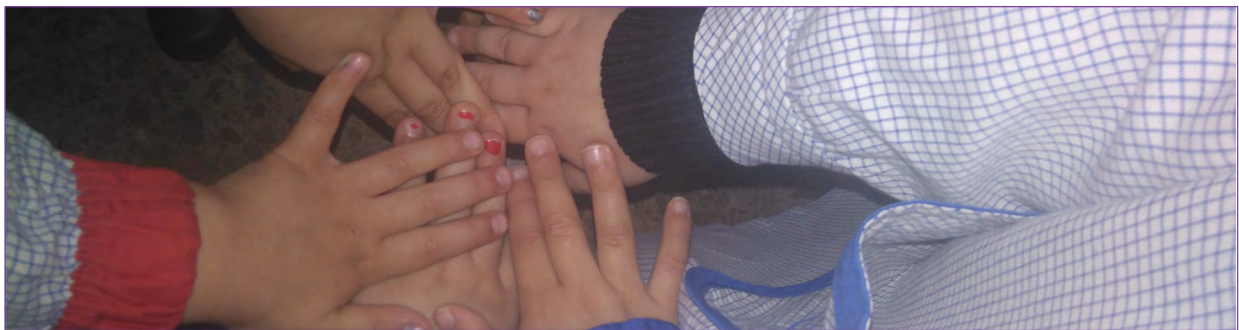
Niña sonriendo. / suhijo.com.

Actividades. La primavera huele a sentimientos

Nombre: _____



Flor con cinco pétalos para colorear. / www.pintarcolorear.org.



Análisis de la inclusión del alumnado inmigrante en la etapa de Educación Primaria

González Yáñez, María de la Paz

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

Tutora: María Montaña Jara González. Profa. del Máster

Resumen

La interculturalidad se ha convertido en parte del sistema educativo. Por consiguiente, se necesita de una adaptación curricular en la metodología o estrategia de trabajo para el pleno desarrollo del alumno.

El apoyo educativo se ha convertido en una de las estrategias más utilizadas por los docentes, para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Dependiendo de cómo se realicen esos apoyos, se estará trabajando o no, hacia una escuela de calidad e inclusiva.

En este trabajo explicamos desde un ámbito teórico de la inclusión con modelos de inclusión y una propuesta didáctica con diferentes actividades que favorecen la inclusión y ayudan en el desarrollo integral de un alumno inmigrante donde los roles de profesores y alumnos le permiten conseguir una mayor autonomía y desarrollo en un aula ordinaria.

Palabras clave

Inmigración, inclusión, integración, socialización.

Title

Analysis of the inclusion of immigrant students in the Primary Education

Resumen

Multiculturalism has become part of the educational system. Therefore, we need an educational program on the methodology or strategy work for the full development of the student.

Educational support has turn into one of the strategies used by teachers to respond to student diversity. Depending on how these supports are made, it will work or not, towards a quality inclusive school.

In this work we explain from a theoretical study of inclusion models of inclusion and a didactic proposal with different activities, in order to promote the inclusion of all of them; we try to explain the integral development of an immigrant student where the roles of teachers and students consist in achieve more autonomy and developed a great atmosphere in the classroom.

Palabras clave

Immigration, inclusion, integration, socialization.

1. Justificación

Este Trabajo de Fin de Máster, que versa sobre las políticas de inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria, es motivado por dos razones principalmente que se enumeraran seguidamente.

En primer lugar, señalar que el tema tratado —el proceso de inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria en general y en el sistema educativo español en particular— es muy candente, ya que se refiere a hechos de la actualidad social, cultural y política a nivel español, europeo e internacional: el fenómeno de las migraciones y las políticas implementadas para su inclusión en el ámbito escolar y educativo.

En segundo lugar, los hechos que se van a analizar, a pesar de que aún están desarrollándose, son de una importancia capital, puesto que la población inmigrante —o ya plenamente naturalizada pero directamente descendiente de progenitores de origen extranjero— constituye un segmento de la población muy importante dentro de la sociedad española, más aún en el ámbito escolar (y concretamente en Educación Primaria).

En este trabajo de investigación se va a llevar a cabo un pequeño proyecto en el colegio Divina Pastora de la ciudad de Toledo, a través de una serie de cuestionarios dirigidos a maestros tutores de Educación Primaria y a las familias de los alumnos (tanto inmigrantes como españoles), así como de dos modelos de encuesta, uno dirigido a los niños de origen español y a sus respectivos progenitores y otro a los niños de origen extranjero; además de a los maestros de dicho colegio. Lo que se pretende con ello es conocer la situación educativa actual relacionada con la diversidad cultural de las aulas, prestando especial atención a cuál es la percepción que tienen los maestros sobre la misma.

En este sentido los objetivos del TFM giran en torno a la idea de realizar una

serie de cuestionarios para comprobar cuáles son las percepciones tanto de los maestros como de los alumnos acerca de la diversidad cultural que son más apropiadas e interesantes de cara a conseguir una inclusión de los alumnos inmigrantes en Educación Primaria lo más completa y real posible. En este trabajo de investigación se plantea como objetivo general: Analizar cómo es la inclusión del alumnado inmigrante en la etapa de educación primaria.

Para ello, se arranca con la premisa teórica según la cual la mayoría de autores dedicados al examen del fenómeno de la inclusión del alumnado inmigrante concibe la diversidad cultural como un proceso que está sometido a la dialéctica de los procesos sociales, educativos, económicos, culturales y políticos y, por tanto, a toda una serie de variables de tipo político, ideológico, escolar, cultural, social, etc.

Por último, se debe tener en cuenta que en el colegio en el cual se ha realizado la investigación, los alumnos inmigrantes no tienen asociada ningún tipo de discapacidad. En caso contrario se deberían considerar una serie de actuaciones y pautas establecidas.

2. Marco teórico

2.1. Introducción

El tema de este Trabajo de Fin de Máster adquiere relevancia por el cambio que ha ido experimentando la sociedad española hasta el hecho de convertirse en una sociedad pluricultural. Debido a la presencia cada vez mayor de inmigrantes en nuestro país, se produce un cambio en el contexto social de España. Todo esto tiene como consecuencia un incremento de la multiculturalidad con la creciente incorporación de alumnos extranjeros en las aulas españolas que en ocasiones conlleva a que se originen situaciones de racismo y xenofobia

En este sentido el ámbito educativo adquiere una gran importancia porque es el lugar donde se forma a las personas y se educa en valores. Gracias a una

Educación Intercultural la diversidad cultural se constituye como un aspecto enriquecedor para todos, es decir, para los alumnos pertenecientes al grupo cultural mayoritario y para aquellos que pertenecen a los minoritarios.

En este epígrafe del TFM se van a analizar los elementos más importantes del marco contextual que permiten comprender el proceso de inclusión educativa de los alumnos de origen inmigrante que residen de manera permanente en España en la etapa de Educación Primaria.

2.2. Evolución de la inmigración en España

En las últimas décadas España ha experimentado un cambio muy importante en su contexto social debido a la presencia cada vez más elevada de ciudadanos procedentes de otros países en busca de oportunidades laborales y una mejora de sus condiciones socioeconómicas. La población extranjera se suele concentrar en las zonas de mayor dinamismo económico del país y que ofrecen más oportunidades de trabajo, como pueden ser Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana; zonas con gran tradición agrícola (Murcia y Almería); y algunas zonas de costa con mucha oferta turística.

A continuación se describe con datos y diversas fuentes, la evolución de la inmigración en los últimos años en España, para posteriormente hacer lo propio con los alumnos de origen inmigrante en la etapa de Educación Primaria, en el conjunto del Estado español.

Siguiendo los datos proporcionados por el Gobierno de España, Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Secretaría General de Inmigración y Emigración (2015), tal y tras el intenso aumento de la llegada de población inmigrante a nuestro país entre el año 2001 y el 2011 (año en que se llegó al máximo número de residentes extranjeros en España: 5.751.487), en ese año se llegó al techo y comenzó un ligero pero importante descenso de población inmigrante (hasta llegar a los 5.554.623) (véase anexo I)

Además, dichos corroboran que a 30 de junio de 2014 residían en España 4.905.495 ciudadanos de origen extranjero. Durante el primer semestre de 2014 se produce un descenso cifrado en 38.132 residentes menos, lo que implica un -0,77 % en términos relativos.

Con respecto a la evolución de los últimos dos años, el número de extranjeros ha disminuido en 71.906 residentes, esto es, el 1,44 % (Gobierno de España, Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Secretaría General de Inmigración y Emigración, 2015).

Según corrobora el propio Gobierno anteriormente comentado,

"Este descenso resulta de una disminución en 137.957 extranjeros en Régimen General y del incremento en 66.051 extranjeros nacionales de la UE y sus familiares, nacionales de terceros países. Durante los últimos doce meses y como consecuencia del Plan Intensivo de tramitación de expedientes de Nacionalidad, un elevado número de extranjeros en Régimen General ha accedido a la nacionalidad española, siendo este uno de los motivos principales del descenso en dicho régimen. En los últimos trimestres, los países de nacionalidad que más han visto reducido el número de extranjeros residentes son Ecuador, Colombia, Perú y Bolivia".

Con respecto a la evolución de los alumnos de origen inmigrante en Educación Primaria para todo el territorio español, según cálculos del MECD (2016), el flujo de inmigración procedente del extranjero para todo el Estado español fue durante el primer semestre de 2014 de 6.924 ciudadanos para ambos sexos y del grupo de edad comprendida entre los 5 y los 9 años, es decir, abarcando gran parte de la etapa de Educación Primaria.

Debido a la presencia cada vez más elevada de los inmigrantes en nuestro país se produce una transformación en nuestro contexto. Y ello tiene como consecuencia que los descendientes de

los inmigrantes se incorporen al sistema educativo español creando un aumento de la multiculturalidad en las aulas españolas; la legislación indica al respecto: «Los extranjeros tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles», artículo 9 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

2.3. La integración e inclusión

La inclusión es, según Carbonell (1995: 40), “una forma de liberación colectiva, no se pide, ni se ofrece ni se puede dar. Hay que ganarla día a día con el ejercicio por parte de todos de la solidaridad, con la lucha contra toda clase de exclusión y por una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos.”

Por otra parte, autores como Arroyo y Padilla (2012) han planteado que en el Estado español existen algunos problemas que están dificultando la inclusión de los alumnos de origen extranjero en el sistema educativo de España.

Así, para Arroyo (2012), hay disonancias entre lo que la legislación al respecto de la educación inclusiva determina como deseable y las prácticas educativas desarrolladas realmente en España. De esta forma, por un lado se defiende el aprendizaje de la lengua vehicular en el menor tiempo posible, además de la necesidad de llevar a cabo un trabajo coordinado con el aula de referencia, pero, por otro lado, en la práctica se puede observar el caso de algunos niños que emplean hasta casi un año y medio en el colegio para el aprendizaje de la lengua, rompiendo consecuentemente lo que dice la normativa, y que en ocasiones dificulta la inclusión educativa.

Asimismo, Parrilla (2012) señala otro problema muy importante en el marco de la educación inclusiva del sistema educativo de España; este es que las políticas educativas de inclusión se limitan solo al acceso a la educación, en la práctica no existe una igualdad ante la educación.

En los siguientes puntos se va a analizar cómo el sistema educativo español trata de superar estos obstáculos y retos que persisten a día de hoy.

Según Calderón (2012:5), actualmente se habla de inclusión y no de integración puesto que el término integrar hace pensar el introducir a niños dentro de un ambiente heterogéneo sin pensar en qué es lo que necesita ese niño para estar dentro de ese ambiente.

Por tanto se debe tener en cuenta la diferencia terminológica entre integración e inclusión; teniendo en cuenta a Werneck (2003), se establecen algunas diferencias.

Integración	Inclusión
La inserción es parcial y condicionada, los niños acuden algunas horas a un colegio de educación especial, compaginándolo con un colegio ordinario.	La inserción es total e incondicional, acuden al aula ordinaria en un colegio ordinario.
Modificaciones que benefician a toda y cualquier persona con o sin necesidad especial educativa.	Modificaciones que benefician a toda y cualquier persona con o sin necesidad especial educativa.
Las transformaciones son profundas	Las transformaciones son profundas
La sociedad está atenta a las necesidades que presenta todas las personas, incluyendo a los que tienen algún tipo de necesidad educativa concreta	La sociedad está atenta a las necesidades que presenta todas las personas, incluyendo a los que tienen algún tipo de necesidad educativa concreta.
Promueve el derecho de todas las personas, sin excluir a nadie.	Promueve el derecho de todas las personas, sin excluir a nadie.

Tabla 1. Diferencias entre inclusión e integración. Elaboración propia. Basada en: Werneck (2003).

2.4. Políticas de inclusión del alumnado inmigrante

Las políticas diseñadas para llevar a cabo la inclusión de los alumnos de origen inmigrante deben partir de una estrecha intercomunicación —que además debe ser permanente y flexible— entre los diversos elementos que intervienen en un sistema educativo.

En España, tal y como recoge el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2014), son muchas las políticas públicas implementadas con el objetivo de favorecer y propiciar lo mejor posible la inclusión del alumnado inmigrante en el sistema educativo español. Las políticas incluyen la inclusión en atención a las familias de alumnos inmigrantes. Se subdividen en dos tipos: políticas que facilitan el acceso al sistema educativo y la participación de las familias en el centro escolar. Además también se encuentran políticas inclusivas en atención a la diversidad lingüística y cultural.

El (CIDE) (2014) por otro lado establece una serie de medidas entre las cuales se establecen:

1. Medidas políticas para favorecer y desarrollar un enfoque multicultural de la educación. Estas medidas de atención al alumnado inmigrante se llevan a cabo dentro del marco del Plan de Atención a la Diversidad de los centros de Educación Primaria.

2. Medidas políticas destinadas a mejorar la acogida del alumnado de origen extranjero. Tanto en Castilla-La Mancha como en el resto de comunidades autónomas, los centros escolares cuentan con Programas de Acogida — en algunos casos, como sucede en las comunidades autónomas de Cataluña, Principado de Asturias, Cantabria, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco, integrados directamente en el Plan de Atención a la Diversidad— que incluyen acogida sociolingüística del alumnado inmigrante, contando para ello con profesionales destinados de forma exclusiva a facilitar la acogida

de las alumnas y los alumnos de origen extranjero.

3. Medidas políticas desde el punto de vista organizativo y curricular. Dichas medidas implican, además de las pertinentes adaptaciones curriculares, adaptaciones en las programaciones didácticas, creación de grupos en los cuales se imparten currículos específicos o la enseñanza de aprendizajes elementales. En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, en concreto, se refieren medidas como la puesta en marcha de talleres interculturales. Asimismo, se organizan actividades extraescolares adaptadas a las necesidades de los alumnos extranjeros, para lo que es indispensable contar con suficientes recursos humanos y materiales.

4. Medidas políticas de inclusión en formación para el profesorado. Incluyen oferta extraordinaria formativa para docentes en forma de jornadas, encuentros, cursos sobre educación intercultural, etc., en gran parte de las comunidades autónomas del Estado español: Castilla-La Mancha, Andalucía, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia y Madrid.

2.5. Modelos de inclusión del alumnado inmigrante

Siguiendo el análisis de Sales y García, citado por Muñoz (2001:2), son varios los enfoques y modelos de educación en relación con el fenómeno multicultural e intercultural y con los aspectos que comparten o rechazan la educación inclusiva del alumnado de origen inmigrante que existen en el sistema educativo actual.

En primer lugar, dentro del enfoque que busca afirmar de forma hegemónica la cultura del país de acogida sobre la cultura del país de procedencia, destaca la política o el modelo asimilacionista, que se basa fundamentalmente en modelos y programas de compensación. Siguiendo a Muñoz (2001), se afirma que la política

de dicho modelo tiene por objetivo la implantación en la sociedad de una cultura única. Las sociedades avanzadas optan por el universalismo, ya que las etnias producen divisiones y separatismos. Por tanto en este modelo la diversidad étnica supone un problema para la integración y unión social.

En el modelo asimilacionista, para que los alumnos de origen extranjero puedan participar de forma plena en la cultura nacional, de tal forma que se liberen de su identidad étnica, evitando así su fracaso escolar y el riesgo de posible balcanización étnica.

Si bien es cierto que hoy en día este modelo no es compartido en general por pedagogos y responsables de programas y modelos de educación, es necesario mencionar a Ramírez y Castañeda, citado por Muñoz (2001:5), cuando sostienen que no son pocos los docentes que aún se ven impregnados de la falsa idea sobre la cultura exógena dañina que entorpece la marcha general del curso y el proceso educativo en general.

En cuanto al modelo segregacionista cabe reseñar que en países occidentales como España ya no se aplica tal modelo, aunque hace cuatro décadas aún existían las escuelas puente específicas para la población gitana (Muñoz, 2001).

En el modelo compensatorio, también de raigambre no inclusiva y en gran medida discriminatoria o chovinista, se sigue concibiendo al alumnado inmigrante como un grupo escolar con características difíciles, que no puede disfrutar de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales imprescindibles para funcionar con éxito en el sistema escolar, y que, por ello mismo, requieren ser recuperados (recompensados) de su déficit sociocultural a través de distintos programas de compensación (Muñoz, 2001).

En definitiva, este modelo de inclusión trata de buscar el entendimiento cultural dentro de la escuela, teniendo como fin prioritario la promoción de sentimientos

e ideas positivas en relación con la unidad y la tolerancia entre todo el alumnado, buscando en todo momento eliminar o reducir lo máximo posible los estereotipos (Muñoz, 2001).

Por otra parte, señalar que según Muñoz (2001) son varios los requisitos para que se pueda dar una plena inclusión cultural pluralista:

- Reconocimiento claro del derecho a la diferencia cultural.
- Reconocimiento explícito de las distintas culturas.
- Relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las diversas culturas.
- Elaboración de lenguajes y de normas comunes y específicas, siempre a través de la negociación entre iguales.
- Necesidad de que los alumnos de origen inmigrante adquieran los medios técnicos propios de la comunicación y la negociación (lengua escrita, manifestaciones públicas, medios de difusión, etc.).

Estos puntos señalados anteriormente son imprescindibles para que estos grupos específicos puedan afirmarse como grupos culturales, así como para resistir a las políticas de corte asimilacionista.

Por otra parte García y Sáez (1998: 123) plantean tres modelos de educación intercultural, dichos modelos son el tecnológico, el hermenéutico y el crítico.

Dichos autores afirman “para el modelo tecnológico la resolución de problemas planteados por la interculturalidad en el sistema educativo estriba en la adquisición de destrezas por los alumnos que serían diseñadas por expertos educativos”.

De esta forma se puede mencionar la importancia de desarrollar una educación compensatoria destinada a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado, además se debe tener en cuenta que todos los alumnos deben ser integrados

por igual. Por otro lado, García y Sáez (1998: 129) afirman que “la integración se produce por asimilación, la cual se reduce a una única salida: la aculturación total, con la consiguiente pérdida de los referentes culturales de origen.

Otro modelo que encontramos es el hermenéutico, en el cual García y Sales (1998) afirman que la educación intercultural tiene como objetivo principal la aceptación de grupal de todos sus miembros, sin establecer ningún tipo de discriminación y prejuicio. La educación intercultural debe estar en todo momento presente en el aula y se debe adaptar a las circunstancias y características de los alumnos.

Por último, siguiendo a dichos autores se va a hablar del modelo crítico en el cual García y Sales (1998:136) afirman que “se centra fundamentalmente en la modificación del currículo para adaptarlo a las exigencias planteadas por la democracia moral, que resultan incompatibles con la dominación cultural (y social) de unos grupos humanos sobre otros”. Es decir, se pretende con este modelo que tanto profesores como alumnos se impliquen en el cambio ideológico y de las prácticas sociales que conducen a una actitud de discriminación social y cultural.

Por último, para finalizar este capítulo se va a explicar el papel de las familias en la educación inclusiva de sus hijos inmigrantes.

Calderón (2012:7) afirma: “la familia es el primer agente socializador de sus hijos, así como también forma parte de los agentes educativos, ya que para que los niños logren un adecuado desarrollo la familia debe trabajar conjuntamente con la escuela”.

Por tanto es necesario tener presente en todo momento que los pilares de la educación del niño son el centro escolar y la familia, y si no existe una correcta relación y comunicación entre ambos ocasionaría problemas en la educación del alumno.

Partiendo de Bell, Illán y Benito (2010: 3), señalar que para que se produzca una verdadera inclusión es fundamental la puesta en práctica de una unidad entre la escuela, la familia y la comunidad, puesto que gracias a esto el niño puede acceder a una correcta formación cultural y académica, además de poder familiarizarse con el entorno social y cultural en el que se desenvuelve.

Bajo este punto de vista, afirmar que tanto los docentes como los padres son los encargados de valorar de forma conjunta si las decisiones que tomadas son exitosas o no. Por ende, se trata de evaluar el trabajo del alumno (su actitud, valorar su ayuda, etc.), estudiar las posibles dificultades que haya habido en el proceso de adaptación/inclusión y comentar la actitud de los/as compañeros/as, valorando el trabajo que se haya hecho bien y viendo qué aspectos son susceptibles de ser mejorados.

Siguiendo a la UNESCO, citado por Echeita (2006, 134), los padres deben mostrar una serie de consideraciones para mejorar la relación con los maestros.

- Los padres deben ser honestos y ser conscientes de que los profesores son también responsables de la educación de sus hijos. Es de vital importancia presentar una propuesta donde se recojan tanto las potencialidades como las necesidades del niño extranjero.
- Tener una actitud de escucha. Debido a que los padres son los que mejor conocen a sus hijos es relevante que muestren su opinión acerca de lo que les expliquen los profesores.
- Reconocer cuando no conozcan la situación. Los padres deben tener en cuenta que a veces creen que saben todo y no son capaces de intentar comprender y reflexionar sobre la verdadera realidad de su hijo. Además en ocasiones ocurre que se esperan de los profesores más de lo que ellos puedan aportar.
- Elogiar a los profesores. A todas las personas les gusta que se nos valoren

nuestros méritos y esfuerzos, por tanto es aconsejable que a veces los padres sepan reconocer y apreciar la gran labor realizada por los maestros en el intento de integrar a sus hijos.

- Solicitar apoyo e informarse. En todo momento los padres tienen derecho a saber cómo es el logro y proceso educativo de sus hijos, por tanto tener a su alcance toda la información posible sobre sus hijos.

Siguiendo a Palacios y Paniagua, citado por Echeita (2006, 133), señalar que la relación entre familia y escuela es fundamental para establecer relaciones sociales positivas, fomentar un clima acogedor y favorecedor, y tener en cuenta las necesidades del alumnado. Por ello es conveniente considerar que cada familia es única, diferentes y por tanto tiene diferentes necesidades y actitudes.

2.6. Educación intercultural e inclusiva

En el ámbito de la educación el crecimiento de la inmigración ha ocasionado que haya centros educativos en los que el porcentaje de alumnos extranjeros supera al de alumnos españoles.

Por ello la escuela se convierte en el lugar apropiado donde se proporcionen todo tipo de aprendizajes, crecimiento, interrelaciones con los demás y en el cual se valore la justicia, la igualdad y la convivencia generando una nueva concepción de la realidad que permita a niños y niñas reconocer en los demás los mismos derechos que tienen ellos.

Es por este motivo que se insiste en que se lleve a cabo en los centros educativos una Educación Intercultural e inclusiva como una respuesta a los retos que suscita la convivencia en nuestra sociedad multicultural y multiétnica.

Se pretende conceder a todas las personas los mismos derechos y hacer posible unas relaciones afectuosas y enriquecedoras que contribuyan a una convivencia de paz.

Esta creciente incorporación para los centros educativos y los miembros que lo componen, puede originar situaciones en las cuales se exigen nuevas respuestas y una formación distinta. Además puede originar en las aulas situaciones de marginación, exclusión social, racismo y xenofobia que se pueden abordar mediante una educación intercultural cuyos principios básicos son, según López (2004):

- Una visión globalizada de la realidad mundial.
- El reconocimiento político de todas las culturas.
- Una concepción dinámica de la cultura.
- Asume la diversidad étnica y cultural como algo positivo.
- La escuela como una institución abierta y comprometida en la transformación de su entorno.
- La función de la educación va más allá de la mera transmisión de conocimientos.
- Se considera indispensable el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos.
- Una formación del profesorado para la diversidad cultural.

La iniciativa debe partir de los grupos mayoritarios que son quienes disponen de todo lo necesario para hacerlo y deben favorecer la integración de las personas que pertenecen a diferentes grupos culturales, los cuales ya pueden tener ciertas dificultades como son el hecho de que hablen en otro idioma distinto, el diferente nivel formativo que han adquirido y que puede no coincidir por edades con el de nuestro país, creencias religiosas, costumbres, tradiciones distintas... por lo que necesitan encontrar cabida en la escuela y la sociedad. Todo esto supone un enorme esfuerzo de adaptación y flexibilización del sistema, así como de comprensión y entendimiento por parte de todos los agentes implicados en el proceso (alumnos, padres de alumnos, profesores, personal de administración

y servicios de los centros escolares, instituciones, etc.).

Para definir de un modo correcto la educación intercultural primeramente se debe conocer bien el significado del concepto Interculturalidad. El concepto de interculturalidad comprende (Instituto Cervantes 2009) un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. Su fin es reforzar y enriquecer cada una de las culturas y este concepto también alude a las relaciones que se establecen entre las personas de diferentes culturas dentro de una misma comunidad.

Por lo tanto, la educación intercultural se caracteriza principalmente por el intercambio y la interacción y favorece el desarrollo personal humano, por lo que resulta necesario adquirir habilidades interculturales, dado que nuestra sociedad actual se ha convertido con el paso del tiempo en una sociedad multicultural y en ella conviven personas de diversas culturas.

La educación intercultural es una manera de entender la educación, desde un enfoque educativo de carácter inclusivo, donde la diversidad representa un papel prioritario y positivo para llegar a una educación integral y de calidad, considerándose la diversidad un valor que nos enriquece.

Esta educación se vincula de forma errónea con una educación para inmigrantes, para unas culturas minoritarias que finalmente deban adaptarse a nuestra cultura predominante mayoritaria

Es necesario que la escuela proporcione el entorno y los medios adecuados para el desarrollo, desde la perspectiva de una escuela donde quepan todos y todas, y que se remuevan las barreras que la propia escuela crea para propiciar un aprendizaje exitoso.

Hay que buscar estrategias en las que se conjugue el respeto de la diferencia con la igualdad de derechos y oportunidades,

potenciando la convivencia y el diálogo de unos grupos con otros.

Acercar la cultura minoritaria a la escuela exige un replanteamiento del funcionamiento del aula que afecte a todos los elementos de la práctica educativa y a elementos esenciales del currículo.

Es necesario hacer un planteamiento global, un planteamiento de centro que afecte a toda la vida del mismo. Es necesario que este planteamiento global se haga a partir de un enfoque intercultural desde donde se revisen los propios valores, estrategias y objetivos.

Además se propone la transculturalidad en la que se plantea que en el mundo contemporáneo ya no es posible concebir las culturas entendidas como unidades homogéneas y aisladas que simbolizan las costumbres, pensamientos y prácticas de un pueblo, puesto que cada cultura es construida a través de procesos de diferenciación, coexistencia y cooperación en el marco de la globalización y la migración transnacional (Welsch, 2:1999). Es decir la transculturalidad apoya la convivencia e interacción entre todos los grupos culturales en condiciones de igualdad, instándoles a conservar su identidad y a que sepan convivir y compartir. Además se compromete por igual al alumnado extranjero y autóctono. Todo ello exige un cambio de mentalidad que se va consiguiendo y requiere de diversos ámbitos pedagógicos. La escuela debe ser la pionera y fomentar ese cambio de mentalidad que lleve a un modelo de convivencia intercultural.

2.7. El papel del maestro en la educación inclusiva del alumnado inmigrante

Primeramente, tal y como señalan algunos autores, destacar que el profesorado en general, no ha recibido en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales, Marcelo, 1992; Peñalva y Soriano, 2010

citado por Santos, Cernadas y Lorenzo (2014: 3).

Partiendo de Santos, Cernadas y Lorenzo (2014: 3) se puede decir que es misión de la institución escolar crear los pilares para el establecimiento de una sociedad intercultural, democrática y armónica, puesto que la escuela se presenta como un espacio único donde se establece contacto directo con los demás y donde, por tanto, se favorecen las relaciones sociales.

Como sostiene Verdugo, citado por Escribano y Martínez (2013:17), los objetivos que debe seguir el profesorado hacia una inclusión educativa hacen referencia a:

- Ofrecer la posibilidad de una educación para todos los alumnos, implicándoles en una participación diaria en el aula.
- Dar pautas al alumno extranjero para la vida laboral y para la propia realidad diaria en la cual está sumergido.
- Motivar el éxito escolar y rendimiento académico, además de la socialización.
- Tener en cuenta las necesidades individuales y el ritmo de desarrollo de cada alumno.
- Crear destrezas y estrategias para hacer frente a las características propias de cada alumno teniendo en cuenta el currículo.

En torno al problema de la perspectiva que tiene en general el profesorado sobre la diversidad cultural, decir que es muy diversa, lo cual explica que existan distintas visiones o de perspectivas pedagógicas que se resumen a continuación (Leiva, 2010).

- Perspectiva técnico-reduccionista. Es aquella que plantean los profesores que entienden que la educación intercultural es principalmente una educación que se imparte en entornos educativos en los que hay una gran cantidad de alumnos de origen inmigrante, y sobre todo dirigida a ellos y a sus familias. Así, la diversidad cultural se percibe como un problema, como un obstáculo que debe

ser superado.

- Perspectiva romántico-folclórica. Esta perspectiva se sigue sobre todo en centros educativos que implementan planes de compensación educativa. Es un tipo de perspectiva en la que los docentes perciben y sienten la interculturalidad como una propuesta básicamente utópica, cuyo reflejo real en la práctica educativa implica destacar el conocimiento de determinados aspectos de las culturas de los alumnos inmigrantes de sus centros educativos mediante diversos eventos.
- Perspectiva crítico-emocional en educación intercultural. Se relaciona con un profesorado comprometido con la diversidad cultural como un elemento de motivación educativa para la innovación curricular. En este sentido, lo fundamental es fomentar la participación comunitaria y la utilización de la totalidad de los recursos educativos al alcance del centro educativo, pero siempre con un compromiso ético, crítico y político de los docentes con los grupos culturales minoritarios y por elaborar un currículo intercultural y opuesto a lo hegemónico en este campo.
- Perspectiva intercultural humanista o reflexiva. Apoyada por multitud de docentes, concibe la interculturalidad como un cambio de actitud y de educación en valores. Se defiende la relevancia de gestionar competencias interculturales en una comunicación que ha de ser auténtica y empática por parte del profesorado hacia los alumnos inmigrantes y sus familias, pero defendiendo la necesidad de que la educación intercultural se convierta en un ejercicio de compartir significados culturales.

En lo que respecta a la construcción de una escuela intercultural, debemos considerar, a Baráibar (2005), que para muchas personas inmigrantes la escuela es el lugar idóneo para establecer relaciones sociales y establecer estrategias y recursos que propicien comprender una educación inclusiva y abierta donde se fomente

la participación de todos los sectores implicados.

Siguiendo a Ortiz (2008), afirmar que la política de educación ha abordado la incorporación de un grado más de diversidad introducido por la presencia del alumnado inmigrante, lo que ha creado iniciativas dirigidas a generar nuevos recursos externos de intervención específica con estos alumnos y alumnas (por ejemplo, las aulas temporales de adaptación lingüística y los mediadores interculturales). Sin embargo, dado que ha de considerarse que los centros educativos cuentan con los principales recursos de atención al alumnado en general (esto es, los profesores), conocer y entender la percepción de estos sobre el alumnado inmigrante es determinante para comprender el rol más apropiado de la figura del docente en la educación inclusiva del alumnado inmigrante.

Por último, se destaca que el tema de la inclusión y no discriminación por raza, está presente en el Decreto 54/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, de entre los cuales se establecen objetivos relacionados con la inmigración e integración del currículo en Educación Primaria. Dichos objetivos son los siguientes:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el

ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

e) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

3. Parte empírica

3.1. Método

Para explorar el tema que se trata y que se corresponde con la inmigración existente en un centro educativo español, se plantean una serie de cuestiones básicas que sirven para conocer las opiniones de cinco maestros tutores de entre 30 y 42 años de Primaria con respecto al incremento del alumnado extranjero en las aulas escolares y cómo perciben la situación de este alumnado.

Además se han formulado un conjunto de preguntas a los alumnos de este colegio, para ello se ha centrado en que los cuestionarios elaborados fuesen dirigidos a un grupo de alumnos/as, de los cursos 3º, 4º y 5º de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 9 a los 11 años, de entre los alumnos encuestados se encuentran niño/as españoles y a alumnos extranjeros de diferentes nacionalidades, procedentes de países como: Italia, Paraguay, Uruguay, Perú, Rumanía y Ucrania; y que ha resultado imprescindible para saber con si los alumnos extranjeros se encuentran integrados en el centro y si son aceptados por sus compañeros de origen español.

Además se han encuestado a las familias de los alumnos, tanto a los orígenes españoles como extranjero, de aquellos alumnos que previamente hemos mencionado de 3º, 4º y 5º de primaria.

3.2. Participantes

El contexto de investigación de este proyecto ha tenido lugar en el Colegio Concertado "Divina Pastora", durante el curso escolar 2016/2017 de la ciudad de Toledo. El colegio se sitúa en el casto histórico de la ciudad, en concreto en el barrio de la judería.

Este es un barrio pequeño en cuanto a perímetro, pero muy populoso y, además, en pleno proceso de crecimiento demográfico ya que se ha convertido en los últimos años en un barrio en expansión con modernos edificios y numerosos servicios. Cuenta con casi 4.000 habitantes en los que predominan las familias jóvenes con niños.

En cuanto al centro, es un colegio concertado bilingüe de educación infantil y primaria, el cual cuenta con 700 niñas y niños escolarizados, entre los que encontramos en su gran mayoría alumnos españoles y un porcentaje reducido de niños procedentes de otros países, dado que el número de niños extranjeros por clase es de 1 a 3.

3.3. Procedimiento

Se pretende realizar un estudio cuantitativo a través de una serie de encuestas y realizar una aproximación sobre la situación actual de la diversidad cultural en un colegio de Toledo teniendo en cuenta las percepciones de los docentes, alumnos y padres de origen español sobre los comportamientos y actitudes que tienen respecto a la interculturalidad.

Se elaboraron cuatro modelos de cuestionario: uno dirigido expresamente a los 5 maestros tutores de Educación Primaria (3º B, 3º C, 4º B, 5º A y 5º B) los cuales son los que tienen o han tenido alumnos inmigrantes en sus aulas, otro cuestionario dirigido tanto para los niños españoles como para los 11 alumnos extranjeros que se encontraban distribuidos entre las cinco clases citadas anteriormente. Por último, también encontramos el cuestionario dirigido a las

familias tanto de origen español como extranjero.

En la entrevista con el director del centro, se presentó una hoja informativa a la escuela, explicando el motivo del trabajo y presentándolo, para que tanto los maestros como el director supiesen en todo momento qué es lo que estaban haciendo.

Esta parte práctica del proyecto se llevó a cabo durante los días 18, 19, 20 y 21 de abril, en estos días tuve la oportunidad además de hablar con los maestros tutores sobre los alumnos, observamos en primera persona mediante una observación sistemática diaria, con quién se relacionaban tanto niños extranjeros como españoles en el recreo.

Por último, mencionar que tanto los alumnos como profesorado han estado muy receptivos y han querido colaborar en la realización del cuestionario realizado durante las horas lectivas de tutoría. Además tanto los padres como las madres no han mostrado ninguna objeción en realizar el cuestionario en sus casas.

Dado que España ha sufrido un incremento considerable de la población inmigrante en los últimos años, y como consecuencia se ha producido un aumento del número de alumnado extranjero en las aulas españolas, el Sistema Educativo necesita recursos que traten la educación intercultural dentro de las aulas. Para ello, se propuso realizar un estudio que recopilara información para observar la realidad que existe en las aulas.

3.4. Resultados

Una vez realizados los cuestionarios a los 5 maestros tutores de Educación Primaria, a los 109 alumnos españoles, sus respectivos padres y a los 11 alumnos de origen extranjero con sus respectivos progenitores. Se señala que existe un porcentaje muy bajo de alumnos inmigrantes en el colegio "Divina Pastora" de la ciudad de Toledo; un 60% de los maestros indicaron que tienen en sus clases menos de un 10% de alumnado

extranjero frente a un 40% de los maestros que tienen entre el 10-25% de alumnos de origen extranjero en sus aulas (véase anexo 3)

Por otro lado, los maestros señalan también un 92% que los documentos del centro recogen el tema de la interculturalidad, mientras que la programación general anual trata este tema según los encuestados en un 88%. El 100% indica que existe un plan de acogida en el centro.

De acuerdo con el objetivo planteado de comprobar a través de este proyecto de investigación si el alumnado extranjero se encuentra integrado en un centro educativo español, todos los maestros de este colegio que realizaron el cuestionario coincidieron en manifestar que los niños, hijos de inmigrantes, se han adaptado bastante bien al sistema educativo español, al igual que dijeron que los niños de origen extranjero se han adaptado bien a los juegos, hábitos y costumbres de los hijos de padres españoles.

Por otra parte, un 60% de los maestros mencionan que los niños españoles se han adaptado bien a esta nueva situación demográfica, en contraste con un 30% que piensa que se han adaptado solo de forma regular, y el 10% restante por tanto que mal. Todos los maestros coinciden en señalar que existe una buena relación entre el alumnado extranjero y el autóctono. En segundo lugar, al considerar lo que ha significado para el alumnado autóctono la presencia del alumnado extranjero, el docente entiende que, aunque pocos en general, son más los efectos beneficiosos para el compañero autóctono que para el propio maestro.

Una pregunta formulada a los maestros fue si creen que tienen la formación y preparación suficiente para integrar a los alumnos de origen extranjero en la clase, el 40% de los maestros opina que no cuentan con la preparación suficiente, frente al 60% de maestros que considera que sí la tienen. Todos los maestros pudieron constatar que nunca han recibido un curso de formación sobre

la integración de los alumnos menores de origen extranjero al sistema educativo español, y por tanto solo un 15% manifiesta que conoce metodologías que fomenten una educación intercultural e inclusiva. Un porcentaje muy reducido de maestros un 2% pone de manifiesto que siente frustración ante esta incorporación creciente de alumnado extranjero en el aula.

Por otra parte, el 80% de los maestros encuestados ha señalado que el retraso a nivel académico se manifiesta con mayor frecuencia en el alumnado de origen extranjero que en el alumnado español.

También los maestros están de acuerdo en afirmar que los padres de los niños extranjeros muestran interés y se preocupan por la educación que reciben sus hijos en el centro educativo en el que estudian puesto que el 87% acuden a las tutorías. Al igual que se ha podido comprobar en los resultados de las encuestas, que un porcentaje elevado, el 80% de los maestros, opina que el tratamiento proporcionado a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en nuestro sistema educativo es bastante adecuado. En contraste, podemos constatar que solo un 16% considera que se está dando un tratamiento adecuado a los recursos personales de los hijos de inmigrantes.

Con respecto a los recursos materiales, la mayor parte considera que son adecuados, así lo corroboran un 94% de ellos.

También los maestros están de acuerdo en afirmar que los padres de los niños extranjeros muestran interés y se preocupan por la educación que reciben sus hijos en el centro educativo en el que estudian. Además, un 87% de los padres suelen acudir a las tutorías.

Los maestros consideran en un 87% que los padres de alumnos inmigrantes se preocupan por la inclusión de sus hijos en el centro.

A la pregunta formulada a los maestros tutores sobre en qué nivel educativo

consideran que se producen las mayores dificultades para la integración escolar de los niños de origen extranjero, un 80% señala que estas dificultades se manifiestan en la E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria), mientras que un 20% de los maestros considera que las mayores dificultades para la integración escolar de los alumnos extranjeros se presentan en la Educación Primaria.

En relación con el grado de satisfacción de los maestros con el fenómeno migratorio, se puede apreciar una diversidad de opiniones. En esta pregunta los maestros explicaron de forma breve pero detallada lo que supone para ellos la llegada de nuevos alumnos extranjeros al aula.

El hecho de que la inmigración se perciba, por parte del profesorado, como uno de los principales problemas con los que se enfrenta el sistema educativo, responde a una serie de cambios introducidos por este nuevo colectivo de estudiantes, y que son valorados fundamentalmente como negativos. El profesorado suele emplear ciertos adjetivos y afirmaciones que reflejan una variada gama de ideas respecto a la presencia de alumnado inmigrante extranjero. Estas opiniones pueden agruparse del siguiente modo:

- Maestro tutor de 3º B de Educación Primaria: "Una dificultad añadida, sobre todo hasta su integración a nivel de idioma".
- Maestra tutora de 3º C de Educación Primaria: "Ningún problema. Solamente por el niño de la clase que no se encuentra integrado plenamente. Intento que en las clases se sienta cómodo y respetado".
- Maestra tutora de 4º B de Educación Primaria: "Ningún problema, ya que vienen desde infantil dos alumnos y el que se incorporó en tercer curso es un alumno excelente tanto en estudios como en comportamiento".
- Maestra tutora de 5º A de Educación Primaria: "Más trabajo y esfuerzo".
- Maestro tutor de 5º B de Educación

Primaria: "En algunos casos puede suponer una dificultad añadida si tenemos en cuenta el número de alumnos por clase. Pero en muchos casos supone un enriquecimiento para todos los alumnos y para el maestro, ya que los ayuda a conocer mejor otras culturas y costumbres".

Ahora nos vamos a centrar en el punto de vista de las familias de origen español. Para comenzar podemos mencionar que un porcentaje muy alto un 91% (véase anexo 4) de los alumnos españoles percibe de forma adecuada la llegada de nuevos alumnos extranjeros a la clase y lo perciben como algo positivo. Según las familias españolas, las familias extranjeras se sienten bien acogidas puesto que tan solo un 5% se sienten acogidas de forma deficiente.

A nivel social, un 92% de las familias afirman que sus hijos mantienen amistades con otros alumnos y que estos no se sienten rechazados.

La incorporación de alumnos extranjeros en el aula no se observa como un aumento de la conflictividad, como refleja el 97%. En añadido, decir que tampoco determina que existan alumnos inmigrantes, con la elección del centro. Prueba de ello es que el 95% opina que supone un enriquecimiento aprendizaje para todos: alumnos extranjeros, profesores y alumnos españoles.

Además, según el 98% supone un enriquecimiento de nuevos valores como la convivencia, la solidaridad y la tolerancia. Por otro lado, el 99% indica que la incorporación de alumnado extranjero no ha tenido como consecuencia el descenso del nivel de conocimientos académicos de su hijo/a de la población española.

Las familias están completamente satisfechas tal y como indican en un 100% de que sus hijos mantengan amistad con otros alumnos extranjeros, por lo que no se produce discriminación. Por otra parte, podemos comprobar que un 88% indican que les parece interesante la llegada de alumnos extranjeros al colegio.

Por lo que respecta a la percepción del resto de familias en cuanto a la interculturalidad, solo un 2% lo percibe de forma negativa, mientras que un 93% de forma positiva.

También, se observa una actitud tolerante y receptiva debido a que el 99% de las familias considera que se debe acoger con los brazos abiertos al alumnado extranjero.

Para acabar con el apartado de las familias de origen español, decir que en su mayor parte (96%) fomentan en sus hijos actitudes de respeto, tolerancia... hacia la acogida del alumnado extranjero.

A continuación se analizarán los resultados del cuestionario dirigido al alumnado de origen extranjero y que constituye una parte fundamental de este trabajo de investigación ya que a través de las respuestas obtenidas se ha cerciorado sobre su integración, aceptación y adaptación en este centro educativo. Las cuestiones fueron planteadas a 11 niños extranjeros con edades comprendidas entre 9-11 años, por lo que tuvieron que responder con total sinceridad para poder llevar a cabo este proyecto.

En primer lugar decir que todos los niños extranjeros encuestados están satisfechos y les gusta el colegio al que asisten actualmente. Un porcentaje elevado de niños el 91% tal como muestra el gráfico (véase anexo 5) ha manifestado que fueron bien recibidos por sus compañeros de clase cuando llegaron al colegio. En la pregunta sobre si a los niños les gustaba el colegio dónde asisten actualmente, un 73% ha expresado que les gusta el colegio en el que realizan sus estudios actualmente.

Estos niños de origen extranjero han dejado reflejado en los cuestionarios con un porcentaje muy alto, un 93%, que sienten que el resto de sus compañeros de clase españoles se comportan bien con ellos.

Una pregunta realizada se ha hecho para saber si a estos niños se les ha faltado

el respeto en alguna ocasión y en los resultados se puede observar que un 30% de los niños han recibido un trato inadecuado por parte de sus compañeros.

En lo que respecta a la pregunta de con quién se relacionan más en el colegio los niños extranjeros, el 80% de los niños se relacionan tanto en la clase como en el recreo con los compañeros españoles como con sus otros compañeros de origen extranjero.

Por lo que concierne al tema de los cumpleaños, suelen ser invitados por otros alumnos españoles en un alto porcentaje 93%, además ellos también invitan a sus fiestas de cumpleaños a otros alumnos autóctonos en un 97%.

Por otro lado, en cuanto al ritmo de trabajo que se lleva en la clase, un 75% de los niños extranjeros pone de manifiesto que no presenta dificultades para seguir el ritmo de trabajo.

Se concluye afirmando que este conjunto de resultados del cuestionario dirigido al alumnado extranjero reflejando que los docentes de este centro han puesto interés y se han informado y documentado sobre el país de origen de los niños extranjeros que tienen en sus clases dado que en la gráfica se observa que el 100% de los niños afirma que sí se ha hablado de su país de origen en la clase en alguna ocasión y todos los niños están contentos con las actividades que se realizan en el colegio.

A continuación se va a hablar de los resultados del cuestionario elaborado para el alumnado español, realizado para conocer el grado de aceptación que existe por parte de ellos hacia el alumnado inmigrante.

A la primera pregunta planteada, un porcentaje muy alto, un 87% de los alumnos españoles (véase anexo 6) ve con buenos ojos la llegada de nuevos alumnos extranjeros a la clase y lo perciben como algo positivo. Además, muestra de ello se demuestra con 91% que indica tener interés en conocer la cultura, costumbre y

hábitos del alumno extranjero.

A través de este cuestionario los niños han dejado claro que en un 98% tienen una buena relación con sus compañeros españoles. Por otro lado, de forma muy igualada, se puede apreciar que el 48% de los alumnos españoles ha tenido en alguna ocasión un conflicto o problema con un compañero extranjero. Cuando se hacen actividades en grupo, el 60% de los encuestados prefiere estar con sus compañeros españoles que con los niños extranjeros. Por lo que no tratan de la misma manera a los alumnos autónomos que a los inmigrantes, como indica el 83%.

Al igual que a la pregunta formulada a los niños extranjeros, los españoles también manifiestan que se relacionan tanto con sus compañeros españoles como con los compañeros extranjeros, fuera y dentro del aula. El 94% invita a los alumnos extranjeros a sus fiestas de cumpleaños.

Finalmente, podemos asentir que los alumnos muestran interés por la interculturalidad, dado que el 95% considera que las diferencias entre culturas son algo enriquecedor.

4. Conclusiones

4.1. Conclusiones y discusión

La convivencia de culturas diferentes ha sido una constante en la historia de la Humanidad, que en muchas ocasiones ha conllevado conflictos.

De forma general e interpretados los datos, aunque el alumnado extranjero exprese que se encuentre integrado en el colegio, y un porcentaje elevado diga que los niños españoles aceptan e integran a sus compañeros procedentes de otros países. Se puede observar cómo un 30% de los alumnos extranjeros indican que han recibido un trato inadecuado por parte de sus compañeros.

Por otro lado, un porcentaje muy reducido de maestros pone de manifiesto que siente frustración ante esta incorporación creciente de alumnado extranjero en el aula, por lo que eso implica una pequeña

discriminación. También se muestra un cierto déficit de formación y preparación para la inclusión de alumnos inmigrantes.

En cuanto a las familias, un pequeño porcentaje 11%, ha indicado que no está del todo de acuerdo con la incorporación de alumnos inmigrantes en las aulas. Por otro lado, una minoría expresa que suponga un enriquecimiento en el aprendizaje para todos: alumnos extranjeros, profesores y alumnos españoles.

Como conclusión señalar que construir una sociedad intercultural no es tarea fácil. Para ello se necesita voluntad y convicción, pero también hace falta un conjunto de instrumentos que pueden servir de apoyo, y un conjunto de personas que pongan de su parte para avanzar hacia una sociedad antirracista.

En lo que se refiere a la experiencia de iniciación a la investigación por cuestionarios, y desde la perspectiva de maestra, se valora muy positivamente esta experiencia vivida, tanto sobre la incidencia que consideramos que tiene este tipo de trabajo de investigación en la formación personal y profesional como por el aprendizaje de forma activa de una determinada metodología práctica y de sus correspondientes contenidos teórico-prácticos.

4.2. Limitaciones en el estudio

En primer lugar se ha de recalcar al principio surgieron algunos problemas para organizar adecuadamente el trabajo, pero finalmente hemos conseguido estructurarlo de tal modo que quede reflejado el tema principal del trabajo "Análisis de la inclusión del alumnado inmigrante en la etapa de educación primaria".

Es relevante señalar que prácticamente no se ha encontrado ningún impedimento a la hora de llevar a cabo esta parte práctica del proyecto, el trato recibido ha sido muy bueno por parte del colegio, el director del centro nos atendió perfectamente en todo momento, tanto los maestros

como el director han facilitado toda la información que he querido obtener sin problema alguno, la colaboración de los maestros y alumnos/as que han participado en la contestación de las encuestas ha resultado fundamental, y gracias a ello hemos podido aproximarnos a la realidad de las aulas. Por otro lado, no todas las familias han participado en la realización del cuestionario, un 8% no entregó el cuestionario, y un 7% lo entregó fuera del plazo establecido.

En segundo lugar, este trabajo ha exigido indagar muy a fondo sobre la educación intercultural, un tema sobre el que no hay abundante información, por lo que algunas de las fuentes recogidas son un poco anticuadas.

Asimismo, con la investigación realizada se pretendía conocer la opinión de maestros y alumnos con este cambio que ha ido experimentando la sociedad que se ha convertido en una sociedad multicultural. Esta investigación supone una propuesta muy interesante para realizar de manera más profunda.

Algunos de los inconvenientes que podemos citar es que el colegio donde se ha llevado a cabo esta investigación no cuenta con demasiado alumnado extranjero y el número de alumnos extranjeros por clase es muy bajo, por lo que si se hubiese hecho en otro colegio que tenga más niños procedentes de otros países, se hubiese podido reflejar la realidad que existe en la actualidad. Además el muestreo solo se ha podido realizar en los cursos de 3º, 4º y 5º de primaria.

En cuanto a los cuestionarios que se han pasado a los niños, maestros y familias, añadir que han resultado muy efectivos para poder desarrollar la parte práctica del trabajo. Una limitación es que ha sido imposible realizar los cuestionarios a las familias de los alumnos inmigrantes, puesto que no han mostrado una actitud receptiva ni de colaboración a la hora de compilar los mismos.

Pero, por otra parte no se han podido

llevar a cabo otros métodos, una forma más cierta podría haber sido realizar un taller de actividades con los niños para comprobar si se relacionan los niños extranjeros y españoles entre sí y si existe buena relación entre ambos. Además tampoco se ha podido hacer una observación en los espacios lucidos y las actividades dirigidas.

De igual forma, esta pequeña investigación nos ha acercado a tener una visión más realista de lo que sucede en el aula, al igual que a conocer los pensamientos tanto de alumnos como de maestros.

Finalmente, este trabajo ha servido para reflexionar y estudiar sobre la importancia de la educación intercultural en el aula y que mediante la educación en valores se puede ayudar a crear una sociedad más justa e igualitaria.

4.3. Líneas de investigación futuras

Es importante mencionar en primer lugar, que este trabajo ha resultado bastante completo y toda la información que precisaba se ha podido obtener gracias a la participación de los maestros y los alumnos y alumnas del centro.

Además, se debe propiciar un clima cálido y acogedor en nuestra clase, y que todos los niños se sientan implicados, intentado siempre el fomento de una actitud de tolerancia y respeto hacia los demás. Por tanto, es muy importante la formación del profesorado en materia de interculturalidad, para poder llevar las propuestas educativas necesarias. Respecto a esto, sería interesante la implantación de diferentes cursos a realizar tanto por el profesorado como el alumnado, de habilidades sociales.

Las fuentes de información han resultado limitadas, por lo que una propuesta de mejora de cara a un futuro puede ser realizar un estudio completo de la etapa de primaria en las diferentes comunidades de España, y después comparar los resultados para en definitiva comprobar si se podría una correcta inclusión en las

aulas españolas.

Por último, destacar una propuesta de mejora de cara a un futuro, dichas propuestas se pueden establecer siguiendo a Ardanaz (2004:67), donde se establecen una serie de medidas adaptadas a la población extranjera inmigrante, entre las cuales se encuentran las siguientes:

- Es necesario tener un conocimiento preciso y detallado de las características específicas de este alumnado, para poder adoptar las medidas necesarias en cuanto a su escolarización.
- Se deben elaborar planes conjuntos de intervención para paliar las carencias o dificultades de estos alumnos y sus familias.
- Se debe motivar la participación de las familias en las actividades del centro, incluso en las relacionadas directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
- Intentar crear asociaciones de vecinos, asociaciones de inmigrantes, ONG, que colaboren y que dispongan de mediadores culturales, para ayudar y concienciar a las familias de la importancia de participación en el centro.
- Se debe prestar especial atención a la escolarización temprana del alumnado inmigrante, ya que facilitará posteriormente su integración en el sistema educativo.
- La Administración debe disponer de más trabajadores sociales que actúen directamente en el centro, e incluso personas con conocimiento de la lengua de los alumnos, para establecer una relación inicial más fluida con las familias y explicarles las características de las enseñanzas que cursan sus hijos.
- Se resalta la labor de los docentes que trabajan con este alumnado, especialmente puesto que muchas veces no cuentan con los medios necesarios para dar respuesta a las necesidades que les surgen en su práctica cotidiana.

- Urge la elaboración de materiales específicos apropiados que faciliten la integración y la consecución de aprendizajes significativos para el alumnado inmigrante, así como para favorecer el trabajo del docente y apoyar su tarea en el aula.

- Se necesitan más profesores de apoyo en los centros que escolarizan alumnado inmigrante, para poder cubrir todas las necesidades existentes, teniendo en cuenta las incorporaciones que se van produciendo a lo largo del curso.

5. Referencias bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Ardanaz, L. (2004). La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones. Barcelona. Graó.
- Arroyo González, M. J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. Recuperado el 2 de enero de 2017, de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_04.pdf.
- Baraibar López, J.M. (2005). Inmigración, familias y escuela en educación infantil. Madrid. Catarata.
- Bell Rodríguez R., Illán Romeo N., Benito Martínez J. (2010) Familia – Escuela – Comunidad: pilares para la inclusión. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. VI, N° 24-3, 47-57. Recuperado el 8 de enero de 2017, de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/156/1572>.
- Borrego de Dios, C., (2008). Módulos didácticos. Aprender a vivir juntos en la escuela. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia. Recuperado el 20 de enero de 2017, de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/02/12/0001/adjuntos/libpri16.pdf>.
- Calderón M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. Revista

electrónica Educación. Vol. XXI, N° 40, 43-58. Recuperado el 8 de febrero, de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505/2450>.

- Carbonell i Paris, F. (1995). Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid. Centro de Publicaciones. Secretaria General Técnica.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Dirección General de educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Gobierno de España (2014). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. Madrid. CIDE.
- 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. Recuperado el 1 de abril de 2017, de: <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr>.
- Mckee, D. (2012). Elmer. Madrid. Beascoa.
- Echeita G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid. Editorial Narcea.
- Escribano A., Martínez A (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid. Narcea.
- <http://extranjeros.empleo.gob.es/> (Gobierno de España, Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Secretaría General de Inmigración y Emigración). Recuperado el 15 abril de 2015, de: <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/>.
- Fernández Batanero, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. Educación y Educadores, Vol. 7. Recuperado el 16 de febrero de 2017, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041011>.
- García Martínez, A y Saez Carreras, J. (1999). Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación. Narcea.
- García Velasco A. (2009). La integración del alumnado inmigrante en el ámbito escolar: adecuar los recursos y aprovechar la diversidad. Cuadernos de trabajo social Vol. XXII, 297-314. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0909110297A/7513>.
- www.ine.es (Instituto Nacional de Estadística). Recuperado el 18 de febrero de 2017, de: <http://www.elmundo.es/espana/2014/01/17/52d913e9268e3e9b5b8b4577.html>.
- www.ine.es (Instituto Nacional de Estadística). Cifras de Población a 1 de enero de 2014. Estadística de Migraciones 2013. Datos provisionales. Recuperado el 19 de Febrero de 2015, de: <http://www.ine.es/prensa/np854.pdf>.
- Instituto Cervantes. CVC (Centro Virtual Cervantes). Diccionario de términos clave de ELE, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercu_l.htm. 2009.
- Ortega Bolívar, J. (2006). Nos mezclamos. Valencia. Tándem Edicions, S.L.
- Leiva Olivencia, J. J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. Revista Docencia e Investigación, 20, 149-182. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/6.pdf>.
- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula. Málaga: Aljibe.
- Montón Sales, M.J. (2003). La integración del alumnado inmigrante

en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias. Barcelona. Graó.

- Mounoud Pierre (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. Contextos Educativos, Vol IV, 55-77. Recuperado el 21 de febrero de 2017, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209682>.
- Muñoz Sedano, A. (1998). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Encounters on Education (Universidad Complutense de Madrid), Vol. I, 81-106. Recuperado el 22 de febrero de 2017, de: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf.
- Níkleva, D. G. (2012). El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva. Revista Universidad de Granada, Vol. 15, 38-48. Recuperado el 23 de febrero de 2017, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4025444.pdf>.
- Ortega, R y del Rey, R. (2004). Construir la convivencia. Barcelona. Editorial Edebé.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. Papers, Vol. 87, 253-268. Recuperado el 24 de febrero de 2017, de: <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/90330/115511>.
- Pérez-Valiente Pascua, P. J. (2015). Plan de conveniencia escolar en Castilla-La Mancha. Recuperado el 24 de febrero de 2017, de: <http://slideplayer.es/slide/1433433/>
- Pliego Prenda, N., y Valero Díaz, M. (2011). Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. Hekademos, Revista educativa digital, 8, 77-90. Recuperado el 25 de febrero de 2017, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746895.pdf>.
- Sales Ciges, A. (2012). La Formación

Intercultural Inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 1 N°30, 123-140. Recuperado el 25 de febrero de 2017, de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149171>.

- Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España.
- Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Recuperado el 30 de febrero de 2017, de: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/DisenoInvestigacion.pdf>
- Santos Rego, M.A., Cernadas Ríos, F.X. y Lorenzo Moledo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 N°2, 123-137.
- Vega Moreno, M.C. (2007). Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas. Madrid. Calamar.
- Werneck, C. (2003). ¿Es usted gente? Río de Janeiro. WVA. Recuperado el 9 de marzo de 2017: <http://es.scribd.com/doc/79590097/Manual-Desarrollo-Inclusivo#scribd>.
- Welsch, Wolfgang. (1999). Transculturality - The Puzzling Form of Cultures Today. In Spaces of Culture: City, Nation, World (194-213). London: Sage. Recuperado el 2 de mayo de 2017: <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html>.

6. Anexos

Anexo 1. Evolución de población extranjera y española

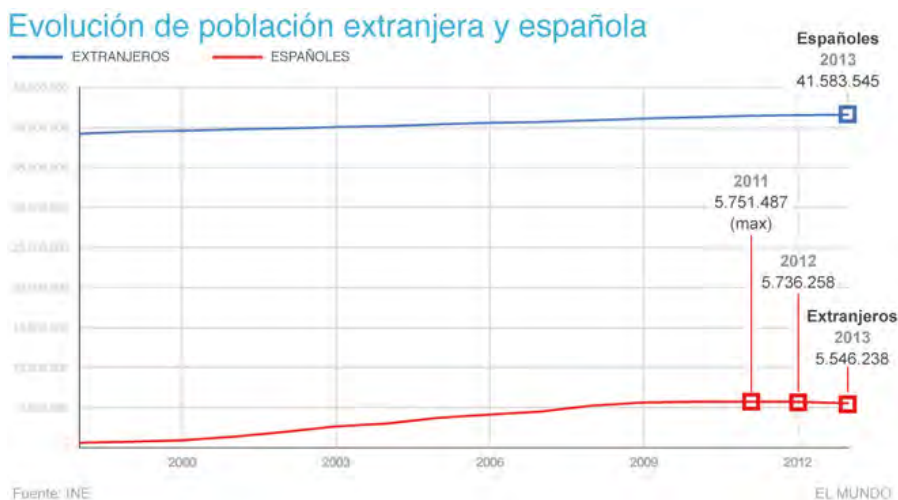


Figura 1. Evolución de la población extranjera y española. Extraído del INE, (2015, 2).

Anexo 2. Cuestionarios

El presente cuestionario forma parte de un trabajo de fin de máster para la Universidad Rey Juan Carlos titulado: Análisis de la inclusión del alumnado inmigrante en la etapa de educación primaria.

La información es de carácter confidencial y reservado, ya que los resultados serán manejados solo para la investigación.

Anexo 3. Cuestionario dirigido a maestros tutores de educación primaria

1. ¿Podría decir, aproximadamente, el porcentaje de alumnos inmigrantes que tiene usted en clase?

- a) 0-20%.
- b) 20-40%.
- c) 40-60%.
- d) 60-80%.
- e) + 80%.

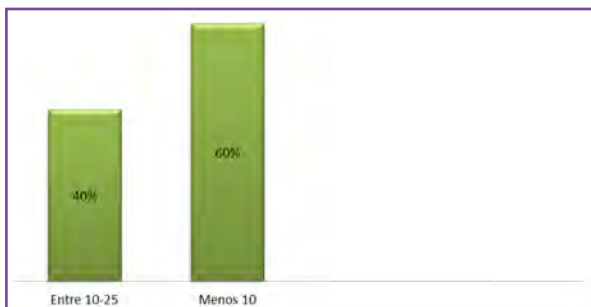


Figura 2. 40% (entre 10-25) y 60% (menos de 20).

2. ¿Los documentos del centro incluyen elementos interculturales?

- a) Si.
- b) No.

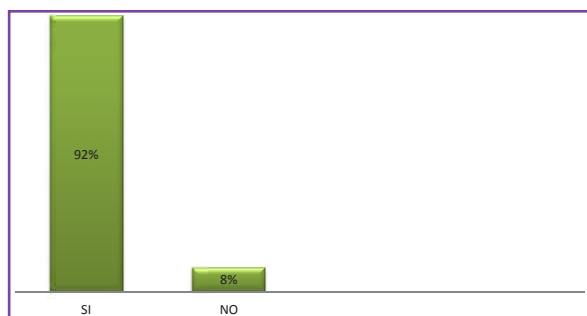


Figura 3. El 92% indica que sí y el 8% que no.

3. ¿La programación general anual recoge la interculturalidad en las aulas?

- a) Si.
- b) No.

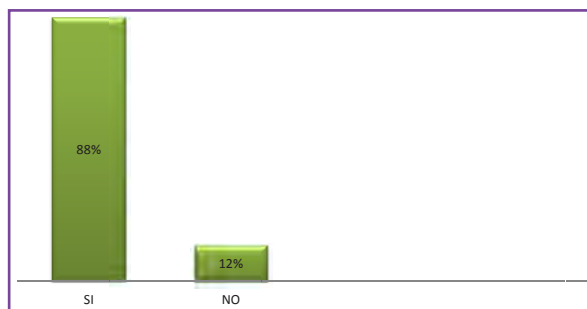


Figura 4. El 88% indica que sí y el 12% que no.

4. ¿Existe en el centro un plan de acogida?

- a) Si.
- b) No.

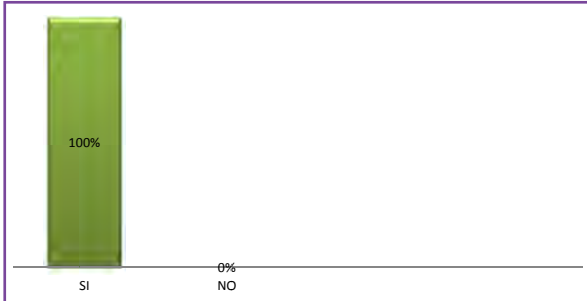


Figura 5. El 100% indica que sí.

5. En términos generales, ¿cómo considera usted que se han adaptado los alumnos inmigrantes, al sistema educativo español?

- a) Mal.
- b) Regular.
- c) Bien.

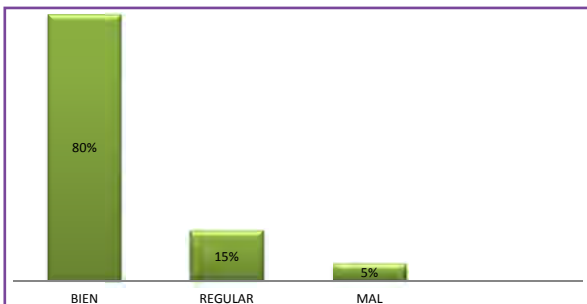


Figura 6. El 80% bien, el 15% regular y el 5% mal.

6. ¿Cree que tanto los alumnos españoles como inmigrante deben compartir los juegos típicos de cada país?

- a) Si.
- b) No.

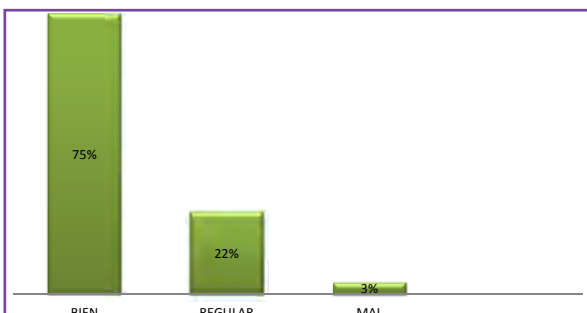


Figura 7. El 75% bien, el 22% regular y el 3% mal.

7. ¿Cómo valora que se han adaptado los niños españoles a esta nueva situación demográfica?

- a) Mal.
- b) Regular.
- c) Bien.

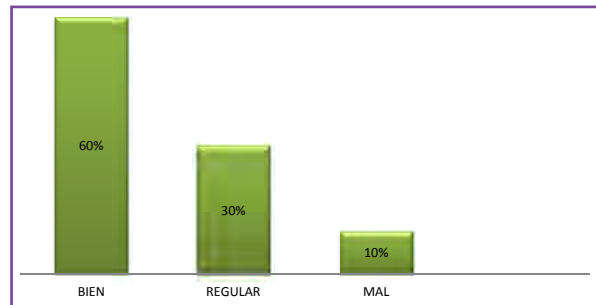


Figura 8. El 60% bien, el 30% regular y el 10% mal.

8. ¿La relación entre alumnos inmigrantes y de origen español supone más cantidad de situaciones conflictivas?

- a) Si.
- b) No.

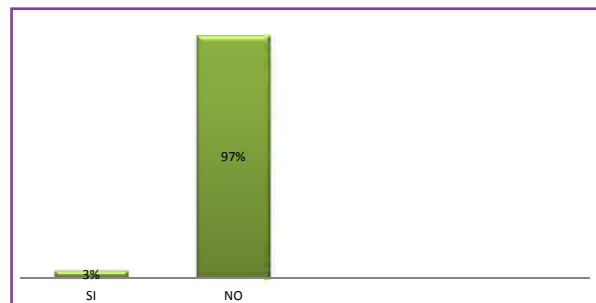


Figura 9. El 3% indica que sí y el 97% que no.

9. ¿Cree que los maestros/as tenéis la formación y preparación suficiente para incluir a los alumnos de origen extranjero en la clase?

- a) Si.
- b) No.

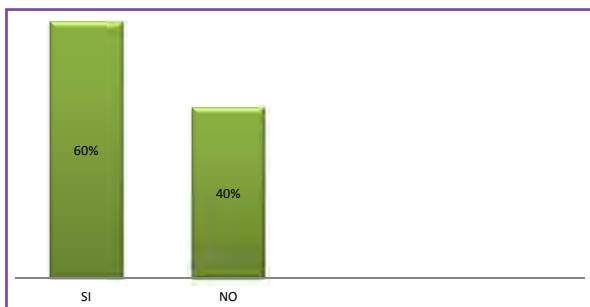


Figura 10. El 60% indica que sí y el 40% que no.

10. ¿Conoce metodologías que fomenten una educación intercultural e inclusiva? Y si las conoce podría marcar si las aplica

- a) Si.
- b) No.

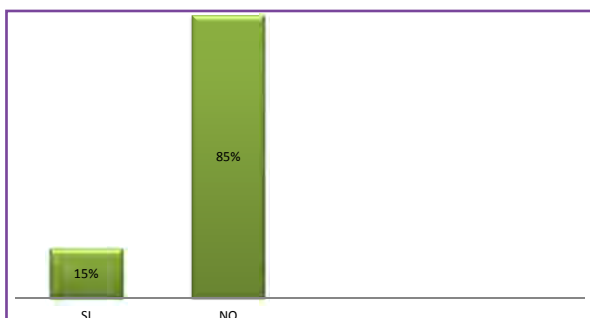


Figura 11. El 15% indica que sí y el 85% que no.

11. ¿Siente agrado ante esta incorporación creciente de alumnado extranjero en el aula?

- a) Si.
- b) No.

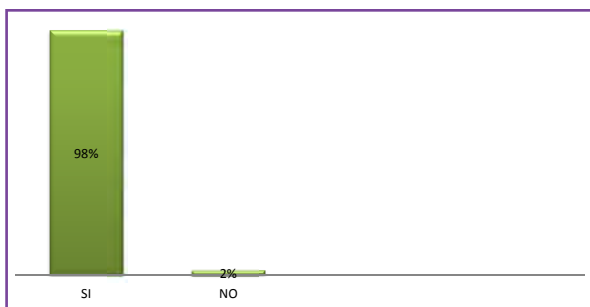


Figura 12. El 98% indica que sí y el 2% que no.

12. Considera que los resultados académicos del alumnado inmigrante respecto al alumno español son:

- a) Inferiores.
- b) Iguales.

c) Superiores.

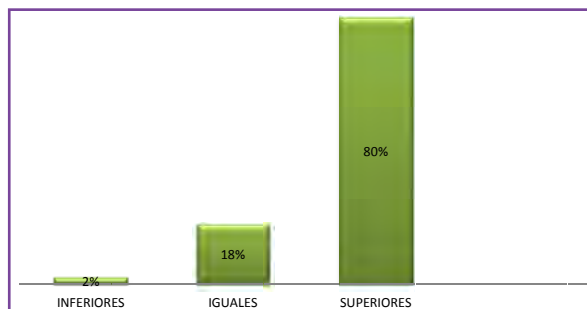


Figura 13. 2% inf., 18% iguales y 80% superiores.

13. ¿Acuden el padre/madre a las tutorías, tanto individuales como grupales que se programan?

- a) Si.
- b) No.

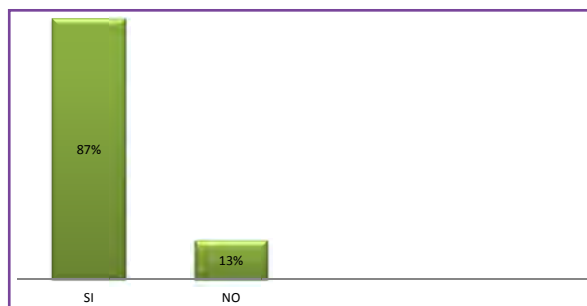


Figura 14. El 87% indica que sí y el 13% que no.

14. Desde un punto de vista profesional, ¿en qué medida considera usted que se está dando, en nuestro sistema educativo, un tratamiento adecuado a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes?

- a) Mal.
- b) Regular.
- c) Bien.

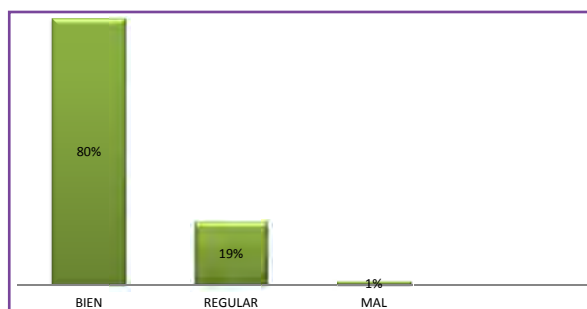


Figura 15. El 80% bien, el 19% regular y el 1% mal.

15. ¿En qué medida considera usted que se está dando, en nuestro sistema educativo, un tratamiento adecuado a los recursos personales de los hijos de inmigrantes?

- a) Mal.
- b) Regular.
- c) Bien.

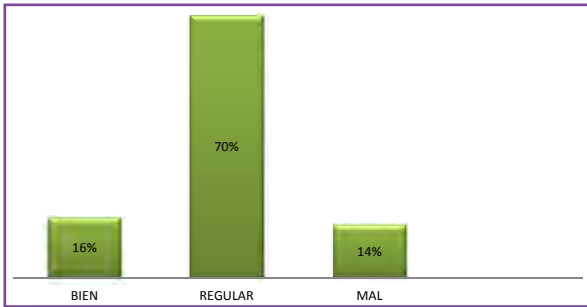


Figura 16. El 16% bien, el 70% regular y el 14% mal.

16. Con respecto a los recursos materiales, ¿cree que son adecuados?

- a) Si.
- b) No.

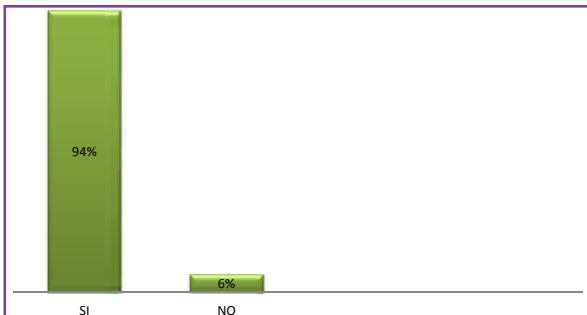


Figura 17. El 94% indica que sí y el 6% que no.

17. ¿Considera que se interesa el padre/madre del niño/a de origen extranjero por el proceso de enseñanza aprendizaje que recibe su hijo/a en el centro educativo?

- a) Si.
- b) No.

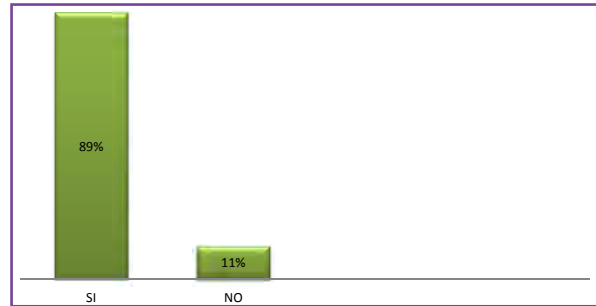


Figura 18. El 89% indica que sí y el 11% que no.

18. ¿Se interesa el padre/madre del niño/a de origen extranjero por la inclusión de su hijo/a en el centro educativo?

- a) Si.
- b) No.

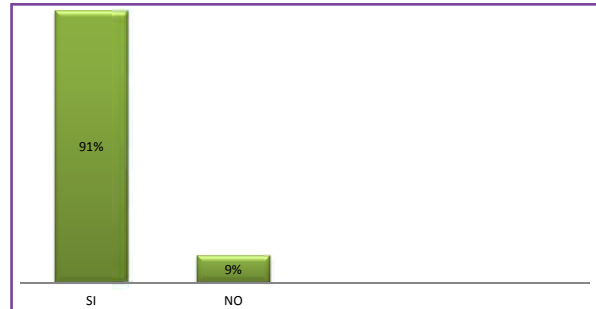


Figura 19. El 91% indica que sí y el 9% que no.

19. ¿En qué nivel educativo (infantil, primaria o secundaria) considera usted que se producen las mayores dificultades para la inclusión escolar de los niños inmigrantes?

- a) Infantil.
- b) Primaria.
- c) Secundaria.

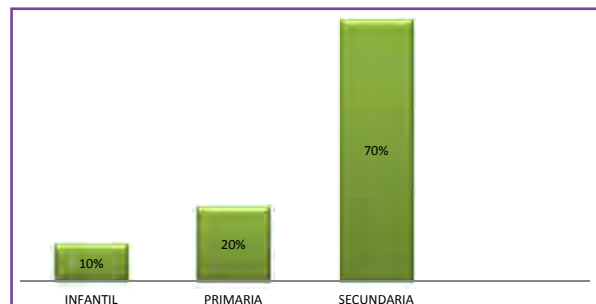


Figura 20. 10% infantil, 20% prim. y 70% sec.

20. ¿Considera el fenómeno migratorio como algo positivo?

- a) Si.
- b) No.

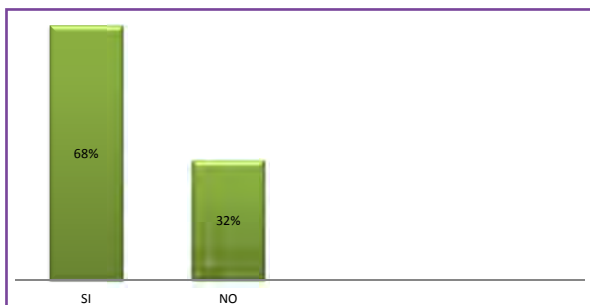


Figura 21. El 68% indica que sí y el 32% que no.

Anexo 4. Cuestionario dirigido familia origen español

1. ¿Cómo valora la llegada de alumnado extranjero?

- a) Mal.
- b) Regular.
- c) Bien.

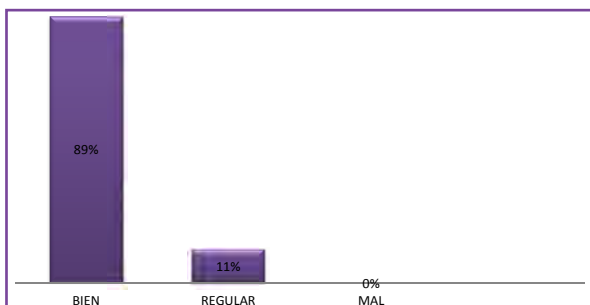


Figura 22. El 89% bien, el 11% regular.

2. ¿Cómo cree que se siente las familias extranjeras respecto a su relación con las demás familias?

- a) Mal.
- b) Regular.
- c) Bien.

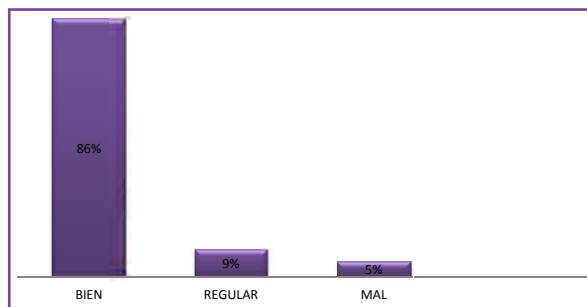


Figura 23. El 86% bien, el 9% regular y el 5% mal.

3. ¿Comparte su hijo tiempo de ocio (fuera del centro escolar) con amigos y amigas de origen extranjero?

- a) Si.
- b) No.

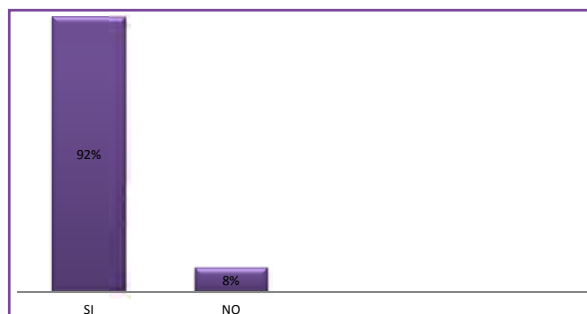


Figura 24. El 92% indica que sí y el 8% que no.

4. Indique si está de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones

a. La incorporación de alumnos de origen extranjero al centro escolar...

Supone un aumento de situaciones conflictivas en la conflictividad en el centro.

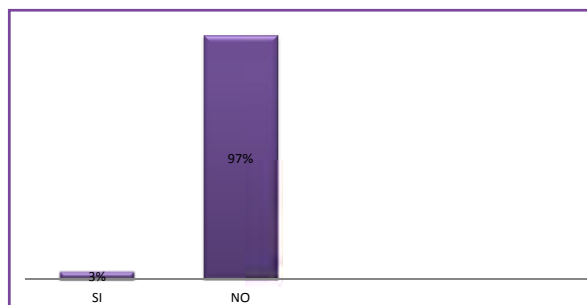


Figura 25. El 3% indica que sí y el 97% que no.

Conlleva que padres de alumnos españoles tomen la decisión de no matricular a sus hijos en el centro.

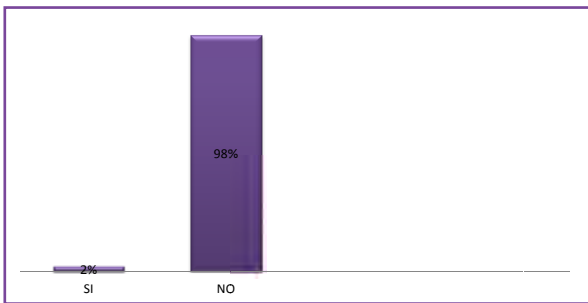


Figura 26. El 2% indica que sí y el 98% que no.

Supone un enriquecimiento aprendizaje para todos: alumnos extranjeros, profesores y alumnos españoles.

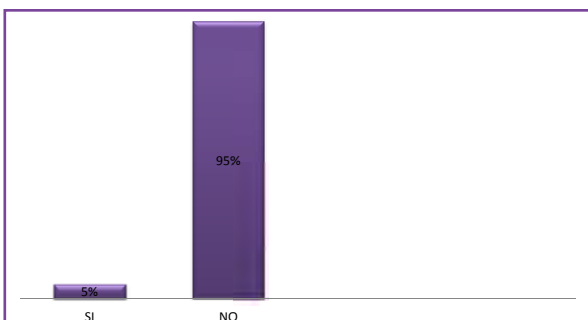


Figura 27. El 5% indica que sí y el 95% que no.

Supone la incorporación de nuevos valores como la convivencia solidaridad y la tolerancia.

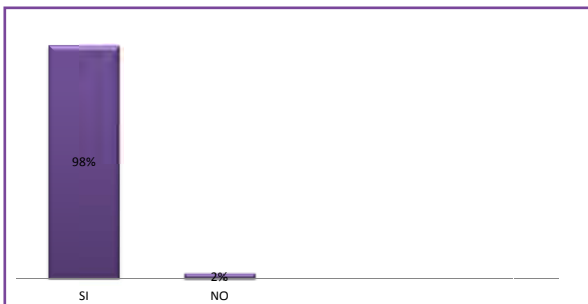


Figura 28. El 98% indica que sí y el 2% que no.

Ha tenido como consecuencia el descenso del nivel de conocimientos académicos de su hijo/a de la población española

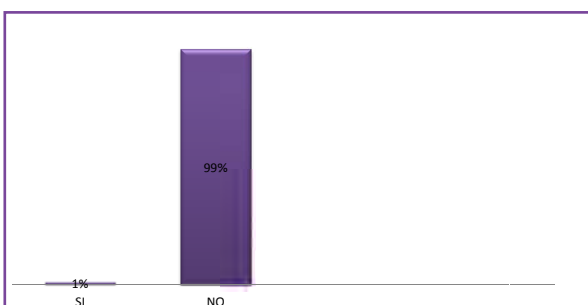


Figura 29. El 1% indica que sí y el 99% que no.

5. ¿Siente agrado si su hijo/a es amigo/a de un alumnado extranjero?

- a) Si.
- b) No.

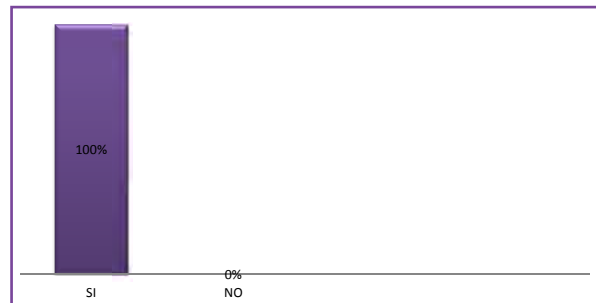


Figura 30. El 100% indica que sí.

6. ¿Le parece interesante la incorporación de alumnos extranjeros en los colegios?

- a) Si.
- b) No.

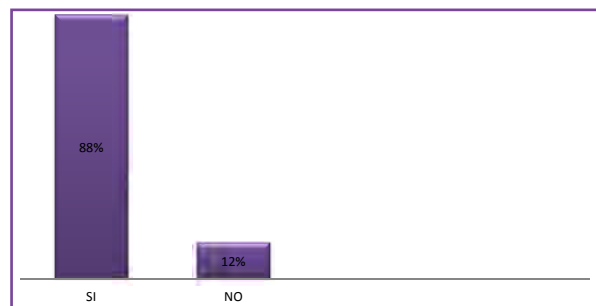


Figura 31. El 88% indica que sí y el 12% que no.

7. ¿Cómo cree que el resto de familias españolas percibe la interculturalidad?

- a) Mal.
- b) Regular.
- c) Bien.

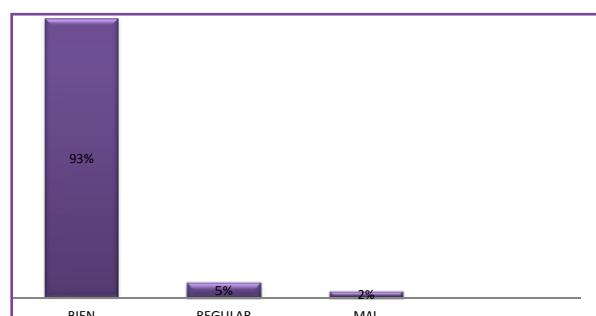


Figura 32. El 93% bien, el 5% regular y el 2% mal.

8. ¿Considera que se debe adoptar una correcta acogida al alumnado extranjero?

- a) Si.
- b) No.

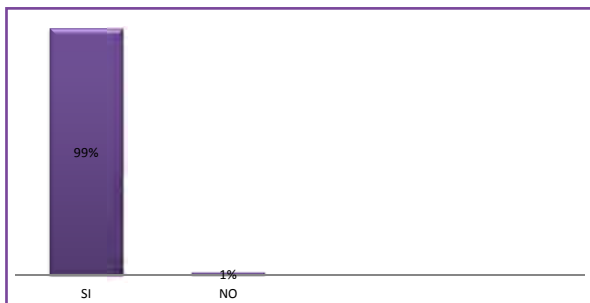


Figura 33. El 99% indica que sí y el 1% que no.

9. ¿Fomenta en su hijo actitudes de respeto, tolerancia... hacia la acogida del alumnado extranjero?

- a) Si.
- b) No.

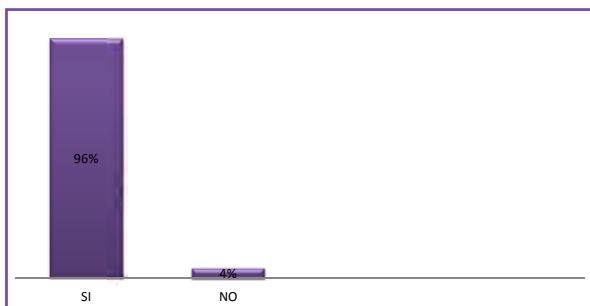


Figura 34. El 96% indica que sí y el 4% que no.

Anexo 5. Cuestionario dirigido al alumnado extranjero de educación primaria

Este cuestionario se realizará a todos los alumnos extranjeros de la etapa de educación primaria del colegio en el cual trabajo "Colegio Divina Pastora de Toledo"

1. ¿Te gusta el colegio al que asistes actualmente?

- a) Si.
- b) No.

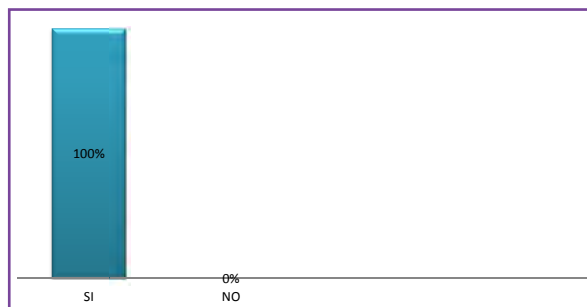


Figura 35. El 100% indica que sí.

2. ¿Te recibieron bien tus compañeros de clase cuando llegaste al colegio?

- a) Si.
- b) No.

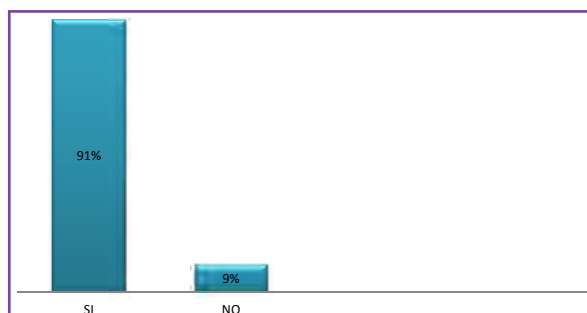


Figura 36. El 91% indica que sí y el 9% que no.

3. ¿Te gustaba más el colegio del país de dónde vienes que el colegio actual?

- a) Si.
- b) No.

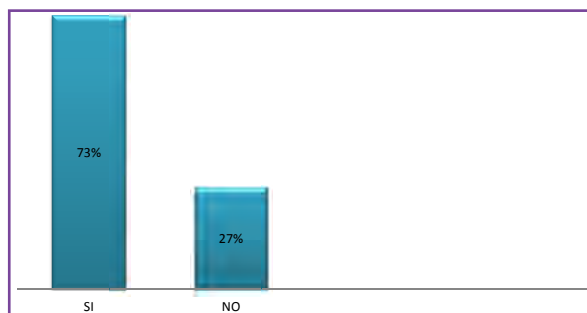


Figura 37. El 73% indica que sí y el 27% que no.

4. ¿Tienes buena relación y trato con tus compañeros de clase de origen español?

- a) Si.
- b) No.

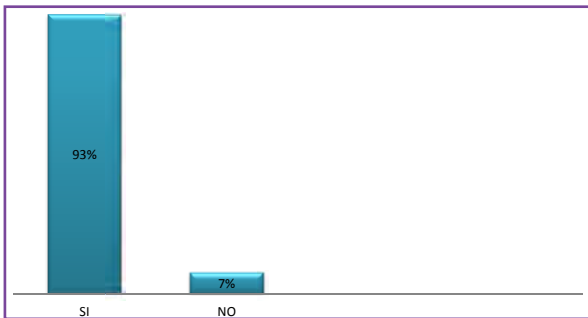


Figura 38. El 93% indica que sí y el 7% que no.

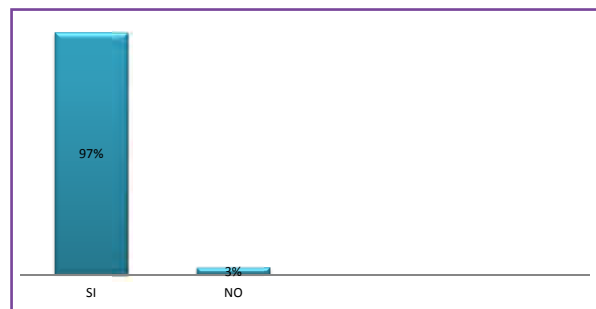


Figura 41. El 97% indica que sí y el 3% que no.

5. ¿Algún compañero/a de clase o del colegio te ha faltado el respeto en alguna ocasión por el hecho de ser extranjero?

- a) Si.
- b) No.

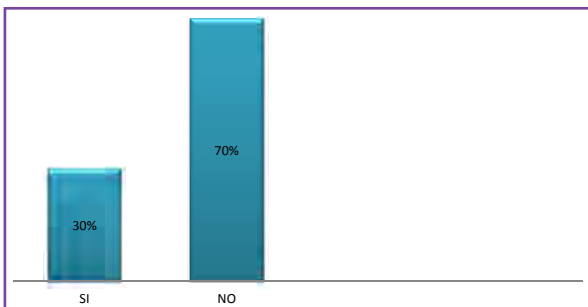


Figura 39. El 30% indica que sí y el 70% que no.

6. ¿Con qué colectivo mantiene una mejor relación?

- a) Alumnos de origen extranjero.
- b) Tus compañeros españoles.
- c) Con ambos.

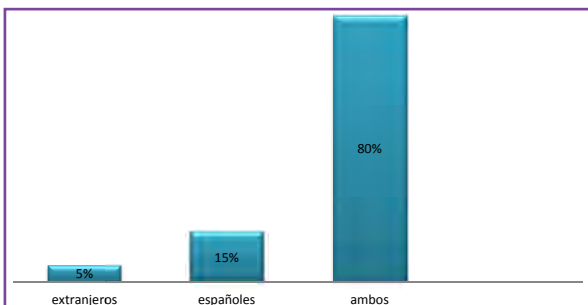


Figura 40. El 5% ext., el 15% esp. y el 80% ambos.

7. ¿Invitas a tu cumpleaños a alumnos tanto españoles como extranjeros?

- a) Si.
- b) No.

8. ¿Sueles asistir a fiestas de cumpleaños de otros alumnos españoles?

- a) Si.
- b) No.

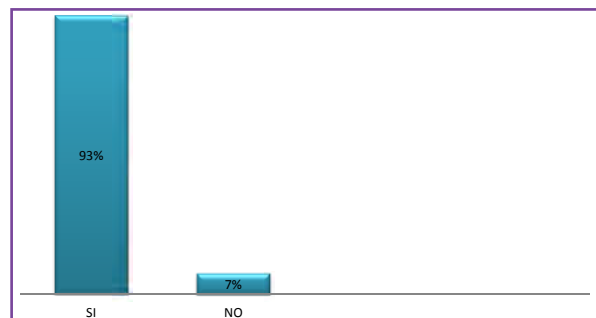


Figura 42. El 93% indica que sí y el 7% que no.

9. ¿Tienes dificultades para seguir el ritmo de trabajo que se lleva en la clase?

- a) Si.
- b) No.

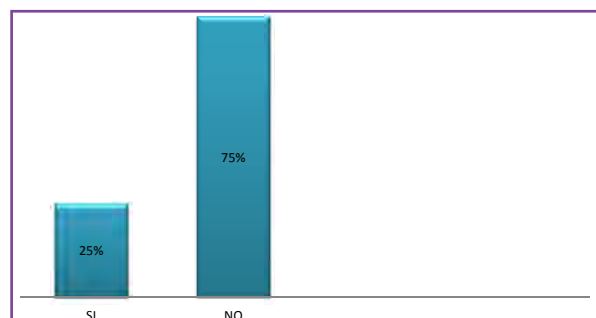


Figura 43. El 25% indica que sí y el 75% que no.

10. ¿Alguna vez se ha hablado en clase sobre vuestro país de origen?

- a) Si.
- b) No.

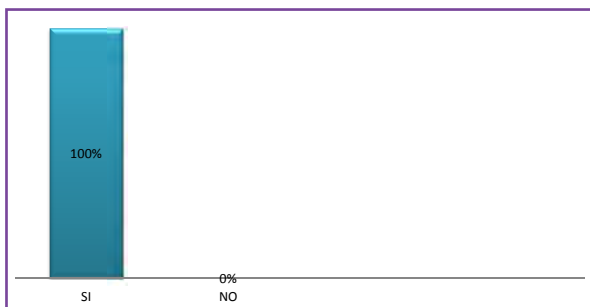


Figura 44. El 100% indica que sí.

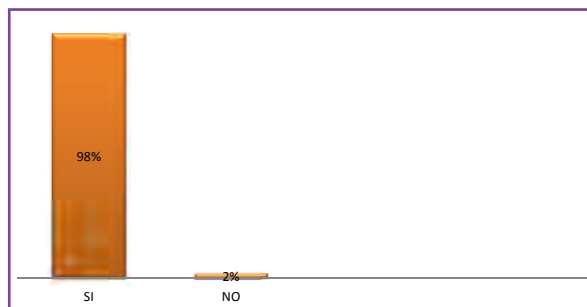


Figura 47. El 98% indica que sí y el 2% que no.

Anexo 6. Cuestionario dirigido al alumnado español

1. ¿Te alegras con la llegada de nuevos alumnos de origen extranjero a la clase?

- a) Si.
- b) No.

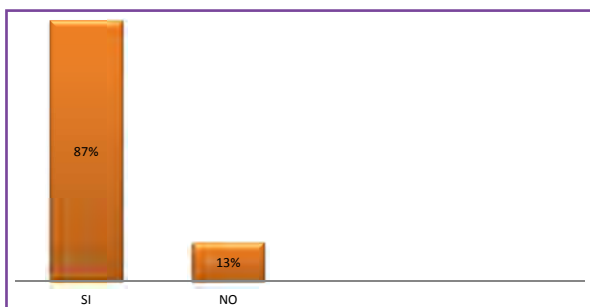


Figura 45. El 87% indica que sí y el 13% que no.

2. ¿Te interesa conocer la cultura, costumbre y hábitos del alumno extranjero?

- a) Si.
- b) No.

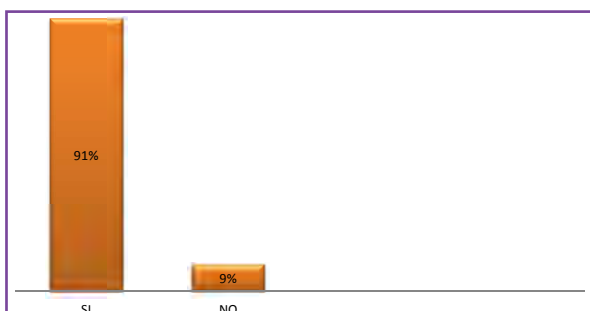


Figura 46. El 91% indica que sí y el 9% que no.

3. ¿Tienes buena relación con los compañeros de origen extranjero de la clase?

- a) Si.
- b) No.

4. ¿Ha tenido algún conflicto o problema con algún compañero/a extranjero?

- a) Si.
- b) No.

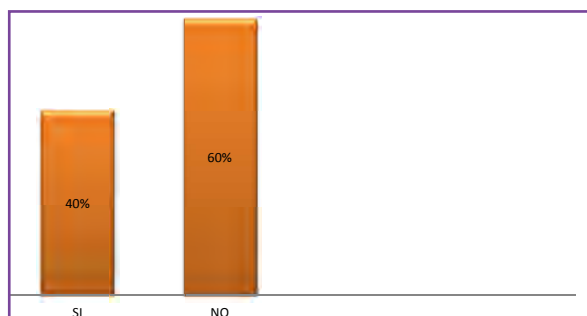


Figura 48. El 40% indica que sí y el 60% que no.

5. Cuando se hacen actividades en grupo, ¿prefieres estar con tus compañeros de origen español que con los compañeros de origen extranjero?

- a) Si.
- b) No.

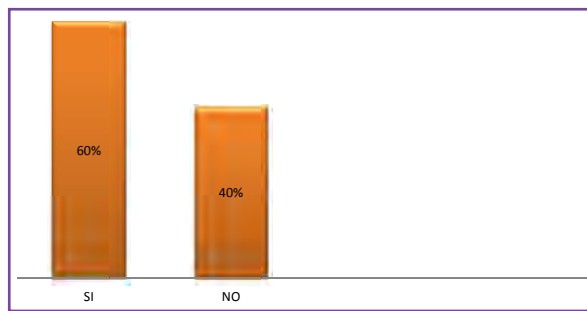


Figura 49. El 60% indica que sí y el 40% que no.

6. ¿Tratas del mismo modo a los compañeros españoles y a los compañeros que vienen de otro país?

- a) Si.
- b) No.

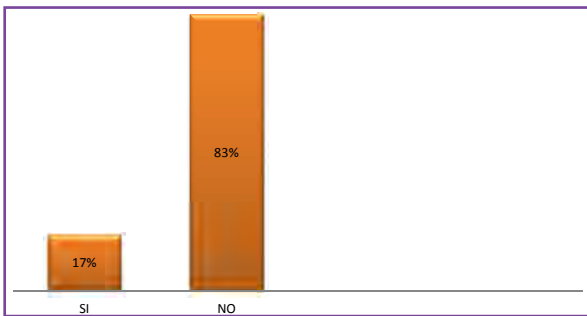


Figura 50. El 17% indica que sí y el 83% que no.

9. ¿Sueles invitar a tus fiestas de cumpleaños a los niños de origen extranjero?

9. ¿Sueles invitar a tus fiestas de cumpleaños a los niños de origen extranjero?

- a) Si.
- b) No.

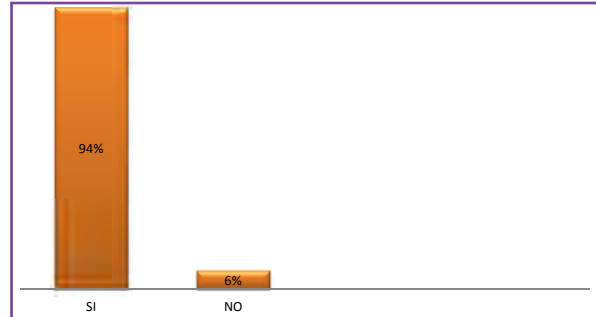


Figura 53. El 94% indica que sí y el 6% que no.

7. ¿Te relacionas más con tus compañeros de origen extranjero, con los compañeros españoles, o con ambos?
- a) Compañeros de origen extranjero.
 - b) Compañeros españoles.
 - c) Ambos.

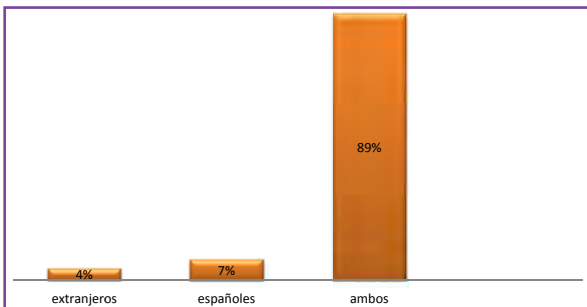


Figura 51. El 4% ext., el 7% esp. y el 89% ambos.

8. ¿Consideras que las diferencias entre culturas es algo enriquecedor?

- a) Si.
- b) No.

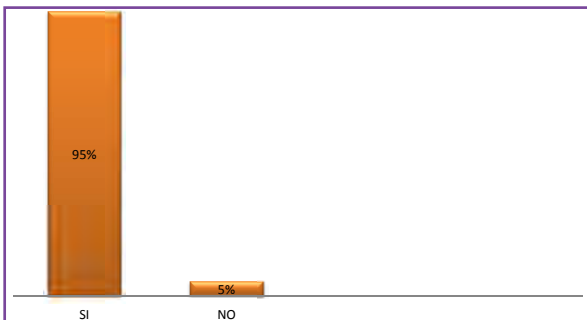


Figura 52. El 95% indica que sí y el 5% que no.



Influencia del aprendizaje cooperativo en el Desarrollo Socio-Emocional del Alumnado con TDAH

Castell Cerezo, Cristina

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

Tutora: María Montaña Jara González. Profa. del Máster

Resumen

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) "Prevé a las administraciones asegurar las medidas necesarias para que los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales..."

En este sentido, el Aprendizaje Cooperativo se muestra como una metodología y alternativa docente capaz de crear un contexto comunitario y amplio de aprendizajes significativos, maximizando los resultados a distintos niveles y destacando su importancia en el plano socio-emocional; especialmente en los alumnos y alumnas con TDAH.

En el Capítulo I, "Marco Teórico" se muestra una introducción y revisión bibliográfica sobre aspectos relacionados con el alumnado con Dificultades Específicas del Aprendizaje (ACNEAE) y cómo éstas pueden definir tanto el proceso educativo como aspectos sociales y emocionales en los discentes.

En el Capítulo II, "Marco Empírico" se desarrolla un trabajo de investigación. Seguimiento, trabajo de campo y recogida de información, principalmente a través de formularios dirigidos a los docentes implicados en el proceso, alumnos en general y alumnos con TDAH. Teniendo en cuenta de forma representativa los aspectos afectivos y autorreguladores que se desarrollan a través del Aprendizaje Cooperativo (AC).

En el Capítulo III se interpretan los resultados obtenidos. Se evidencia la correlación entre la metodología cooperativa y el plano socio-emocional en el alumnado con TDAH. Se muestran, además, las nuevas interpretaciones de la neurociencia, entre la relación existente entre las estructuras cognoscitivas y la regulación de las emociones. Se constata igualmente la necesidad de trabajar otros aspectos de carácter afectivo y depresivo que muestra de manera crónica el alumnado con TDAH, como el trastorno distímico.

Palabras clave

Aprendizaje Cooperativo, TDAH, Desarrollo Socioemocional, Atención a la Diversidad.

Title

Influence of Collaborative Learning with ADHD in the Students' Social Development

Abstract

The Organic Law of 8/2013, of December 9, for the improvement of educational quality (LOMCE) "It provides for administrations to ensure the necessary measures so that students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) can reach the maximum possible development of your personal capabilities ... "

In this sense, Cooperative Learning is shown as a teaching methodology and alternative capable of creating a broad community context of meaningful learning, maximizing results at different levels and highlighting their importance at the socio-emotional level; especially in students with ADHD.

In the section I, "Theoretical Framework" shows an introduction and bibliographic review on aspects related to students with Specific Learning Difficulties (ACNEAE) and how these can define both the educational process and social and emotional aspects in the students.

In Chapter II, "Empirical Framework" a research work is developed. Follow-up, field work and information collection, mainly through forms addressed to the teachers involved in the process, students in general and students with ADHD. Taking into account, in a representative way the affective, and self-regulation aspects that are developed through Cooperative Learning (CA).

In Chapter III, the results obtained are interpreted. The correlation between the cooperative methodology and the socio-emotional level in students with ADHD is evident. It also shows the new interpretations of neuroscience, between the existing relationship between cognitive structures and the regulation of emotions. Noting also the need to work on other aspects of affective and depressive character that chronically suffer ADHD students, such as dysthymic disorder.

Keywords

Cooperative Learning, ADHD, Socio-emotional Development, Attention to Diversity.

Justificación

El desarrollo socio-emocional de los alumnos, conforma una serie de actitudes y competencias que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se identifican cuatro aspectos definitorios del mismo, según Ladd, B. y Busth (1999): interacciones positivas con el entorno, representaciones positivas o autoestima, habilidad emocional y autorregulación emocional. Por tanto, debería implementarse una dinámica escolar capaz de aproximar al alumno a todas las experiencias preparatorias para conseguirlo con éxito.

Se pretende establecer en las aulas una dinámica en la que concurren relaciones emotivas y cognitivas, además de cubrir las exigencias y concreciones del currículo. Se pretende ofrecer al alumno unas habilidades sociales y emocionales que contribuyan al desarrollo integral de su persona; especialmente para alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

Los alumnos diagnosticados con trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se constituyen como un grupo de alumnado de gran importancia, ya que se muestra en la actualidad como el trastorno psiquiátrico más común en la infancia, elevándose la cifra hasta un 5% de la población general (Soutullo, 2007).

Se pretende analizar y reflexionar una estructura educativa en particular. El aprendizaje cooperativo, comprobando su eficacia en relación al desarrollo socioemocional del alumnado diagnosticado de TDAH. Con ello se intenta dar respuesta a si esta metodología ayuda a cubrir todos los aspectos formativos y pedagógicos de estos alumnos a la par que contribuye a formar individuos competentes y autónomos para que puedan así, participar de una manera efectiva y afectiva en y para la sociedad.

Se atiende así, a una reconocida necesidad; la equidad de la educación que, como ya reconoce la Ley Orgánica (LOE) de 2/2006, de 3 de mayo y ahora se especifica en

la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en su artículo 71.2. se constituye como la igualdad de oportunidades y de derecho.

1. Marco Teórico

1.1. Introducción

En este primer capítulo se sintetiza y expone una breve revisión bibliográfica relacionada con la investigación. Se argumentan los aspectos más destacados para la elección de este determinado método de trabajo para Educación Primaria. Trabajo que se enmarca en tres procesos lineales e interrelacionados como son el proceso de autorregulación del aprendizaje, la estructuración de una tarea compartida y la personalización de la enseñanza (Muñoz Egea, 2014). Estrategia cooperativa, para trabajar aspectos cognitivos, psicológicos, sociales y afectivo-emocionales en los discentes en general y específicamente en alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Se subraya la importancia que aporta dicha tramitación en el plano social, adquiriendo los recursos necesarios, especialmente a través de habilidades sociales (Monjas Casares, M.I., 2000). Destrezas que se trabajan en las distintas etapas del desarrollo y que ayudan a la formación de un patrón conductual relacionado con la percepción de la pertenencia a un grupo estructurado, la asimilación de la cultura a ese grupo y a su conjunto de normas, valores, actitudes, identidad grupal y control emocional entre otras (García Castillo, 2015). Adquisiciones relacionadas con la metodología utilizada, así como de la influencia de su estructura en el autocontrol y comunicación del alumno. Modelo cooperativo también en la resolución de conflictos (Aguilar Cárceles, 2014) para comprobar su adecuación en alumnos y alumnas con TDAH.

Se habla pues de diversidad, inclusión y trabajo cooperativo como esperanza de calidad educativa y promoción en desarrollo de la persona. Educación justa e igualitaria. Educación inclusiva como

horizonte de oportunidades, basada especialmente en subsanar y fomentar el déficit de atención que muestran estos niños y niñas, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, actuando paralelamente en las áreas cognitivas, sociales y emocionales.

Metodología cooperativa, dentro de un entorno educativo que puede mejorar significativamente el desarrollo general de todos los discentes. "El objetivo del desarrollo de un niño con discapacidad, debe ser el mismo que un niño sin discapacidad". (Escoriza Nieto, 2002, p.89). Se destaca además, la importancia de la forma de conseguirlo; la necesidad de adecuación de los métodos y los procesos para su desarrollo.

Se quiere una educación de calidad y pluralidad de identidades, capacidades y necesidades "La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje"(UNESCO, 2005).

1.2. Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad

Tal y como refleja el manual diagnóstico y estadístico DSM-V puede existir una presentación del trastorno de forma: combinada, una presentación predominante con falta de atención, y una presentación predominante hiperactiva/impulsiva.

1.2.1. Antecedentes

El TDAH es un trastorno psiquiátrico, de carácter crónico y origen neurobiológico, causado por una disfunción entre dos neurotransmisores cerebrales, llamados dopamina y noradrenalina.

Los alumnos y/o alumnas con TDAH presentan un déficit en las funciones ejecutivas y, por lo tanto, grandes dificultades en las interacciones sociales y disminución del rendimiento académico esperado.

El primer paso en la actuación con un niño/a con posible TDAH es su evaluación diagnóstica para la que es necesario su diagnóstico clínico (anamnesis, clasificación, antecedentes personales, familiares y exploración física), además de una valoración psicológica y etiológica; haciéndose evidente en la intervención la diferencia entre la frecuencia e intensidad en la que aparecen los síntomas (Montero Centro, D. y Fernández de Larrinoa, P., 2012).

Existe actualmente un tratamiento multimodal o de triple vía: farmacológica, psicológica y pedagógica. La primera vía consiste en la ingesta y medicación de psicofármacos estimulantes, psicoestimulantes y/o antidepresivos; tratamientos neurofarmacológicos basados principalmente en dos tipos de principios: el metilfenidato (MTF) Retalin y la atomoxetina (ATX).

Investigaciones con más de 6.000 tratamientos acreditan la eficiencia de dichos psicofármacos (Wilens et al, 2003), ya que entre sus efectos en los niños/as con hiperactividad favorece la mejora en atención sostenida y la efectividad memorística. Se citan también sus efectos secundarios, ya que provocan frecuentemente trastornos como insomnio, pérdida de apetito y episodios de aumento de la tensión (ansiedad) en los niños y niñas medicados.

La intervención psicológica se realiza mediante terapia profesional, donde se trabajan estrategias cognitivo-conductuales, psico-educacionales, modificación de conductas, entrenamiento de habilidades sociales y técnicas de relajación y control de estímulos.

La intervención pedagógica se sitúa en el plano de educación integral de la persona. Según Echevarría Samames (2008), en las medidas generales de intervención educativa, se distinguen cuatro tipos de niveles:

1. Intervención directa: como garantía de gestión y desarrollo de las adaptaciones necesarias para el alumno y/o alumna.

Con frecuencia las habilidades cognitivas improductivas se deben a una mala organización (Soutullo E., 2007).

2. Intervención con el grupo-clase: se señala la significativa labor del docente, en el fomento de conductas prosociales, especialmente entre el grupo de pares. Inculcando respeto en cuanto a la pluralidad de identidades, capacidades y necesidades de cada alumno en particular.

3. Pluri-intervención: o intervención del conjunto de profesionales que trabajan de forma coordinada. Trabajo conjunto en una misma propensión, donde se logre reforzar y maximizar los recursos personales que se encuentran implicados en el proceso.

4. Intervención con las familias: y forma en la que se interactúa. Pautas concretas de actuación que ayudan al correcto desarrollo de los discentes. Diada de gran relevancia para los alumnos con NEAE, que se desarrolla en constantes acciones y actuaciones conjuntas.

1.2.2. Etiología y Clasificación

El TDAH se muestra como un "trastorno multifactorial de base neurobiológica y predisposición genética que interactúa con factores ambientales" (Fundación CADAC). En la mayoría de los casos la causa del TDAH es de origen desconocido (TDAH idiopático).

Otros casos presentan una patología concreta y pasan a clasificarse como pacientes con TDAH de base orgánica. Se distingue su etiológica, relacionada directamente con la eficacia del tratamiento que se emplea y el pronóstico comportamental, atencional y motivacional.

En la actualidad existen dos sistemas en la clasificación de enfermedades mentales.

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) y el sistema de clasificación Norteamericano Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V).

Según la clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) el TDAH se considera como un trastorno del comportamiento.

Su diagnóstico es difícil antes de la veta cronológica que va desde los siete años de edad hasta los 12 según la American Psychiatric Association (APA). El DSM-V lo define como trastorno del neurodesarrollo.

La última versión del DSM-V para el diagnóstico y los síntomas del TDAH, matiza que los niños y niñas con TDAH presentan una serie de conductas típicas, caracterizadas por la coexistencia de tres síntomas inequívocos (Aguilar Cárceles, 2014), denominados "síntomas nucleares":

1. Dificultad para mantener la atención. Con una conducta predominante inatenta. Déficit de atención o intención (F90.0 de la CIE-10).

Se señala en ellos su continua evasión y desorganización en espacios y tiempos, así como la incapacidad en la selección de la información. Se distinguen tres tipos de atención dentro del proceso conductual y cognitivo del alumno: alerta atencional (focalización); atención anterior (atención sostenida), siendo esta la capacidad disfuncional en los niños con TDAH; y atención posterior o de revisión.

2. Hiperactividad o actividad motora excesiva: la cual se refleja en la exorbitante actividad motora que muestra el niño y/o niña. También se destaca una extrema curiosidad.

3. Impulsividad o falta de inhibición. El alumno y/ alumna muestra conductas desafiantes, agitación, competitividad e intereses persistentes.

Caracterizado por un deficiente de dominio inhibitorio ante los estímulos, generalmente de tipo inmediato, sin estimar las consecuencias. Conducta usual ante la incapacidad de inhibir la conducta entrante, lo que provoca en el niño una falta en su autocontrol.

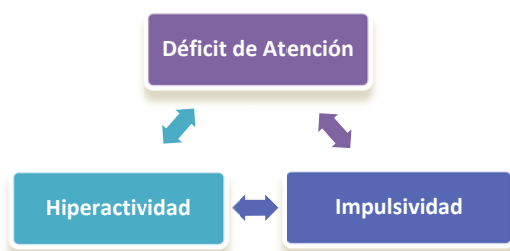


Figura 1. Principales Síntomas (Aguilar Cárceles, 2014)./ Reelaboración propia.

En el DSM-V se especifica, además, la severidad o gravedad del TDAH, estableciéndose tres categorías (Gallicia Castillo, 2015): suave, con escasos y/o mínimos síntomas y escasas limitaciones a nivel social-ocupacional; moderada, con deterioros funcionales; y severa, con exceso de síntomas del diagnóstico y marcadas dificultades funcionales a nivel social-ocupacional.

1.2.3. Repercusiones

En muchos de los diagnósticos, los síntomas se muestran ocultos tras otros problemas comórbidos, como trastornos de la conducta y/o problemas relacionales. Se muestra una falta de localización primaria a las necesidades educativas que necesitan en realidad, aunque en ocasiones cursan asociadas al mismo. Como pauta de actuación se debe siempre establecer una diagnosis diferencial.

En una gran mayoría de casos, los niños con TDAH presentan problemas coligados, mucho más complejos en sus tratamientos (Alsina Masmitjá, 2014), como comportamientos agresivos (trastorno negativista desafiante), trastornos de ansiedad, trastornos en el estado de ánimo y dificultades en el aprendizaje.

Según destaca Aguilar Cárceles (2014), la sintomatología temprana es también un indicador y aspecto transcendente en la evolución posterior, lo que determina la severidad del trastorno. En un 50% de los casos, los alumnos mantienen su diagnóstico y síntomas del TDAH hasta la etapa de la adolescencia, porcentaje que se reduce posteriormente en un 30% en la edad adulta (Aguilar Cárceles, 2014).

Los alumnos con TDAH pueden mostrar dificultades en la lectura (dislexia), escritura (disgrafía), habla (disartria), aprendizaje en destrezas lógico-matemáticas (discalculia), y problemas perceptivo-motrices.

Para su seguimiento, se emplea un patrón y orden específico (Aguilar Cárceles, 2014):

- Escaso juego social con su grupo de pares.
- Excesiva preferencias por juegos motores.
- Retraso en psicomotricidad fina.
- Retraso en el lenguaje.
- Inmadurez emocional.
- Eneuresis y/o encopresis.
- Tendencia al fracaso y autoestima baja.
- Conductas inadecuadas (rabiets, accidentes, etc.) y persistente inquietud.

La incomprensión del resto de compañeros ante las descritas manifestaciones, provocan en determinados colectivos una intolerancia y rechazo de tipo emocional ante alumnos con TDAH. "Los niños con TDAH tienden a tener pocos amigos, poco duraderos y las relaciones son menos estrechas" (Soutullo Esperón, 2008, p. 5)

Gallardo García (2012) expone que otro trastorno asociado a los alumnos con TDAH es la conducta o trastorno disocial (TD); siendo este el trastorno con peor pronóstico coligado (Biederman, 2001), el cual afecta a la cuarta parte de los pacientes diagnosticados con TDAH.

Se señalan auto-conductas graves (Cutting) y/o conductas graves, como aquellas que atentan a los derechos básicos de la personas o a normas sociales importantes, según datos recientes de la Asociación Europea para la psiquiatría forense del niño y del adolescente EFCAP, en el último Congreso Mundial sobre Psiquiatría infanto- Juvenil (Berlín, 2004).

1.3. Área Socio-emocional y alumnos con trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Los centros educativos se convierten en contexto de interacción social y emocional de toda la comunidad educativa. Se subraya la importancia de las emociones en alumnos con TDAH (Hernández Cascón, 2015). Prácticas que llevan implícitas consecuencias, repercusiones y controles actitudinales. Conductas muchas de ellas que se potencian o se reducen por la interrelación de los actores implicados en el proceso. Contextos de condicionamiento emocional e ingeniería de emociones según el autor (Aldous Huxley, 2007) en "Un mundo feliz".

Tras diversos estudios, se muestran diferentes actuaciones complementarias para su aplicación en las aulas; como las conocidas escalas emocionales "Trait Meta-Mood scale" (TMMS) para alumnos con TDAH. Propiedad manifiesta (Vera García, 2011) ya que los alumnos TDAH tienen menores habilidades en el manejo de sus estados emocionales negativos.

"El TDAH es un trastorno que influye en las relaciones sociales" (Zapata Boluda, R.M., 2015, p.209) y el rechazo que experimentan estos alumnos y alumnas incrementan los problemas en su relación. Trastorno de gran complejidad en la modulación emocional como señala Thomas E. Brown (2014). También repercute en sus habilidades comunicativas y sociales. Características todas ellas que actúan negativamente sobre el alumno y/o alumna con TDAH; lo que provoca una progresiva disminución de su autoestima, además de un destacado sentimiento de inferioridad (TroKenber Hechtman, 1999). Trastornos alimentarios y nutricionales (McGough y McCracken, 2000). Inmadurez afectiva por carencias en el dominio social (Peñas Fernández, 2008) entre otras.

Su funcionamiento emocional viene determinado por una pobre auto-imagen, se muestran individuo tristes, inseguros y retraídos. Tienen cambios de humor súbitos. Les cuesta interiorizar y regular sus emociones ya sean estas positivas o

negativas, además de dificultad en el reconocimiento y descodificación de las expresiones emocionales faciales (Alsina Masmitja, et.al., 2014). Los niños y niñas con TDAH "muestran gran dificultad para manejar sus frustraciones y modular sus emociones" (Soutullo, 2017, p. 29). Es llegado este punto cuando muestran una desconexión manifiesta, que les genera una inatención y/o escape, con una actitud desproporcionada.

1.4. Aprendizaje Cooperativo

1.4.1. Historia del Aprendizaje Cooperativo

El proceso educativo y el trabajo cooperativo son representaciones propias de la acción humana. El filósofo Sócrates destaca la importancia que el aprendizaje colaborativo tiene en su "arte del discurso" (Ovejero, 1990), trabajando en pequeños grupos que intervienen y aportan sus experiencias. Diversos autores como el teólogo y pedagogo, J. Amos Comenio (2005) muestra también sus observaciones al respecto, exposición de un trabajo grupal de carácter formativo y extremadamente motivador.

En el siglo XVIII, el pedagogo J. Lancaster y el educador Andrew Bell, aplican novedosas y exitosas experiencias con técnicas de aprendizaje cooperativo, conocidas como "instrucción mutua" entre los participantes. El catedrático, filósofo, y pedagogo John Dewey, también muestra predisposición a dicha metodología. Se convierte así en uno de los mayores promotores de dicho modelo de enseñanza.

En 1840, el psicólogo Morton Deutsch, pone en práctica la teoría de las situaciones cooperativas y competitivas "Cooperation and Competition", donde se subraya la importancia de la misma, para las continuas y posteriores investigaciones que se realizan en torno a ellas.

En 1949, Deutsch declara la importancia y logros que los alumnos consiguen mediante dicho proceder. El cual se fundamenta en una nueva perspectiva

ante “la resolución de conflictos” que se experimenta con su práctica. Warwick expone sus aportaciones al trabajo cooperativo como metodología instruccional “Team teaching”, método que se efectúa en los años 50 y que es tenido en cuenta, a partir del informe Warnock (1974), como respuesta al alumnado con NEE. Con centenares de ensayos analíticos, estudios experimentales y estudios correlacionales, se consolida en la actualidad dicha estrategia metodológica (Johnson y Johnson). Impulso significativo de la misma a día de hoy con Pallares, (1990), Úriz (1999) y Cassany (2004), entre otros.

Otras perspectivas al trabajo cooperativo son aportadas por la Universidad de Minnesota (Johnson et al, 1983) donde se especifica el carácter “integrador” del Aprendizaje Cooperativo (AC) especialmente en alumnos con discapacidad física e intelectual. Aprendizaje como experiencias previas a la vida, denominado por G. Palmade como “Método optimista”. Escuela inclusiva, donde los alumnos no solo están presentes, sino que participan y progresan juntos (Echeita y Ainscow, 2011). Aspectos también que se destacan, son las aportaciones de Sharan, S. (1980) en las que se amplía la actuación a la investigación del AC, con los comportamientos del alumno. Todo ello con conductas y orientaciones sociales y emocionales que son manejadas en el aula. “Se ha demostrado que las estrategias de aprendizaje cooperativo son eficaces para promover la competencia social y los valores prosociales, y al mismo tiempo reducen problemas de conducta antisocial en los niños en edad escolar” (Jonathan Cohen, 2003, p. 64).

1.4.2. Características principales del trabajo Cooperativo

El aprendizaje Cooperativo (AC) se conoce como uno de los numerosos programas de aprendizaje emocional y social (AES), de base curricular, de la actual oferta educativa. Los alumnos con TDHA, no requieren de forma habitual adaptaciones

significativas, aunque si presentan la necesidad de flexibilizar su ritmo en el aprendizaje, entre otros ajustes. Se destaca que en un 60% de los casos existe un déficit significativo de bajo rendimiento académico (Green, M. 1999). En este sentido el aprendizaje cooperativo se anuncia como una metodología idónea para trabajar con este alumnado. Arthur W. Chickering y Zelda F. Gramson, se basan en más de 50 años de investigación para instituir los “siete principios” (1987) que se dan en el trabajo cooperativo:

1. Promoción del contacto/interacción entre docente y discentes, como acompañantes el proceso educativo.
2. Desarrollo de la reciprocidad, reflexión y tratado de calidad.
3. Estructuración del aprendizaje activo (autoinstrucciones) que ayudan al alumno a regular e inhibir su conducta y control.
4. Altas expectativas. Se fomentan conductas orientadas al éxito y se eliminan comentarios y conductas estereotipadas. Modelos de indefensión por parte de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, grupo de iguales y familia.
5. Prontitud de retroalimentación: conveniente para el alumnado TDAH, ya que presentan un rendimiento inconsciente (olvidan con facilidad aprendizajes realizados con anterioridad).
6. Organización temporal de la tarea (estructuración y secuencia). Los alumnos con TDAH muestran dificultades para realizar instrucciones consecutivas. También presentan déficit de previsión.
7. Estimulación: para contrarrestar el débil interés que muestran por actividades que requieren esfuerzo durante un tiempo prolongado.

Así, la relación que debe establecerse en toda educación, y especialmente con esta metodología cooperativa, como respuesta a los fines y principios de la Ley Orgánica

de Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE); ya que se sustentan en concepciones como la individualización, socialización, personalización, participación, optimización, inclusión y pluralidad.

Formación de grupos dispuestos de forma heterogénea, basados en test y datos sociométricos; con un proyecto común, una tarea clara y objetivos comunes; con organización y funciones definidas, unicidad y totalidad (sinergia grupal), compromiso personal, límites y disciplina, vínculo afectivo, convergencia de esfuerzos, y conciencia de situación interna.

Según señala el profesor Ángel Terrón (1996) especialista en el trabajo con alumnos con TDAH, es de enorme importancia la utilización de ejemplos prácticos con secuencias de información y medios dinámicos y la "tutorización" dentro del aula por parte de algún otro compañero, donde se destaca explícitamente la efectividad del trabajo cooperativo en alumnos con TDAH.

El director pedagógico del CADE (Centro de Atención a la Diversidad Educativa), José Ramón Gago, apunta como medida imprescindible y complementaria a toda acción educativa, la fragmentación de la información en frases sencillas y con mensajes cortos, ya que mejora la recepción del mensaje que se quiere hacer llegar como información principal.

1.5. Marco Legislativo

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006, organiza la Atención a la Diversidad, modificando el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en su apartado III. Del mismo modo considera la concepción de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en un término que engloba a la anterior.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa, modifica la Ley anterior, y en su artículo 1 establece como principio de educación "la equidad que garantice la igualdad de

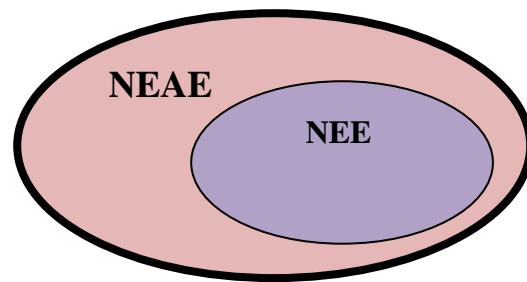


Figura 2. Marco Referencias LOE- LOMCE./
Elaboración propia.

oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación".

Ley que por primera vez hace una mención específica sobre el TDAH en el Artículo 71 del texto consolidado LOE-LOMCE: "Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado".

Algunas Comunidades Autónomas están incluyendo medidas en la evaluación de este alumnado, como es el caso de Madrid con la Instrucción recogida en el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). "Que prevé a las Administraciones asegurar las medidas necesarias para que los alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado".

2. Marco Empírico

2.1. Método

2.1.1. Recogida de datos

La recopilación de datos se realiza en el tercer trimestre del presente curso académico 2016/ 2017. Se procede a través de encuestas, que sirven como punto de partida y de evaluación inicial de este proyecto de investigación con alumnos con TDAH.

El estudio se basa en fuentes primarias (tanto cualitativas como cuantitativas) con una finalidad específica para la investigación del alumnado con TDAH y otra recogida secundaria, obtenidas mediante diversos procedimientos relacionados con el proyecto y seguimiento en el aula a través de un anecdotario y un diario de campo para la observación continua y su posterior análisis.

Se realizan varias encuestas para la investigación: encuestas dirigidas a docentes, alumnos en general y otro sondeo específico para los alumnos con TDAH. Este último cuestionario se realiza sobre la autoestima y es llevado a cabo en dos momentos del proceso de investigación; una al comienzo del proyecto y final del mismo, para comprobar la efectividad socio-emocional del trabajo cooperativo. Para la encuesta docente se realizan varios estudios pilotos; con una recogida de datos previa y analítica, para examinar la asociación del proceso educativo y sus adquisiciones a través del mismo. Se formaliza con una población diana de 4 docentes, en la que se determinan los cálculos financieros para la posterior recogida de información, items, la adecuación de las preguntas de investigación, etc., como análisis preliminar al proyecto de investigación. Posteriormente la muestra se efectúa en 20 docentes. La metodología en ambos registros se realiza con muestreo no probabilístico/ Consecutivo. Siendo los criterios de selección:

- Docentes con más de 4 años de experiencia, en educación Infantil y Primaria.

- Docentes que conocen y desarrollan en sus aulas una metodología cooperativa.

Se emplea como medida de fiabilidad de consistencia interna, Alfa de Cronbach (correlación ínter elementos promedio).

Se recopilan datos sobre el aprendizaje cooperativo en relación con aspectos socio-emocionales del alumno. Alineación al respecto, características, agrupaciones, datos, etc. Todos estos parámetros se reflejan en una encuesta en papel, de 14 items, una escala Liker o método de evaluaciones sumatorias, todas ellas con cinco categorías: (1) nada/irrelevante/no, (2) poco/escaso/poco, (3) bastante/necesario/relativamente, (4) Mucho/Muy necesario/, y/o totalmente/Excesivamente necesario/fundamental (5).

Método elegido por su escasa variación en las respuestas, siendo todas ellas muy concretas. Tendencia central o de punto medio, que muestra en las contestaciones de los encuestados una precisión óptima para el estudio, siempre que no se muestre de forma mayoritaria la neutralidad de las mismas. Escala de validez y calidad estadística para ser implementada en niños, ya que solo tienen que ajustarse al nivel de las preguntas mostradas (rango de valores) para su formalización.

Clasificándose en torno a cuatro dimensiones:

1. Consideración del aprendizaje cooperativo como promotor de las relaciones sociales.
2. Eficacia grupal para adquisiciones sociales, cognitivas y emocionales.
3. Importancia del ámbito socio-emocional para los alumnos TDAH. Especialmente en la autorregulación y autoestima.
4. Relación entre el plano emocional y el desarrollo integral del alumno con TDAH.

Para la encuesta del alumnado en general se elaboran unos cuestionarios con el mismo número de items (14 en total);

unas preguntas de tipo afectivo (sociales), especialmente de calidad emocional y otras de tipo efectivo (productivas) relacionadas con la efectividad de un trabajo de interacción social (AC).

De forma paralela, se realiza una encuesta pretest y postest específica para el alumnado con TDAH (3 alumnos) con 20 preguntas. El cuestionario se basa en la escala Bell, de habilidades emocionales. Se estudian situaciones y experiencias de los propios alumnos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; con una asignación de valores de 1 a 3, y una tabla estipulada para el cálculo y registro de las respuestas.

2.1.2. Participantes, población diana y tamaño muestral

Para la recogida de información de docentes se selecciona a 20 profesores; 16 maestras y 4 maestros (3 de Educación Infantil y 17 de Educación Primaria), de dos centros concretos de la zona norte de Toledo; un centro de titularidad pública y otro de entidad privada. En la encuesta docente, los criterios de selección e idoneidad de la población de estudio o población diana se realiza por medio de un cálculo del tamaño muestral, siendo este fijo.

En el segundo estudio se recogen los datos de los alumnos. Se seleccionan a todos los alumnos y alumnas de las tres clases donde se encuentran los alumnos con TDAH; incluidos los mismos. La clase del alumno con TDAH, (A1) cuenta con 10 alumnos y 8 alumnas. En el aula de la alumna con TDAH (A2) se encuentran 19 discentes en total (11 alumnas incluida la alumna con TDAH y 8 alumnos). En el aula de la alumna con TDAH (A3), hay 21 discentes en total (12 alumnas incluida la alumna con TDAH y 9 alumnos). De los cursos de 3º, 4º y 5º de Educación Primaria respectivamente. Se muestra de forma diferenciada cada intervención y los datos que emiten. Se recoge de igual manera, todos los datos notables de cada caso en particular, especialmente en el plano social y emocional del alumno/a y otros datos de interés (se adjunta anamnesis del

alumnado con NEAE).

Complementaria a esta encuesta se efectúa otro cuestionario específico para los tres alumnos con TDAH, para recoger datos sobre su nivel socio-emocional.

2.2. Procedimiento

Todas las encuestas se elaboran sostenidas en unas condiciones éticas que son consideradas en el diseño y desarrollo de la misma. Con el consentimiento de las familias, docentes y del centro para todas ellas. Siendo los cuestionarios pasados en formato papel. Se establece un periodo de siete días para su entrega. Se especifica la recogida de los datos aportados, los cuestionarios utilizados y la validez de los mismos, así como la garantía y confidencialidad de las respuestas, para no vulnerar la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal (BOE núm. 298, de 14 de diciembre de 1999).

Se considera igualmente un plan de ejecución adecuado, que garantice el estudio y evite sesgos en la investigación. Recursos materiales necesarios: material impreso (cuestionarios). Recursos humanos: investigadores de apoyo en la investigación y proceso tutorial. Recursos económicos: previo estudio y presupuesto de los costes de la investigación (papel, impresión, etc.).

2.3. Resultados

Se analizan los procedimientos estadísticos utilizados. Se establece su adecuación en la medición y se obtienen unas variables acordes con el objetivo del estudio. Así como los porcentajes obtenidos, se describe de igual modo la adecuación y validación de la investigación. Se muestra la confiabilidad de consistencia interna en la encuesta que se realiza a los docentes y al alumnado, lo que ayuda a establecer el grado de homogeneidad de las respuestas y posibles reajustes, ya que una de las ventajas del análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach, es evaluar cuánto mejora (o empeora) la fiabilidad de la investigación si se omite un determinado ítem.

No se ha modificado ningún dato, y estos se recogen y se muestran en la investigación de forma clara y concisa a través de diagramas de sectores. Se presenta así en cada porción la frecuencia relativa de los datos del grupo de control. Su totalidad corresponde a la frecuencia absoluta mostrada en porcentajes. Todo ello en una representación para cada ítem. Diferenciándose para cada encuesta en particular un color específico: docente (verde), alumnos en general (azul) y alumnado con TDAH (naranja).

Encuesta a los Docentes

Se adjunta acompañando a los gráficos de valores, dos tablas con valores de media, para establecer un resultado promedio en cada una de las catorce respuestas, de los veinte docentes encuestados. Indicando

además el valor máximo y mínimo de todas y cada una de las mismas. Escalas utilizadas para completar la investigación.

Pregunta	Valores Cuenta de Valor	Promedio de Valor	Máx de Valor	Mín de Valor	Var de Valor2
It01	20	3,30	4	2	0,54
It02	20	3,95	5	3	0,26
It03	20	3,50	5	2	0,58
It04	20	3,55	5	2	1,00
It05	20	4,45	5	3	0,47
It06	20	3,70	5	1	0,64
It07	20	2,95	4	1	1,21
It08	20	3,35	4	2	0,66
It09	20	3,80	4	3	0,17
It10	20	4,25	5	3	0,30
It11	20	3,40	4	2	0,57
It12	20	3,90	5	3	0,41
It13	20	4,25	5	3	0,41
It14	20	4,10	5	3	0,41
Total	280	3,75	5	1	0,69

Ilustración 3. Promedio de la encuesta docente.

Valores	Pregunta	Literal Pregunta	Valor					Total general
			1	2	3	4	5	
Cuenta de D	It01	¿Considera efectivo el aprendizaje cooperativo (AC) para alumnos/as con TDAH?		3	8	9		20
		¿Considera efectivo el A.C. como promotor en las relaciones sociales y emocionales del alumnado?			3	15	2	20
	It03	¿Es adecuado su nivel de experiencia con esta metodología?	2	7	10	1	20	
		¿Cree que el A.C. puede ayudar a fomentar la adherencia emocional de sus integrantes?	4	4	9	3	20	
	It05	¿Cree que es necesario un equilibrio emocional para el correcto desarrollo del alumnado TDAH?			2	7	11	20
	It06	¿Cree que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante el componente afectivo?	1		4	14	1	20
	It07	¿Cree que el A.C. potencia la concentración y atención de los alumnos/as con TDAH?	1	9		10		20
	It08	¿Cree que es una metodología facilitadora en la resolución de problemas?		4	5	11		20
	It09	¿Cree que el A.C. responde a los principios de calidad y equidad educativa?			4	16		20
		¿Cree que es una metodología adecuada para gestionar la autorregulación de los participantes?			1	13	6	20
	It11	¿Considera que el A.C. aplica estrategias grupales que fortalecen académicamente a TODOS los alumnos.		3	6	11		20
	It12	¿Cree que las experiencias cooperativas intervienen en la adaptación social del alumnado con TDAH?			5	12	3	20
	It13	¿Cree que se necesitan intervenciones específicas para el proceso de enseñanza- aprendizaje con alumnos TDAH?			2	11	7	20
	It14	¿Es necesario un enfoque multidisciplinar, para conseguir mayores resultados? (Familia, Especialista y Centro)			3	12	5	20
Cuenta de D	It01	¿Considera efectivo el aprendizaje cooperativo (AC) para alumnos/as con TDAH?	0,0%	15,0%	40,0%	45,0%	0,0%	100,0%
		¿Considera efectivo el A.C. como promotor en las relaciones sociales y emocionales del alumnado?	0,0%	0,0%	15,0%	75,0%	10,0%	100,0%
	It03	¿Es adecuado su nivel de experiencia con esta metodología?	0,0%	10,0%	35,0%	50,0%	5,0%	100,0%
		¿Cree que el A.C. puede ayudar a fomentar la adherencia emocional de sus integrantes?	0,0%	20,0%	20,0%	45,0%	15,0%	100,0%
	It05	¿Cree que es necesario un equilibrio emocional para el correcto desarrollo del alumnado TDAH?	0,0%	0,0%	10,0%	35,0%	55,0%	100,0%
	It06	¿Cree que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante el componente afectivo?	5,0%	0,0%	20,0%	70,0%	5,0%	100,0%
	It07	¿Cree que el A.C. potencia la concentración y atención de los alumnos/as con TDAH?	5,0%	45,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	It08	¿Cree que es una metodología facilitadora en la resolución de problemas?	0,0%	20,0%	25,0%	55,0%	0,0%	100,0%
	It09	¿Cree que el A.C. responde a los principios de calidad y equidad educativa?	0,0%	0,0%	20,0%	80,0%	0,0%	100,0%
		¿Cree que es una metodología adecuada para gestionar la autorregulación de los participantes?	0,0%	0,0%	5,0%	65,0%	30,0%	100,0%
	It11	¿Considera que el A.C. aplica estrategias grupales que fortalecen académicamente a TODOS los alumnos.	0,0%	15,0%	30,0%	55,0%	0,0%	100,0%
	It12	¿Cree que las experiencias cooperativas intervienen en la adaptación social del alumnado con TDAH?	0,0%	0,0%	25,0%	60,0%	15,0%	100,0%
	It13	¿Cree que se necesitan intervenciones específicas para el proceso de enseñanza- aprendizaje con alumnos TDAH?	0,0%	0,0%	10,0%	55,0%	35,0%	100,0%
	It14	¿Es necesario un enfoque multidisciplinar, para conseguir mayores resultados? (Familia, Especialista y Centro)	0,0%	0,0%	15,0%	60,0%	25,0%	100,0%
Total Cuenta de Docente			2	25	54	160	39	280
Total Cuenta de Docente2			0,7%	8,9%	19,3%	57,1%	13,9%	100,0%

Ilustración 3. Promedio de la encuesta docente.

En cuanto la efectividad del aprendizaje cooperativo para alumnos con TDAH; como estructura autorreguladora del proceso educativo, se evidencia en los datos obtenidos por los docentes con experiencia en esta aplicación, asegurando una efectividad acorde con las expectativas que genera. Tres docentes de los encuestados (15%) cree que es escaso. Ocho, un 40% expone sus notables beneficios. Nueve docentes, un 45% manifiesta como muy necesario el aprendizaje cooperativo.

El logro que la retroalimentación positiva mantiene entre el alumnado es otro de los datos que se subrayan (pregunta 2). Datos que reflejan que un 15% (3 docentes) lo cree necesario, un 75% (15 docentes) muy necesario, y un 10% (2 docentes) extremadamente necesario (ilustración 5).

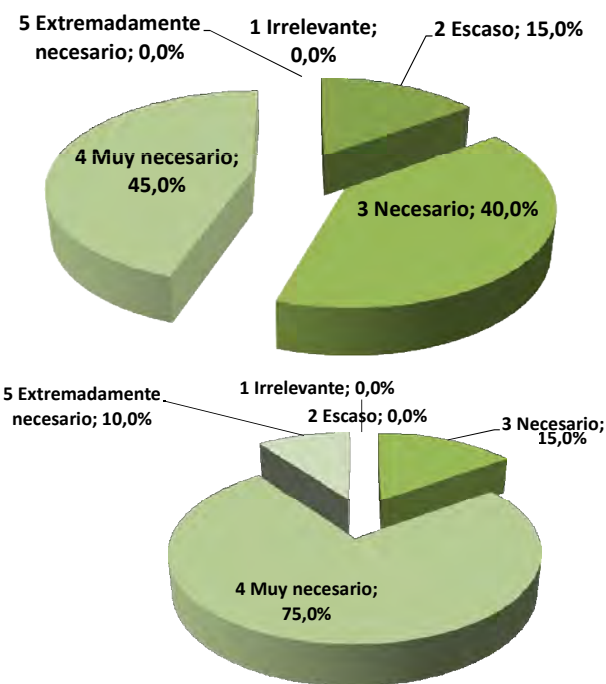


Ilustración 5. Gráficos correspondientes a las preguntas 1 y 2.

La educación se establece mediante un código deontológico y proceder formal. En el nivel de formación y/o adecuación de los profesionales. Ningún encuestado ve este aspecto como irrelevante para la práctica docente. Solo un 10% lo muestra escaso, un 35% necesario, un 50% muy necesario y finalmente el 5%, lo expresa

como aspecto de gran necesidad para complementarlo al método. Se evidencia que el factor de éxito en el AC, es la figura y proceder del maestro (Ilustración 6/1).

La permanencia al grupo y el grado de integración dentro del mismo, es decir, la cohesión grupal condiciona el proceso. Compromiso social con relaciones recíprocas. Un 20% expresan la adherencia en el plano emocional como irrelevante, un 20% su necesidad, un 45% lo declaran como muy necesario. Es visto por tres maestros, es decir, por un 15% como extremadamente necesario para el manejo de emociones de forma constructiva.



Ilustración 5. Gráfico resultados de porcentajes, preguntas 3 y 4.

El equilibrio emocional de los alumnos y alumnas con TDAH, es otro de los factores destacables de la investigación. Un alto porcentaje, el 55,0% (11 docentes) coincide en afirmar la extrema importancia que tiene la metodología en el área socio-emocional del alumnado con TDAH. Un 35% (7 docentes) la establecen como muy necesaria y un 10% como necesaria. Se evidencia con un 0% como escasa e irrelevante.

Se sigue en el área emocional en la pregunta 6 del cuestionario. Los datos

muestran su necesidad en un 20%. Siendo un dato de gran importancia para la mayoría de los profesionales, donde un 70% (14 docentes) así lo muestra. Alcanzando un rango sobresaliente en un 5% por su extrema importancia. Las respuestas en negativo, corresponden a un 0% que lo ven escaso y un 5% (1 docente) que entiende que las actitudes afectivas son cuestión independiente al proceso educativo (Ilustración 7).

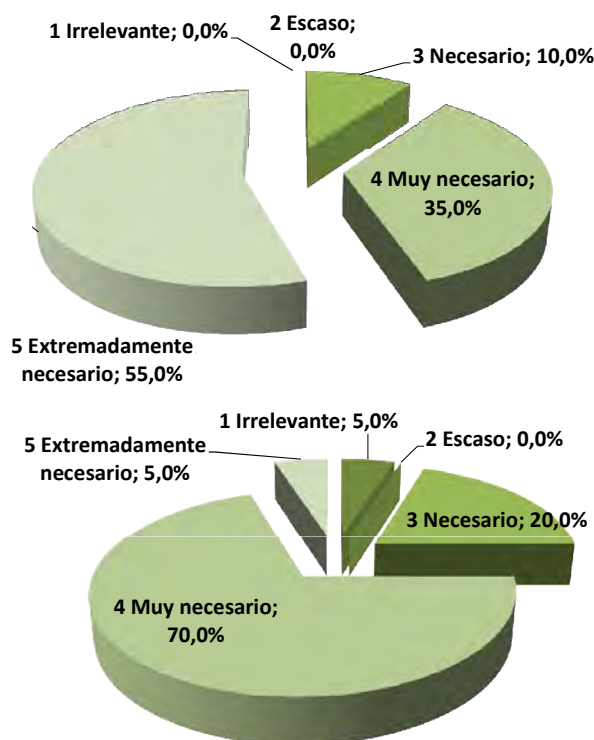


Ilustración 7. Gráficos de los resultados de las preguntas 5 y 6.

En cuanto al nivel atencional se destaca que solo un 5% ve tales competencias como irrelevantes. Un 45% como de escasa consideración. Frente a un 50% que muestra la necesidad de un trabajo cooperativo para potenciar la atención y concentración del alumnado con TDAH (figura 8/1). La octava pregunta se formula como premisa fundamental en las relaciones interpersonales. Los datos apuntan que un 20% no considera al AC como metodología facilitadora de conflictos. Un 25% sin embargo, lo destacan como necesario. Y un 55% de los docentes lo muestran como muy necesario en la consecución de consenso y solución en dificultades. Necesaria para mantener

un intercambio de confianza y conciencia grupal, como estructura sólida y asertiva.



Ilustración 8. Gráfico de resultados de la pregunta 8. Encuesta docente.

La efectividad y atención individualizada, es un rasgo de la praxis. El 20% define al aprendizaje cooperativo como gestión idónea como derecho, hacia la atención a la diversidad y plena inclusión en el contexto pedagógico. Apoyada en un 80% (16 docentes) que lo muestran como didáctica muy adecuada. No reflejándose ninguna puntuación que evidencie la negatividad del proceso en las aulas (figura 9/1). En autocontrol y retroacción, el sistema se alcanza un amplio y autorizado resultado. Un 60% (13 docentes) lo muestra como muy adecuado y un 30% como altamente adecuado como modulador y gestor en la autorregulación del alumnado en general.



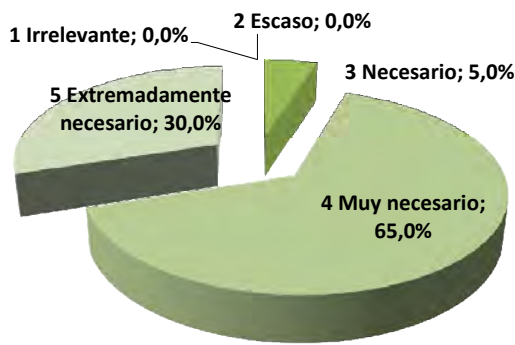


Ilustración 9: Gráficos de resultados de las preguntas 9 y 10.

Dentro de la participación y reparto de roles grupales, las respuestas muestran que un 55% (11 encuestados) ve efectivo el aprendizaje cooperativo en general. Un 30% (6 profesores) como necesario y, ligeramente, un 15% (únicamente 3 docentes) lo señala como poco significativo para el alumnado en general.

También se confirma el alto grado de adecuación relacional que se obtiene. Alcanzado en la repercusión que el AC tiene en la adaptación social (habilidades sociales). Un 15% lo subraya como extremadamente significativo. Un 60% lo destaca como muy necesario. Y el 25% como necesario (Ilustración 10/2).

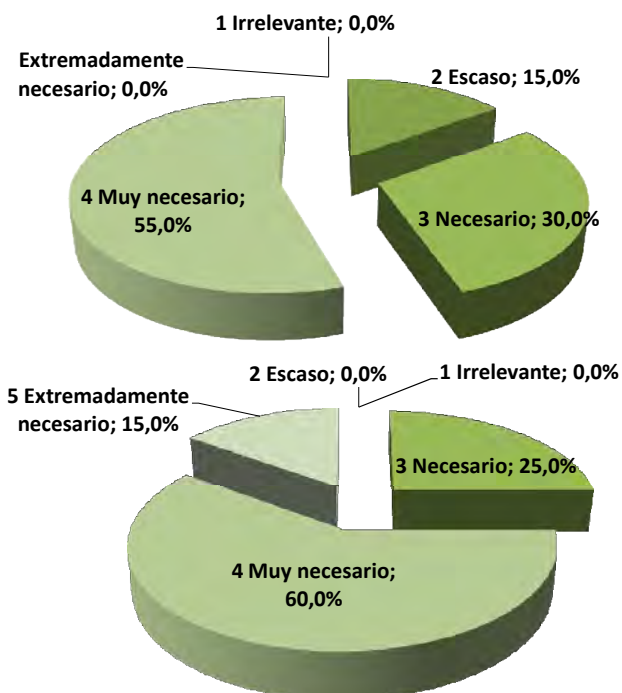


Ilustración 10: Gráficos de resultados de las preguntas 11 y 12.

En cuanto a las intervenciones específicas para el alumnado con TDAH, se matiza el alto porcentaje necesario y muy necesario con un 55% y un 35% respectivamente. Y una respuesta intermedia del 10% de los encuestados (2 docentes). No superando ningún valor negativo esta pregunta. Se representan los datos obtenidos en la pregunta 14. Clasificándose como optimización media, alta y extrema la colaboración entre los manifiestos agentes educativos que siguen el proceso del alumno con TDAH; siendo estos valores de mayor a menor, con una relación del 60% (extremo), un 25% muy necesario y un 15% necesario, en la triada básica de agentes y contextos a los que el alumnado está expuesto.

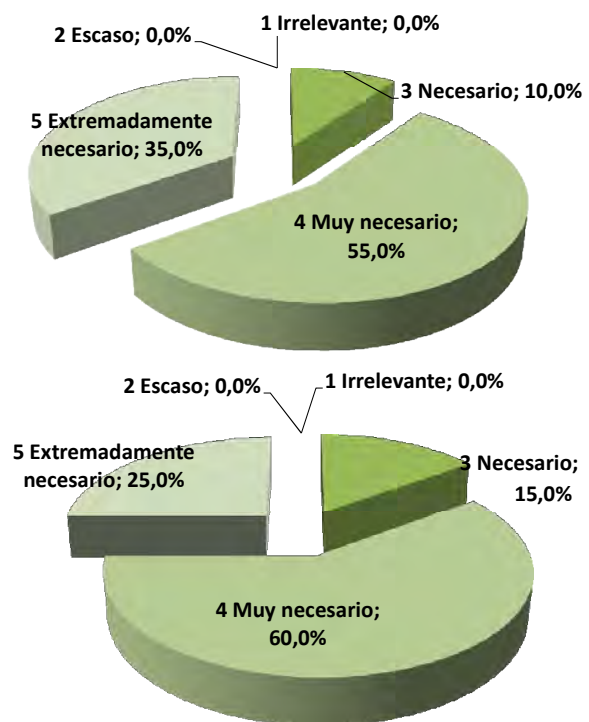


Ilustración 11. Gráficos de las respuestas a las preguntas 13 y 14 del cuestionario.

Encuesta a los Alumnos

Para el análisis de los resultados se matiza que de los 58 alumnos encuestados (3 aulas), el número que corresponde a los alumnos con TDAH para su análisis y comprobación se corresponden con el alumno A- TDAH/1 con el número 06, el A-TDAH/2 con el número 32 y el alumno A-TDAH/3 con el número 44 de la lista de encuestados.

Por su relevancia en este estudio se extrae a continuación las respuestas de los tres alumnos con TDAH, en sus catorce preguntas formuladas y su valor de respuesta a cada una de ellas:

A06	3	It01	¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?
A06	3	It02	¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?
A06	3	It03	¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?
A06	3	It04	¿Tienes muchos amigos/as?
A06	3	It05	¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?
A06	2	It06	¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?
A06	4	It07	¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?
A06	3	It08	¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?
A06	5	It09	¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?
A06	2	It10	¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?
A06	3	It11	¿Sabes que tienes muchas cualidades?
A06	3	It12	¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?
A06	3	It13	¿Sueles iniciar alguna conversación?
A06	4	It14	¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?

Ilustración 12: Datos y valores del alumno con TDAH (A1; 8 años de edad).

A32	4	It01	¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?
A32	2	It02	¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?
A32	3	It03	¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?
A32	3	It04	¿Tienes muchos amigos/as?
A32	2	It05	¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?
A32	4	It06	¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?
A32	3	It07	¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?
A32	3	It08	¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?
A32	5	It09	¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?
A32	2	It10	¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?
A32	3	It11	¿Sabes que tienes muchas cualidades?
A32	4	It12	¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?
A32	4	It13	¿Sueles iniciar alguna conversación?
A32	2	It14	¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?

Ilustración 13: Datos y valores de la alumna con TDAH (A2; 9 años de edad).

A44	4	It01	¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?
A44	3	It02	¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?
A44	3	It03	¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?
A44	4	It04	¿Tienes muchos amigos/as?
A44	2	It05	¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?
A44	3	It06	¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?
A44	4	It07	¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?
A44	3	It08	¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?
A44	5	It09	¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?
A44	2	It10	¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?
A44	3	It11	¿Sabes que tienes muchas cualidades?
A44	3	It12	¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?
A44	3	It13	¿Sueles iniciar alguna conversación?
A44	3	It14	¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?

Ilustración 14. Datos y valores de la alumna con TDAH (A3; 10 años de edad).

Se presenta, al igual que en la encuesta para docentes, las frecuencias absolutas de las catorce respuestas y las frecuencias

relativas en porcentajes y frecuencia acumulada relativa de los 58 alumnos del estudio.

Valores	Pregunta	Literal Pregunta	Valor					Total general
			1	2	3	4	5	
Cuenta de Valor	It01	¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?			2	37	19	58
	It02	¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?	30	20	8			58
	It03	¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?			5	37	16	58
	It04	¿Tienes muchos amigos/as?			3	21	34	58
	It05	¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?		2	10	26	20	58
	It06	¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?		30	27	1		58
	It07	¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?			8	24	26	58
	It08	¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?			10	40	8	58
	It09	¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?			2	21	35	58
	It10	¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?		3	4	33	18	58
	It11	¿Sabes que tienes muchas cualidades?			14	37	7	58
	It12	¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?			9	39	10	58
	It13	¿Sueles iniciar alguna conversación?			9	41	8	58
	It14	¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?	20	30	7	1		58
Cuenta de Encuestado	It01	¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?	0,00%	0,00%	3,45%	63,79%	32,76%	100,00%

It02	¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?	51,72%	34,48%	13,79%	0,00%	0,00%	100,00%
It03	¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?	0,00%	0,00%	8,62%	63,79%	27,59%	100,00%
It04	¿Tienes muchos amigos/as?	0,00%	0,00%	5,17%	36,21%	58,62%	100,00%
It05	¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?	0,00%	3,45%	17,24%	44,83%	34,48%	100,00%
It06	¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?	0,00%	51,72%	46,55%	1,72%	0,00%	100,00%
It07	¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?	0,00%	0,00%	13,79%	41,38%	44,83%	100,00%
It08	¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?	0,00%	0,00%	17,24%	68,97%	13,79%	100,00%
It09	¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?	0,00%	0,00%	3,45%	36,21%	60,34%	100,00%
It10	¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?	0,00%	5,17%	6,90%	56,90%	31,03%	100,00%
It11	¿Sabes que tienes muchas cualidades?	0,00%	0,00%	24,14%	63,79%	12,07%	100,00%
It12	¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?	0,00%	0,00%	15,52%	67,24%	17,24%	100,00%
It13	¿Sueles iniciar alguna conversación?	0,00%	0,00%	15,52%	70,69%	13,79%	100,00%
It14	¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?	34,48%	51,72%	12,07%	1,72%	0,00%	100,00%
Total Cuenta de Valor		50	85	118	358	201	812
Total Cuenta de Encuestado		6,16%	10,47%	14,53%	44,09%	24,75%	100,00%

Ilustración 15. Tabla de frecuencias absolutas y relativas en porcentajes.

Pregunta	Valores		Mín de Valor	Desvest de Valor2
	Cuenta de Valor	Promedio de Valor		
It01	58	4,29	5	3
It02	58	1,62	3	1
It03	58	4,19	5	3
It04	58	4,53	5	3
It05	58	4,10	5	2
It06	58	2,50	4	2
It07	58	4,31	5	3
It08	58	3,97	5	3
It09	58	4,57	5	3
It10	58	4,14	5	2
It11	58	3,88	5	3
It12	58	4,02	5	3
It13	58	3,98	5	3
It14	58	1,81	4	1
Total general	812	3,71	5	1

Ilustración 16. Tabla promedio de la encuesta discente.

En relación al clima del aula, se evidencia el grado de congregación del grupo-clase; factor que influye y condiciona el proceso educativo. Aproximación y acercamiento al marco social dentro de los endogrupos de trabajo. Un 3,45% (2 alumnos), se encuentra bien con el grupo de pares en ocasiones; el 63,79% (37 alumnos) mucho; un 32,76% (19 alumnos) bastante. Siendo las variantes de "no" y "poco", ambas de valor 0. En la cuestión siguiente se refleja el agrado e inclinación por el trabajo

colaborativo: al 51,72% (30 discentes) no les gusta trabajar de forma individual; un 34,48% (20 alumnos) poco y un 13,79% (8 alumnos) les suele gustar a menudo trabajar de forma propia y/o personal. Se destaca la respuesta de los alumnos TDAH, entre los valores negativos; encontrándose más cómodos en las actividades individuales, ya que muestran impedimentos en la comprensión y en los indicadores que regulan las interacciones.

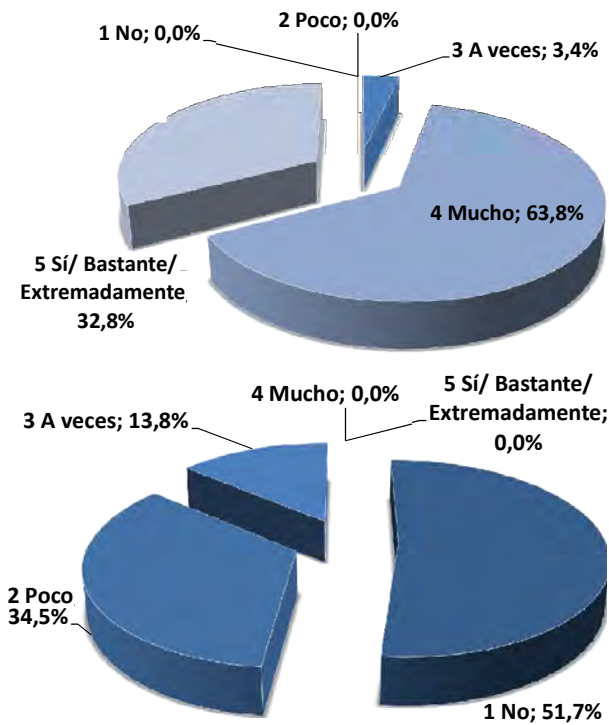


Ilustración 17. Gráfico de los resultados. Items 1 y 2.

En el plano social, la aceptación se muestra como identificador social; un 5,17 (3 alumnos) expresan su escasez de amigos y/o amigas; el 36,21% (21) que dice poseer amigos; y la mayoría, un 58,62% (34 alumnos) tienen un amplio repertorio social y se muestran como aceptados. En conexión a la consideración y liderazgo grupal, los tres alumnos con TDAH (5,17%) expresan sentirse indiferentes; un 6,90% (4 alumnos) regular/ a veces; y una mayoría importante, el 56,90% (33 alumnos) creen que les elegirían de forma significativa; el 31,03% (18 alumnos) muestra su seguridad en cuanto a su popularidad.

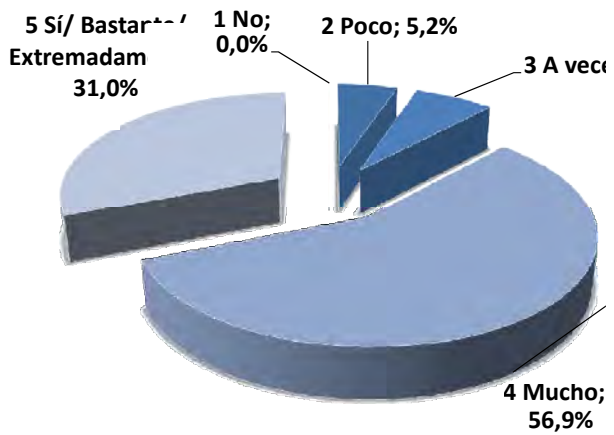
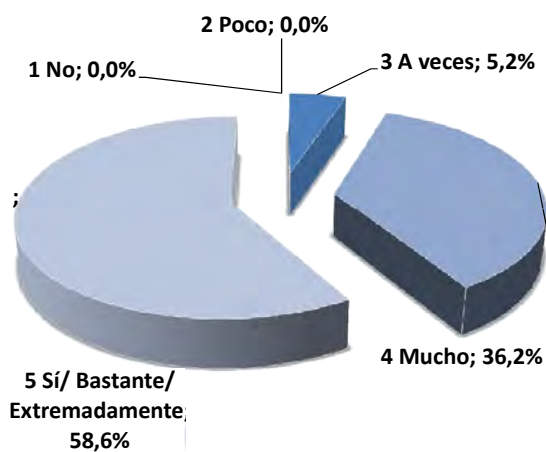
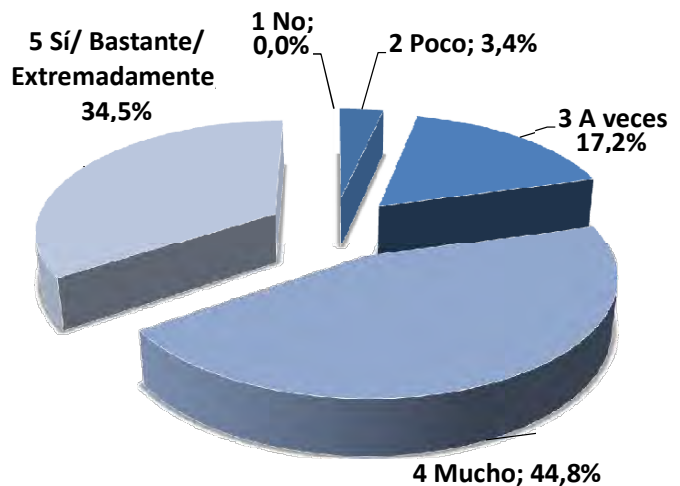


Ilustración 18. Gráficos de las respuestas del alumnado a las preguntas 4 y 10.

El autoconcepto que el alumno tiene repercute en su desarrollo; imagen relacionada directamente sobre la auto-eficacia.

Se subraya que un escaso 3,45% (2 alumnos) ven discreto su rendimiento; un 17,24% (10 alumnos) expresan que solo en ocasiones; un 44,83% (26 alumnos) se sienten orgullosos en muchas ocasiones; y el resto, un 34,48% (20 alumnos) sostienen estar muy satisfechos con su productividad en las aulas (figura 17/5).

En cuanto a la auto-percepción se muestra que un 51,72% (30 discentes) no quieren cambiar su comportamiento, sintiéndose satisfechos con las cosas que realizan; un 46,55% (27 alumnos) alguna vez; frente a un 1,72% (un único alumno) que cambiaría en la mayoría de sus proceder.



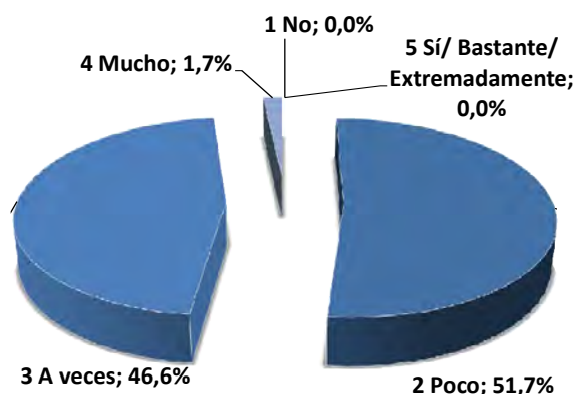


Ilustración 19. Gráficos de las respuestas de los ítems 5 y 6.

En la práctica se evidencia la sinergia grupal que se establece; un 8,62% (5 alumnos) expresan que les gusta esta metodología solo a veces. Destacando en este ítem que, de los 5 alumnos del valor, 3 son los alumnos con TDAH; un 63,79% (37 alumnos) les gusta mucho trabajar de forma grupal; un 27,59% (16 alumnos) destacan que les gustaría trabajar así siempre (figura 18/1). En su auto-relación, un cuantioso número de alumnado prefiere el AC, un 44,83% (26 alumnos) extremadamente y un 41,38% (24) bastante. Correspondiéndole al 3, como depende/ a veces un 13,79% de los casos (8 alumnos), que se sienten excluidos.

En la mediación y asistencia al resto de compañeros, se destaca que un 17,24% (10 alumnos) expresan solo ser ayudados por sus iguales en ocasiones; un 68,97% (40 discentes) de forma continua y de forma relevante por un 13,79% (8 alumnos). Encontrándose la respuesta de los tres alumnos con TDAH, como valor medio (a veces) de ser ayudados por sus coadjutores (Ilustración 20/2).

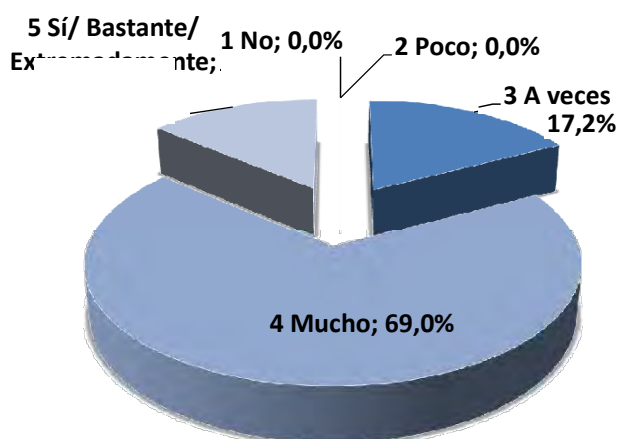
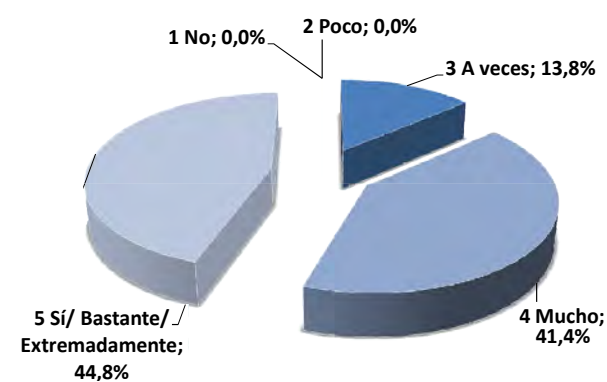
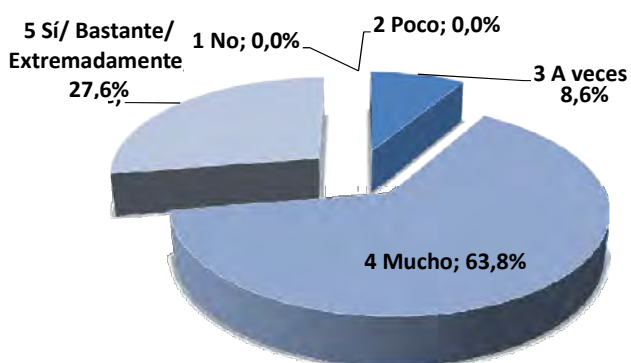


Ilustración 20. Gráficos de las respuesta a las preguntas 3, 7 y 8.

En la afectividad y cariño, se muestra la auto-percepción que creen tener de sus familias, sobre ellos mismos. Un 60,34% (35 alumnos) cree que son aceptados extremadamente; un 36,21% (21 alumnos) bastante y un 3,45% (2 alumnos) poco entendidos. Se contempla además que la respuesta de los 3 alumnos con TDAH es unánime; se registran en esta pregunta los valores máximos en todos ellos (5-extremadamente orgullosos) es decir, creen que sus familias tienen un alto grado de satisfacción en relación a ellos.

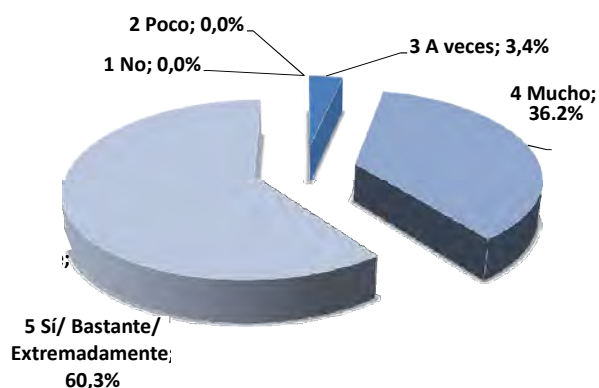


Ilustración 21: Gráfico de la respuesta a la pregunta 9.

El grado de autoestima refleja que un 24,14% (14 alumnos) están en formación; un 63,79% (37 alumnos) perciben sus grandes destrezas; y un 12,07% (7 alumnos) opinan como extremadamente amplios sus niveles competenciales. Se verifica que los tres alumnos con TDAH tienen el mismo valor. Siendo este el valor tomado de referencia como neutro (figura 22/1).

El nivel de atención se evidencia que un 15,52% (9 alumnos) hacen un seguimiento insuficiente en el aula; el 67,24% (39 alumnos) ven su rendimiento académico óptimo; y finalmente un 17,24% (10 alumnos) ven su rendimiento pródigo.

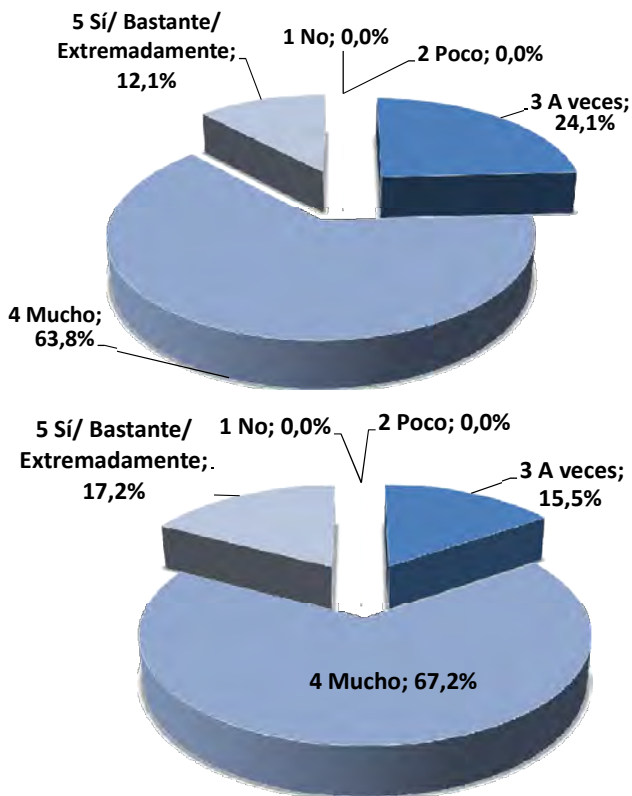


Ilustración 22: Gráficos sobre las respuestas a las preguntas 11 y 12.

En la comunicación un 15,52% (9 alumnos) destaca su escasa iniciativa a la hora de establecer comunicación con los demás.

Un alto porcentaje, el 70,69% (41 alumnos) afirman tener mucha iniciativa en sus interacciones; finalmente un 13,79% (8 alumnos) declaran ser ellos los que toman siempre la iniciativa. No

encontrándose ningún alumno con TDAH, en este último valor (figura 23/1).

El objetivo de esta pregunta es averiguar la capacidad mental y nivel atencional del alumno. Un 34,48% (20 alumnos) muestran extraordinarias facultades; un 51,72% (30 alumnos) expresan que altas cualidades y el restante 12,07% (7 alumnos) escasas disposiciones.

Un único alumno expresa olvidar las cosas con facilidad (A-2 TDAH).

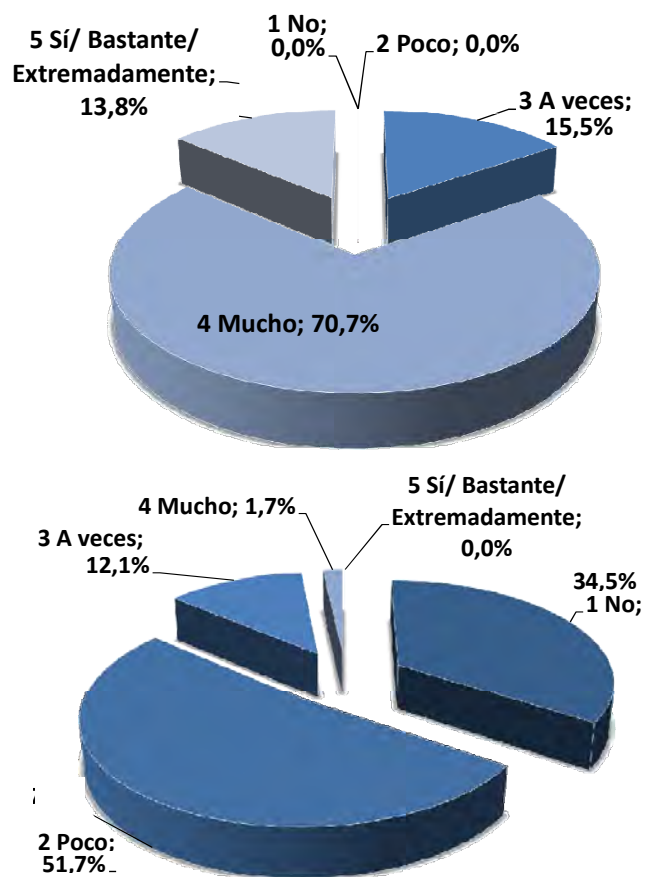


Ilustración 23: Gráficos de las respuestas a las cuestiones 13 y 14.

Encuesta alumnado con TDAH

Esta encuesta se realiza solo a los tres alumnos con TDAH, en dos momentos. Uno al comienzo de la investigación (Pretest) y trabajo cooperativo y otra al término del mismo (Postest).

La diferencia entre ambos momentos es de dos meses.

Valores	Pregunta	Literal Pregunta	Valor			Total general
			1	2	3	
Cuenta de Valor						
	It01	Soy un niño/a con muchas cualidades	3			3
	It02	Cuando tengo que decir algo, lo digo.	1		2	3
	It03	Con frecuencia me avergüenzo de mi mismo/a		3		3
	It04	Tengo claro lo que pienso y como actúo.	2	1		3
	It05	Me gusta mucho como soy.	1	2		3
	It06	Me siento culpable por cómo actúo.	1	2		3
	It07	Creo que la gente tiene buen concepto de m	1	2		3
	It08	Soy muy feliz.		1	2	3
	It09	Me siento orgulloso/a con las cosas que hago.		3		3
	It10	Muchas personas me hacen caso.	3			3
	It11	Hay bastantes cosas que me gustaría cambiar de mí.		2	1	3
	It12	Me cuesta mucho hablar delante de los demás.		2	1	3
	It13	Rara vez estoy triste.		3		3
	It14	Es muy difícil ser uno/a mismo.		3		3
	It15	Suelo caer bien a los demás	3			3
	It16	Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.		3		3
	It17	Mis amigos me hacen caso a lo que digo.	2	1		3
	It18	Siempre me dicen lo que tengo que hacer.	1		2	3
	It19	Me gustaría ser otra persona	1	1	1	3
	It20	Me siento seguro/a de mí mismo/a.	2	1		3
Cuenta de Encuestado						
	It01	Soy un niño/a con muchas cualidades	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	It02	Cuando tengo que decir algo, lo digo.	33,33%	0,00%	66,67%	100,00%
	It03	Con frecuencia me avergüenzo de mi mismo/a	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It04	Tengo claro lo que pienso y como actúo.	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
	It05	Me gusta mucho como soy.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It06	Me siento culpable por cómo actúo.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It07	Creo que la gente tiene buen concepto de mí.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It08	Soy muy feliz.	0,00%	33,33%	66,67%	100,00%
	It09	Me siento orgulloso/a con las cosas que hago.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It10	Muchas personas me hacen caso.	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	It11	Hay bastantes cosas que me gustaría cambiar de mí.	0,00%	66,67%	33,33%	100,00%
	It12	Me cuesta mucho hablar delante de los demás.	0,00%	66,67%	33,33%	100,00%
	It13	Rara vez estoy triste.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It14	Es muy difícil ser uno/a mismo.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It15	Suelo caer bien a los demás	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	It16	Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It17	Mis amigos me hacen caso a lo que digo.	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
	It18	Siempre me dicen lo que tengo que hacer.	33,33%	0,00%	66,67%	100,00%
	It19	Me gustaría ser otra persona	33,33%	33,33%	33,33%	100,00%
	It20	Me siento seguro/a de mí mismo/a.	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
Total Cuenta de Valor			21	30	9	60
Total Cuenta de Encuestado			35,00%	50,00%	15,00%	100,00%

Ilustración 24. Tabla pretest sobre la autoestima para el alumnado con TDAH.

Pregunta	Valores				
	Cuenta de Valor	Promedio de Valor	Máx de Valor	Mín de Valor	Desvest de Valor2
It01	3	1,00	1	1	0,00
It02	3	2,33	3	1	1,15
It03	3	2,00	2	2	0,00
It04	3	1,33	2	1	0,58
It05	3	1,67	2	1	0,58
It06	3	1,67	2	1	0,58
It07	3	1,67	2	1	0,58
It08	3	2,67	3	2	0,58
It09	3	2,00	2	2	0,00
It10	3	1,00	1	1	0,00
It12	3	2,33	3	2	0,58
It13	3	2,00	2	2	0,00
It14	3	2,00	2	2	0,00
It11	3	2,33	3	2	0,58
It15	3	1,00	1	1	0,00
It16	3	2,00	2	2	0,00
It17	3	1,33	2	1	0,58
It18	3	2,33	3	1	1,15
It19	3	2,00	3	1	1,00
It20	3	1,33	2	1	0,58
Total general	60	1,80	3	1	0,68

Ilustración 25_1. Valores iniciales del proyecto.

Pregunta	Valores				
	Cuenta de Valor	Promedio de Valor	Máx de Valor	Mín de Valor	Desvest de Valor2
It01	3	1,00	1	1	0,00
It02	3	2,33	3	1	1,15
It03	3	2,00	2	2	0,00
It04	3	1,33	2	1	0,58
It05	3	1,67	2	1	0,58
It06	3	1,67	2	1	0,58
It07	3	1,67	2	1	0,58
It08	3	2,67	3	2	0,58
It09	3	2,00	2	2	0,00
It10	3	2,00	2	2	0,00
It12	3	2,33	3	2	0,58
It13	3	2,00	2	2	0,00
It14	3	2,00	2	2	0,00
It11	3	2,33	3	2	0,58
It15	3	1,33	2	1	0,58
It16	3	2,00	2	2	0,00
It17	3	2,00	2	2	0,00
It18	3	2,33	3	1	1,15
It19	3	2,00	3	1	1,00
It20	3	1,33	2	1	0,58
Total general	60	1,90	3	1	0,63

Ilustración 25_2. Valores finales del proyecto.

Valores	Pregunta	Literal Pregunta	Valor			Total general
			1	2	3	
Cuenta de Valor	It01	Soy un niño/a con muchas cualidades	3			3
	It02	Cuando tengo que decir algo, lo digo.	1		2	3
	It03	Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a		3		3
	It04	Tengo claro lo que pienso y como actúo.	2	1		3
	It05	Me gusta mucho como soy.	1	2		3
	It06	Me siento culpable por cómo actúo.	1	2		3
	It07	Creo que la gente tiene buen concepto de mí.	1	2		3
	It08	Soy muy feliz.		1	2	3
	It09	Me siento orgulloso/a con las cosas que hago.		3		3
	It10	Muchas personas me hacen caso.		3		3
	It11	Hay bastantes cosas que me gustaría cambiar de mí.		2	1	3
	It12	Me cuesta mucho hablar delante de los demás.		2	1	3
	It13	Rara vez estoy triste.		3		3
	It14	Es muy difícil ser uno/a mismo.		3		3
	It15	Suelo caer bien a los demás	2	1		3
	It16	Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.		3		3
	It17	Mis amigos me hacen caso a lo que digo.		3		3
	It18	Siempre me dicen lo que tengo que hacer.	1		2	3
	It19	Me gustaría ser otra persona	1	1	1	3
	It20	Me siento seguro/a de mí mismo/a.	2	1		3
Cuenta de Encuestado	It01	Soy un niño/a con muchas cualidades	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	It02	Cuando tengo que decir algo, lo digo.	33,33%	0,00%	66,67%	100,00%
	It03	Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It04	Tengo claro lo que pienso y como actúo.	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
	It05	Me gusta mucho como soy.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It06	Me siento culpable por cómo actúo.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It07	Creo que la gente tiene buen concepto de mí.	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
	It08	Soy muy feliz.	0,00%	33,33%	66,67%	100,00%
	It09	Me siento orgulloso/a con las cosas que hago.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It10	Muchas personas me hacen caso.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It11	Hay bastantes cosas que me gustaría cambiar de mí.	0,00%	66,67%	33,33%	100,00%
	It12	Me cuesta mucho hablar delante de los demás.	0,00%	66,67%	33,33%	100,00%
	It13	Rara vez estoy triste.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It14	Es muy difícil ser uno/a mismo.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It15	Suelo caer bien a los demás	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
	It16	Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It17	Mis amigos me hacen caso a lo que digo.	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
	It18	Siempre me dicen lo que tengo que hacer.	33,33%	0,00%	66,67%	100,00%
	It19	Me gustaría ser otra persona	33,33%	33,33%	33,33%	100,00%
	It20	Me siento seguro/a de mí mismo/a.	66,67%	33,33%	0,00%	100,00%
Total Cuenta de Valor			15	36	9	60
Total Cuenta de Encuestado			25,00%	60,00%	15,00%	100,00%

Ilustración 26. Tablas postest sobre la autoestima para el alumnado con TDAH.

A continuación se exponen los datos recogidos en la encuesta inicial.

En cuanto a la percepción emocional que los alumnos con TDAH tienen sobre sí mismos, se muestran los bajos índices recabados, el 100% (3 alumnos) expresan no tener muchas habilidades.

En la segunda pregunta, un 66,67% (2 alumnos) expresan su espontaneidad y un 33,33% (1 alumno) un valor bajo.

Además de una baja decisión que, lejos de la espontaneidad que presentan en su comportamiento, dificulta sus interacciones verbales.



Ilustración 27. Gráficos de las preguntas 1 y 2 del alumnado TDAH.

El sistema motivacional y fisiológico, se complementan como significadores de la experiencia. En este punto se destaca que el 100% de las respuestas de los alumnos con TDAH son negativas (Ilustración 28/1).

Representación y respuesta social que se evidencia con un 66,67% (2 alumnos) manifestando su escasa decisión-interacción; un 33,33% (1 alumno) muestra un nivel medio a esta respuesta social.

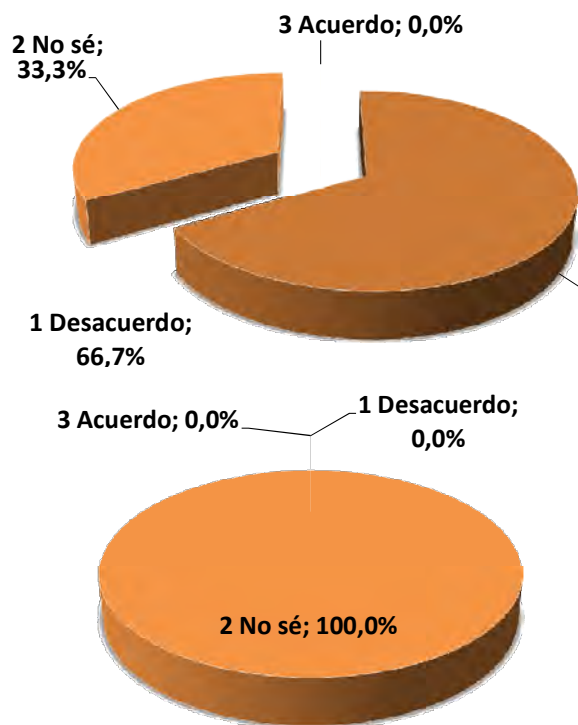


Ilustración 28. Gráficos respuestas 3 y 4.

Consciencia y control de su personalidad, que se evidencia que un 33,33% (1 alumno) obtiene un valor 1, y un 66,67% (2 alumnos) obtienen un valor medio de 2; es decir, inteligencia emocional insatisfactoria que les genera dichas clarividencias (como hipotética capacidad) de respuestas.

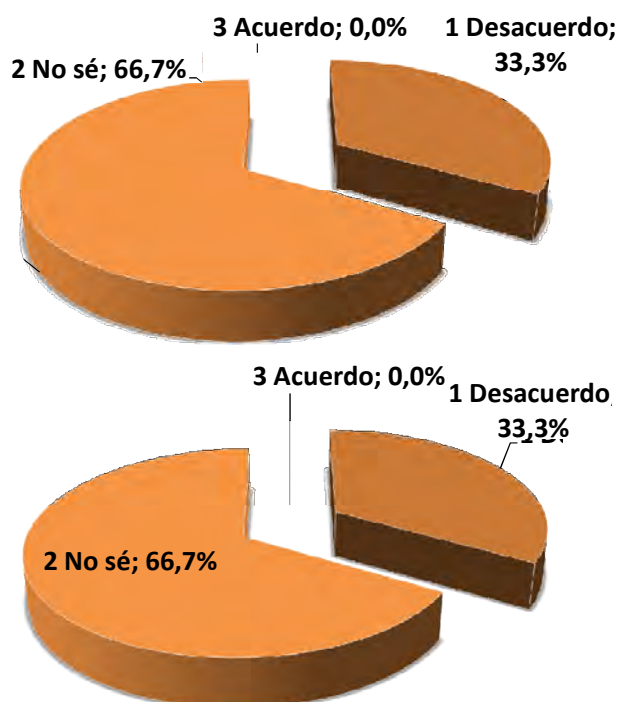


Ilustración 29. Gráfico preguntas 5 y 6. Tabla Bell.

La utilidad emocional, como auto-reguladora del proceso, se muestra necesaria para completar el proceso global del individuo. Acción y dirección expresada en los tres alumnos con TDAH con valor neutro, es decir, un 100% de los encuestados manifiesta una inseguridad entre la confianza –afiliación que experimentan (figura 30/1).

En cuanto a nivel de percepción no verbal en los alumnos, se obtienen los mismos valores que las anteriores preguntas; un 33,33% (1 alumno) cree tener mala aceptación y un 66,67% (2 alumnos) media. En la pregunta 8, un alumno (33,33%) muestra un valor neutro, mientras que el 66,67% (2 alumnos) dicen ser felices.

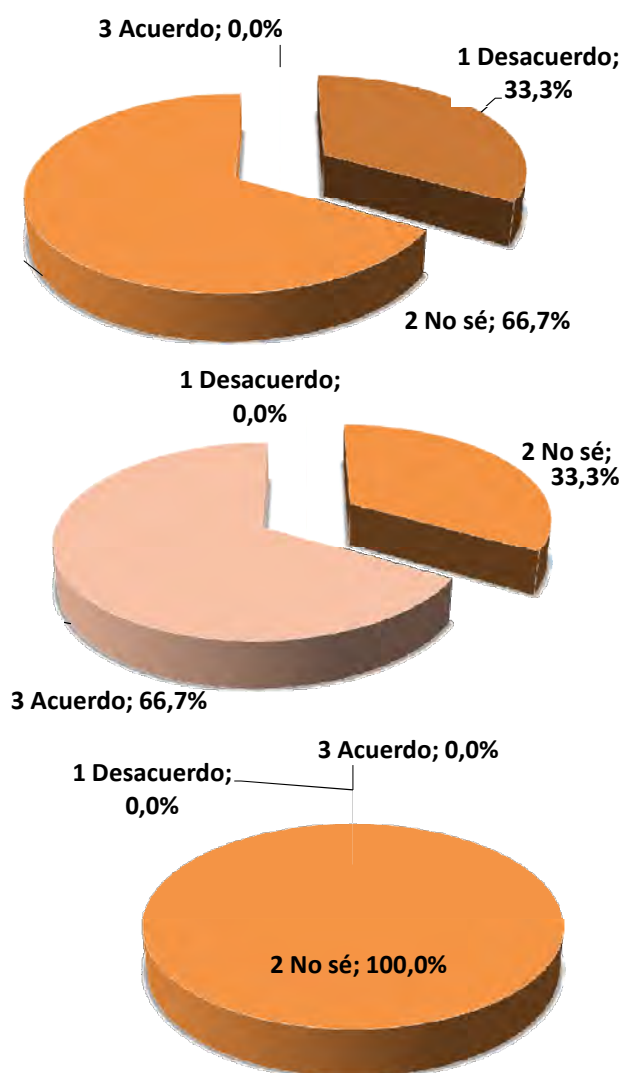


Ilustración 30. Gráficos de los resultados preguntas 7, 8 y 9.

En la pregunta 10, se exponen los datos de la encuesta (en dos tiempos). Y la variación entre ambas.

En la primera se obtiene que un valor 1, en el 100% de los niños con TDAH. En la segunda (mostrada en color claro) sube en todos ellos una escala de valor 2.

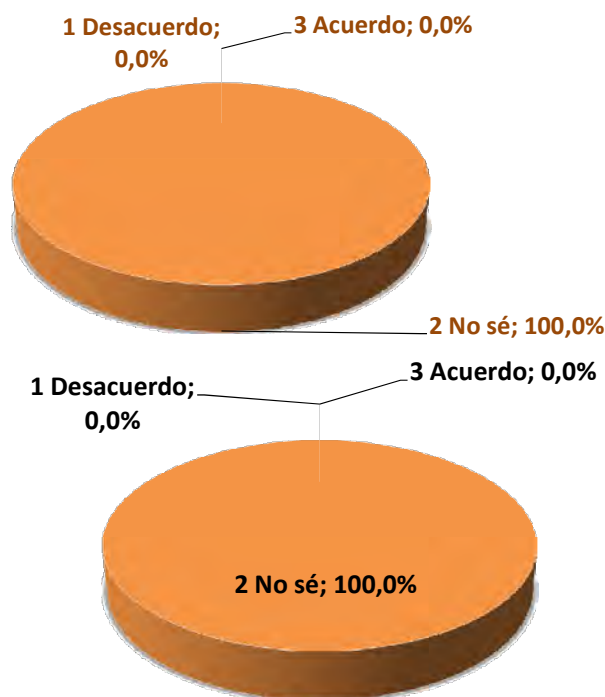
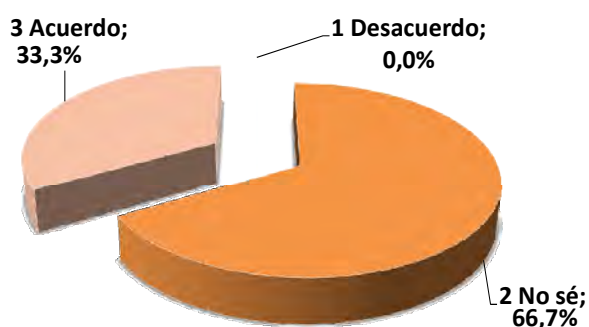


Ilustración 31. Gráficos de la pregunta 10 (encuesta inicial y final).

La auto-imagen que el alumno tiene sobre sí mismo, la pregunta 11, se muestra un porcentaje del 33,33% (1 alumno) valor 2 neutro y dos alumnos (el 66,67%) valor negativo.

En el ítem 12, un 66,67% muestra un valor neutro y un único alumno (el 33,33%) muestra niveles negativos en su comunicación.



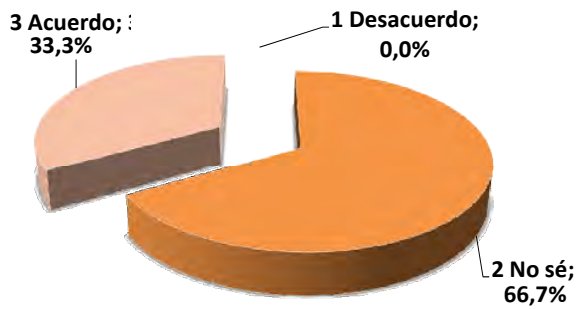


Ilustración 32: Gráfico respuesta ítems 11 y 12.



Ilustración 33. Gráfico sobre el resultado de las preguntas 13 y 14 y 16.

Estas preguntas generan conclusiones en las mediciones globales del alumno. En esta conceptualización, se generaliza todo componente emocional, en su plano neurológico, conductual y experiencial.

Se muestra un determinante absoluto (100%) en ambos extremos. Constructo de percepción donde evalúa y expresa sus emociones (Ilustración 33).

Se obtienen los mismos datos en la primera y segunda encuesta, siendo estos de un 100% de valor negativo, para los tres alumnos con TDAH.

En el manejo emocional, los alumnos con TDAH muestran una clara diferencia entre la primera y segunda sesión de la encuesta. Siendo los datos recogidos al comienzo de la investigación de un 100% en un valor negativo. Viendo en la segunda un incremento del valor en un alumno; manteniéndose el nivel 1 para dos de los alumnos 66,67%) y aumentando un valor para un alumno (33,33%).

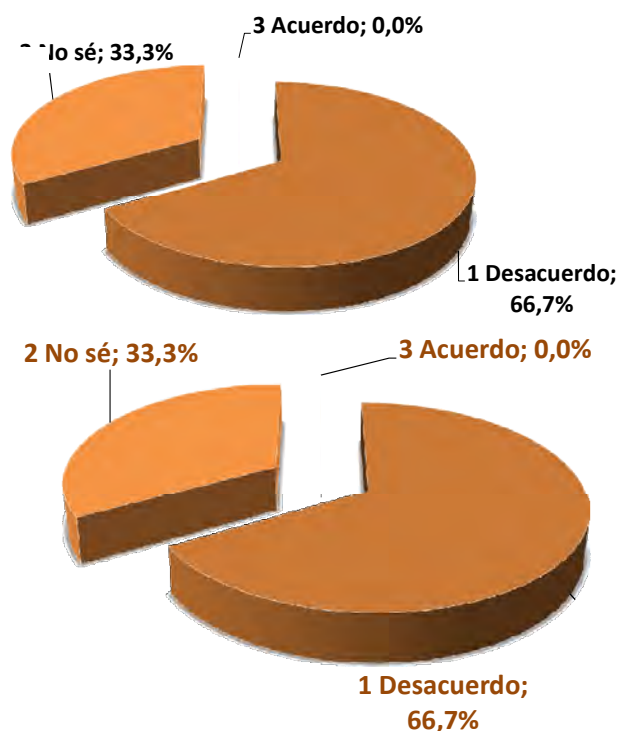
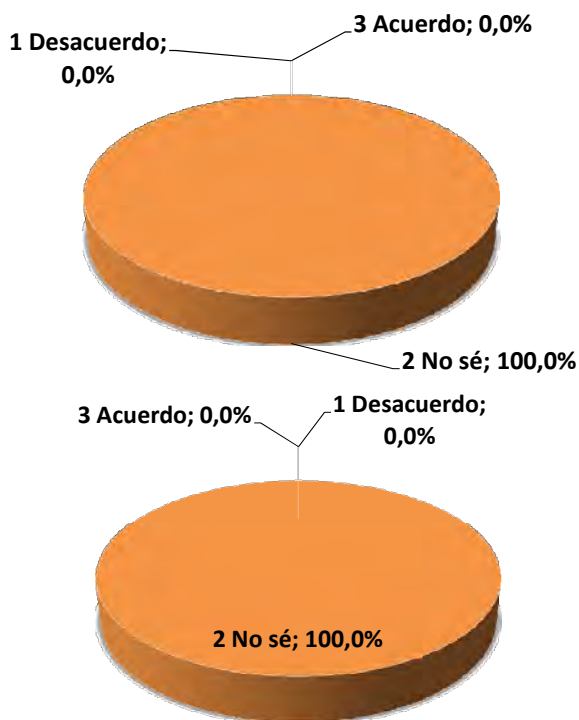


Ilustración 34. Gráfico de la pregunta 15 (Encuesta inicial y final).

Pregunta de nuevo perceptual y con un cambio en los niveles de ajuste del alumnado con TDAH, después del trabajo cooperativo efectuado en el aula. Se observa un cambio entre ambos

cuestionarios. En el primero se muestra que un 66,67% (2 alumnos) tienen valor negativo en sus respuestas; y un 33,33% (un alumno) un valor medio.

En un segundo tiempo se evidencia, un incremento del valor en 2 alumnos (66,67%) y el mantenimiento del otro alumno; elevándose la cifra a un valor medio en todos los casos, es decir, en un 100% obtienen un valor de 2 puntos.

Los alumnos parecen haber modificado sus habilidades sociales, mostrando nuevas respuestas a sus percepciones y emociones.

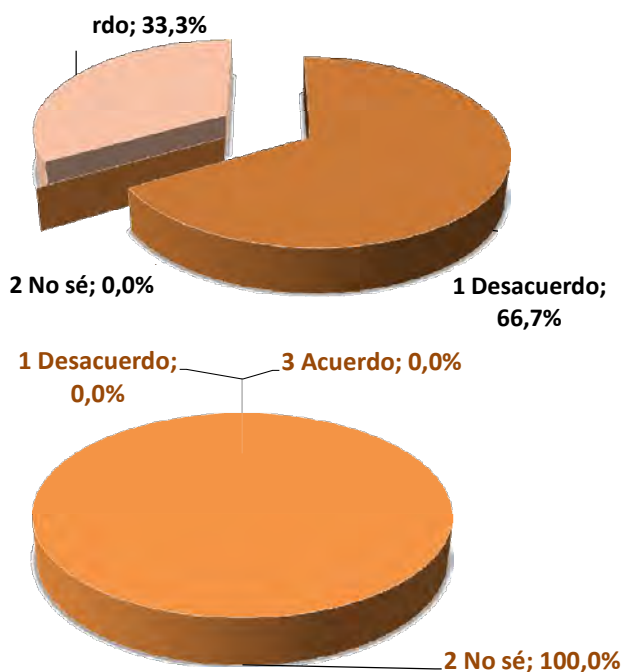


Ilustración 35. Gráficos respuestas a la pregunta 17 (encuesta inicial y final).

Dentro de la comprensión emocional, se encuentra el reconocimiento, la interpretación y la repercusión a dichas respuestas. En cuanto a su independencia y decisión, un 66,67% afirman ser guiados de forma constante, mientras que solo un alumno (33,33%) expresa ser más autónomo.

En el ítem 19, se muestra en contraste en las respuestas, correspondiendo a cada valor un 33,33% cada una de ellas.

En cuanto a la vinculación entre las emociones y el resultado, se advierte que un 66,67% (2 alumnos) obtienen valores

negativos, y un alumno (33,33%) un valor medio en cuanto a su percepción y valoración conceptual.

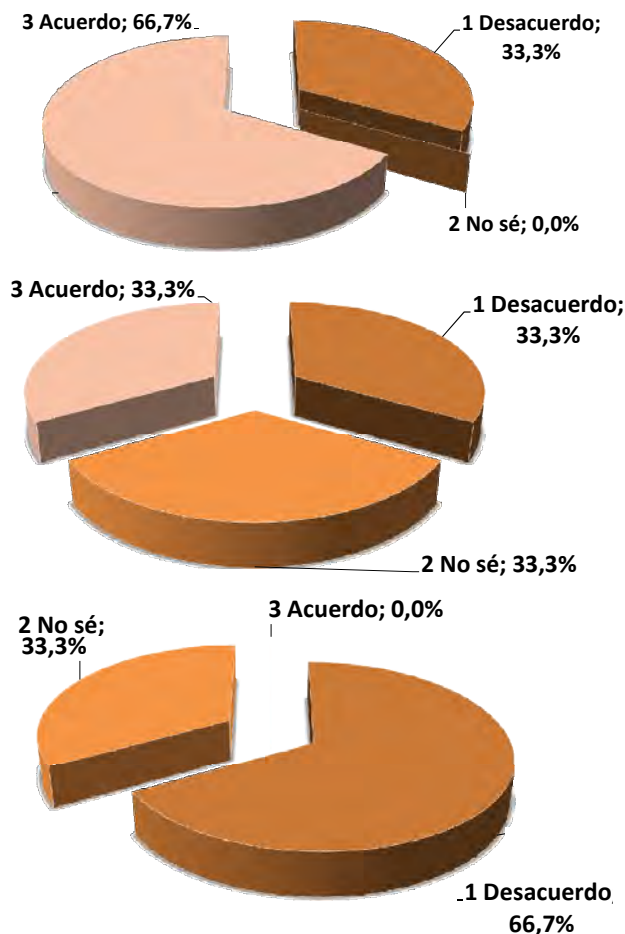


Ilustración 36: Gráfico de las respuestas, ítems 18, 19 y 20.

3. Conclusiones

3.1. Conclusiones y discusión

En este apartado se expresan los datos sobre el estudio de investigación. Interpretaciones y evidencias que se reflejan como consecuencia práctica, conceptual y teórica de la investigación, tanto cuantitativamente como cualitativamente; donde se confirman las nuevas interpretaciones de la neurociencia entre la existente relación que se da entre las estructuras cognoscitivas y la regulación de las emociones.

Principios, correlaciones, resultados, formulación, explicaciones y demostraciones, en la relación innegable entre el TDAH y los factores socio-

emocionales. Gestión que se establece y que definen el proceso educativo, debido a las regulaciones que tiene el propio individuo, como respuesta a factores externos e internos al mismo.

Encuesta a los Docentes

Según los estudios realizados, se muestra el aprendizaje cooperativo como metodología adecuada y efectiva para el alumnado con TDAH; derivación y producto de reducción de conflictos en el aula y de continuas aclaraciones y diligencias. Contribuyendo a:

- Aislar y prevenir factores de riesgo y segregación. Como práctica colaborativa en la resolución de problemas en el aula.
- Incremento de la productividad. Cumpliéndose las expectativas en el rendimiento y fortalecimiento grupal de forma general con esta metodología. No mostrándose en este punto un destacado aumento del nivel de atención y/ concentración del alumnado con TDAH; un elevado número de docentes se muestra cauteloso en afirmar dicho logro.
- Implicación y participación activa en el proceso de aprendizaje. Con oportunidades de comunicación, interacción y participación, permitiendo así su plena inclusión y su propio desarrollo.
- Vínculos y actitudes prosociales. Con el incremento de habilidades sociales, autorregulación y aumento de autoestima en alumnos con TDAH. Conducta más empática y mayor grado de aceptación, por el resto de compañeros.
- Enseñanzas, competencias y/o "habilidades" fundamentales para la vida.
- Componente afectivo, como armonía y acceso a la educación, punto que se destaca por la importancia que tiene en el aprendizaje, el plano emocional. La opinión de los docentes entre la relación del trabajo cooperativo y los aspectos

socio-emocionales en el alumnado con TDAH, es positiva, mostrándose amplias expectativas en el desarrollo general del alumnado.

Procedimiento en el cual, son los propios agentes, los que destacan la necesidad de una cualificación y formación específica para el alumnado con NEAE. Se evidencia también la importancia de un seguimiento multidisciplinar así como de la correlación entre los diferentes contextos del alumno, para conseguir alcanzar mejores resultados.

Encuesta a los Discentes

Es evidente que los alumnos con TDAH son más sensibles a los ambientes a los que se expone (Sutullo Esperón, C., 2007). Tienen gran transcendencia los resultados del cuestionario. Se muestra que los tres encuestados con TDAH tienen muy en consideración la percepción que tienen los demás agentes de su entorno sobre ellos mismos. Especialmente de sus familias (alcanzado niveles de satisfacción superior a los demás alumnos y alumnas sin NEAE) y de su grupo de iguales. Aspectos fundamentales para su aprendizaje. Se insiste por lo tanto, en la importancia del establecimiento de un vínculo afectivo, como valor determinante para su desarrollo integral.

Se corrobora en estos escasos dos meses de investigación los beneficios que a corto y largo plazo instan en el desarrollo general de estos alumnos y alumnas el marcado carácter motivacional del aprendizaje cooperativo y la auto-motivación que genera en los alumnos para conseguirlo con éxito. Constatando que:

- Mantienen estructuras comunicativas más productivas y relajadas entre todos los alumnos.
- Establecen una coordinación y productividad grupal progresiva. Aumentando sus niveles de intervención e interacción en las tareas grupales.
- Consiguen ayuda y regulación en la intervenciones y consenso grupal (dentro de los roles de grupo).

- Prosperan en la resolución de conflictos y eficacia relacional.
- Aumenta su cohesión grupo-clase, mejorando paralelamente el clima del aula.
- Se acrecienta la confianza grupal y responsabilidad e integridad individual.
- Se establece una concordancia grupal de trabajo que promueve la comunicación y respeta las diferencias que presenta el alumnado.

Testimonio de adecuación y los aspectos favorables que trabajan la dimensión emocional del alumnado con TDAH, que según los autores Soares y Dias, 2007, se presenta como necesario y claro indicador de bienestar.

Encuesta discente para el alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad

La actitud general de los alumnos con TDAH, después del trabajo cooperativo, mejora sustancialmente, independientemente de la inteligencia emocional (IIEE) que presentan. Muestran niveles mayores de satisfacción, especialmente por su incremento de consideración (especialmente en el ítem 15, nivel de aceptación) y participación en las diferentes tareas del aula. Se considera una leve mejoría en todos los casos, con una intensificación de estimación de 2 a 3 puntos en su nivel total de actitud emocional.

Se comprueba efectivamente una comorbilidad asociada al TDAH, causada por el inadecuado manejo de las emociones, siendo las consecuencias derivadas de la misma, de gran impacto para los alumnos y alumnas con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Con unos valores inferiores a lo esperado a nivel socio-emocional. Mostrándose un sentimiento de inseguridad y de culpabilidad de su rendimiento. Manejo emocional, que crea insatisfacción en los alumnos y alumnas, llegando a la frustración en determinadas ocasiones.

En la auto-percepción, como perspectiva vital, se ha obtenido una leve mejoría tras el trabajo cooperativo, según se evidencia en los datos obtenidos en la auto-evaluación del alumnado TDAH.

Se observa una ligera reducción del estrés en las relaciones interpersonales e intrapersonales (auto/conciencia-motivación-regulación) de los alumnos con TDAH. Aplicación como condición social de la educación, como pedagogía colaborativa, evaluativa y compensadora. Adquisiciones efectivas como la interdependencia positiva, así como de los efectos que la "sinergia del grupo" establece como órgano de gestión unidireccional para alumnos y alumnas con TDAH.

Se muestra además una enriquecedora autonomía en las actividades, principalmente en la búsqueda de información. Metodología que contribuye y motiva a su consecución, condicionando el aprendizaje y ampliando la atención sostenida de los alumnos, con periodos de concentración más prolongados. Se fundamenta la responsabilidad, se apoya la creatividad, determina la independencia personal y garantiza la estabilidad y la efectividad del proceso como salud psicológica. Se refuerza la función ejecutiva o control (autorregulación) de manera prospectiva en el alumnado con TDAH, en su escala global, es decir, para su adaptación vital.

Se evidencia, la eficacia del aprendizaje cooperativo como dinámica del aula; para cubrir las exigencias y concreciones del currículo. Metodología que ofrece al alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, las habilidades sociales y emocionales necesarias para su correcto desarrollo y bienestar.

3.2. Limitaciones en el estudio

El estudio muestra un corto periodo de trabajo y de exposición al trabajo grupal. No se ha podido contrastar a medio y/o largo plazo la eficacia del mismo. El estudio se fija en un pequeño espacio temporal. Con dos escasos meses

de aplicación. Periodo en el que sí se muestra un avance en aspectos socio-emocionales de los alumnos con TDAH, pero insuficiente para considerarse fiable.

Tampoco se ha podido comprobar con precisión el punto de partida o evaluación inicial de las adquisiciones en las diferentes áreas y ámbitos, pues el trabajo solo se ha desarrollado durante este corto periodo de tiempo. Tampoco una evaluación final para adecuar el trabajo a los objetivos generales y específicos propuestos y hallar una relación paralela con los objetivos generales y curriculares que se esperan en las diferentes áreas del currículo.

También se comprueba el escaso tamaño muestral y registro de las encuestas, especialmente en los alumnos con TDAH. Al contar escasamente con tres casos de investigación y con categorías y conductas muy diferentes. Además de las diferentes edades con las que cuentan los niños y niñas del estudio, no observando un criterio homólogo a todos ellos que conlleve a conclusiones más ajustadas y concluyentes a la investigación.

3.3. Líneas de investigación futuras

A lo largo del estudio se ha comprobado la incidencia y prevalencia en las aulas de alumnos y alumnas con TDAH. Demanda educativa y complementaria que necesita de apoyos específicos en su desenvolvimiento en las aulas. Se constata la importancia de trabajar en planos paralelos al desarrollo del discente como el trastorno distímico. Desórdenes en los que el alumno con TDAH muestra perturbaciones afectivas y depresivas de manera crónica. Es decir, estados de depresión y aflicción negativa de su propia persona. Donde el estudiado aspecto socio-emocional como complemento al cognoscitivo, se consolida en un cuadro o desorden asociado al propio trastorno; impidiendo el correcto desarrollo del alumno. Existiendo una alta correlación entre la depresión y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad; llegando a afectar según estudios de la fundación CADAH al 30% de los niños

diagnosticados.

Se muestra un cambio conductual y progresivo en la forma de ser, en sus funciones corporales, y en las funciones mentales. El trabajo, por lo cual, se muestra relevante y a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos con TDAH, en estudios futuros.

4. Bibliografía

- Aguilar Cárceles, M.M., (2014) El trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Editorial DYKINSON: Madrid.
- Alsina Masmitja, G., et. al. (2014) Déficits de atención y trastornos de la conducta. Editorial UOC: Barcelona.
- Artigas Pallares, J. (2009). El niño Incomprendido, Amat Editorial: Barcelona.
- Cohen J., (2003). La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, Estrategias e Ideas. Editorial Troquel: Capital Federal, Argentina.
- E. Brauwn T. (2006) Trastorno por déficit de atención, una mente desenfocada en adultos y niños. Elsevier, Masson: Barcelona.
- Echeitia Sarrionandia, G., (2011). La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. [en línea]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/661330> [visitado el 25 de febrero de 2017]
- Echevarría Samames, B. (2008). Orientación Profesional. Editorial OUC: Barcelona.
- Encoriza Nieto, J. et. al. (2002) Dificultades de aprendizaje: contenidos teóricos y actividades prácticas. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- España, Ley Orgánica (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013.

Referencia BOE, Sec I, pp. 97858- 97921.

- España, Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo de 2006. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado, 106 de 4 de mayo de 2006. Referencia BOE-A-2006-7899. Pp. 1-107.

- España, Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que 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. Boletín Oficial del Estado, 15 de junio de 2015, núm. 140, pp. 119-141.

- España, Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, y flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales den la Comunidad de Madrid (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 15 de junio de 2015).

- España, Orden 1910/2015, de 18 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que 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. ((Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 30 de junio de 2015).

- Gallardo García, A., Bolea E. (2012) Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Editorial Graó: Barcelona.

- García Castillo, O.R. (2015) Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Editorial Manual moderno: México.

- Hernández Cascón, C. (2015) Importancia de las emociones en el TDAH. Universidad pontificia de Salamanca.

- Miranda Casas, A. (1999). El niño Hiperactivo (TDH-A). Intervención en el aula, un programa de formación para profesores. Publicaciones Universitat Jaume I: Castellón.

- Montero Centeno, D et.al. (2012) Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención. Editorial Deusto Digital.

- Montero, D. y Fernández de Larrinoa (2012). Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención. Universidad de Deusto: Bilbao. España.

- Peraita, L. (2013). ABC.es familia. Así deben actuar en el aula los profesores para ayudar a los alumnos con TDAH [en línea]. Disponible en: <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20131216/abci-trastorno-tdha-atencion-201312121222.html> [visitado el 1 de Marzo de 2017]

- Quintero Lumbreras, F.J., (2009). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) a lo largo de la vida. Elsevier Masson: Barcelona.

- Renom Plana, A. (2007) Educación Emocional. Bilbao: Wolters Kluwer España S.A.

- Sadurní Brugué, et.al (2008) El desarrollo del niño, paso a paso. Editorial UOC: Barcelona.

- Soutullo Esperón, C., y Díez Suarez, A. (2007) Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH. Buenos Aires: Editorial Médica Paramericana.

- Soutullo Esperón, C. (2008) Convivir con niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de atención e Hiperactividad. Editorial Médica Panamericana: Buenos Aires.

- Vera García, R.M. (2016) Inteligencia emocional en adultos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y relación con su calidad de vida.

Universidad Complutense de Madrid.

- Zapata Boluda, R.M., et.al. (2015) Educación y salud en una sociedad Globalizada. Editorial Universidad de Almería.

Anexos

Anexo I. Dibujos test sociométrico



Imagen 1. Dibujo de alumno para sociograma.

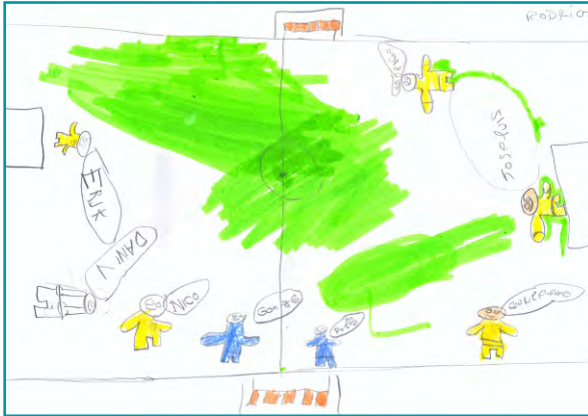


Imagen 2. Dibujo alumno para sociograma.



Imagen 3. Dibujo de alumna para Sociograma.

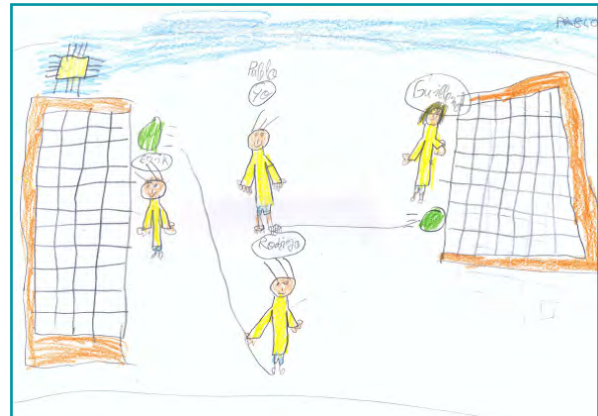


Imagen 4: Dibujo de alumno para sociograma.

Anexo II. Encuesta para el Profesorado

Datos sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo del ámbito socio-emocional del alumnado con TDAH.

Encuesta para el Profesorado.

Nombre (iniciales):	N. C
Titulación:	Maestra de E.P.
Etapas educativa del Maestro/a que realiza el cuestionario	Infantil / Primaria
Curso	Sexto
Formación específica con alumnado con TDAH	Sí / No

Aclaraciones: marcar con una (X) la cuestión que consideres oportuna, en el siguiente cuestionario. Los datos recogidos se analizarán expresamente para Trabajo Investigación, Fin de Máster (TFM) sobre "La influencia del aprendizaje Cooperativo en el desarrollo del ámbito socio-emocional del alumnado con TDAH" realizado en la (Universidad Rey Juan Carlos de Madrid).

Agradeciendo su colaboración y dedicación para este fin investigativo y propósito de calidad educativa.

Advirtiendo la confidencialidad de todas las personas implicadas en la realización de los mismos (Reglamento del Parlamento Europeo y de Consejo, de 18 de diciembre

de 2000, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales por las instituciones y los organismos comunitarios y a la libre circulación de estos datos. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2001-80052>)

- 1: Irrelevante
- 2: Escaso
- 3: Necesario
- 4: Muy necesario
- 5: Imprescindible

Afirmaciones	Alternativas de respuesta				
	1	2	3	4	5
1. ¿Considera efectivo el aprendizaje cooperativo (AC) para alumnos/as con TDAH?					
2. ¿Considera efectivo el A.C. como promotor en las relaciones sociales y emocionales del alumnado?					
3. ¿Es adecuado su nivel de experiencia con esta metodología?					
4. ¿Cree que el A.C. puede ayudar a fomentar la adherencia emocional de sus integrantes?					
5. ¿Cree que es necesario un equilibrio emocional para el correcto desarrollo del alumnado TDAH?					
6. ¿Cree que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante el componente afectivo?					
7. ¿Cree que el A.C. potencia la concentración y atención de los alumnos/as con TDAH?					
8. ¿Cree que es una metodología facilitadora en la resolución de problemas?					
9. ¿Cree que el A.C. responde a los principios de calidad y equidad educativa?					
10. ¿Cree que es una metodología adecuada para gestionar la autorregulación de los participantes?					
11. ¿Considera que el A.C. aplica estrategias grupales que fortalecen académicamente a TODOS los alumnos.					
12. ¿Cree que las experiencias cooperativas intervienen en la adaptación social del alumnado con TDAH?					
13. ¿Cree que se necesitan intervenciones específicas para el proceso de enseñanza- aprendizaje con alumnos TDAH?					
14. ¿Es necesario un enfoque multidisciplinar, para conseguir mayores resultados? (Familia, Especialista y Centro)					

*Gracias por su colaboración.

Anexo III. Encuesta para el Alumnado en general (Escala Likert)

Nombre del hijo (iniciales):	Curso:
Edad:	Alumno <input type="text"/> / Alumna <input type="text"/>

Aclaraciones: marcar con una (X) la cuestión que consideres oportuna, en el siguiente cuestionario, en base a:

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
No	poco	Algo	mucho	Sí

Afirmaciones	Alternativas				
	1	2	3	4	5
¿Te encuentras bien en la clase con tus compañeros?					
¿Te gusta trabajar las actividades de forma individual?					
¿Crees que es mejor trabajar las actividades de forma grupal, con la ayuda del resto de compañeros/as?					
¿Tienes muchos amigos/as?					
¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en el colegio?					
¿Te gustaría cambiar muchas cosas de las que haces?					
¿Entiendes mejor las actividades, cuando las realizas colaborando con tus compañeros?					
¿Te ayudan los demás compañeros y compañeras cuando lo necesitas?					
¿Crees que tus padres están orgullosos de ti?					
¿Crees que los compañeros te elegirían para realizar una actividad grupal, y que estuvieras en su grupo?					
¿Sabes que tienes muchas cualidades?					
¿Crees que sigues las clases con regularidad y sigues las instrucciones correctamente?					
¿Sueles iniciar alguna conversación?					
¿Sueles olvidarte de cosas con regularidad?					

*Muchas gracias.

Anexo IV. Encuesta específica para el alumnado con TDAH

Escala de autoestima Bell

Nombre.....Fecha.....

Esta encuesta permite saber cosas sobre ti mismo. Debes contestar con sinceridad. Marcando con una señal el casillero correspondiente. Desacuerdo (A), no sé (N) y Acuerdo (D).

Preguntas	A (valor 1)		N (valor 2)		D (valor 3)	
1. Soy un niño/a con muchas cualidades						
2. Cuando tengo que decir algo, lo digo.						
3. Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a						
4. Tengo claro lo que pienso y como actúo.						
5. Me gusta mucho como soy.						
6. Me siento culpable por como actúo.						
7. Creo que la gente tiene buen concepto de mí.						
8. Soy muy feliz.						
9. Me siento orgullo/a con las cosas que hago.						
10. Pocas personas me hacen caso.						
11. Hay bastantes cosas que cambiaría sobre mí.						
12. Me cuesta mucho hablar delante de los demás.						
13. Rara vez estoy triste.						
14. Es muy difícil ser uno/a mismo.						
15. Suelo caer bien a los demás.						
16. Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.						
17. Mis amigos me hacen caso a lo que digo.						
18. Siempre me dicen lo que tengo que hacer.						
19. Me gustaría ser otra persona.						
20. Me siento seguro de mí mismo/a.						

La puntuación obtenida se suma y se relaciona con la siguiente tabla de rangos:

Deficiente	20-27
Insuficiente	28-36
Regular	37-45
Bueno	46-54
Muy bueno	55-60

Valores A, en preguntas:1,2,4,5,7,8,9,10,13,14,17 y 20.

Valores D, en preguntas:3,6,11,12,15,16,18 y 19.

Anexo V. Anamnesis

Anamnesis:

Alumno/a	Curso	Edad	Medicación
A-1	3º E. Primaria	8 años	No
A-2	4º E. Primaria	9 años	Sí
A-3	5ª E. Primaria	10 años	Sí

Ilustración 12. Alumnos TDAH del estudio.

Alumno 1

Alumno de 8 años. Se encuentra cursando tercero de Primaria. El alumno presenta un déficit de atención y control de impulsos medio. Problemas de comportamiento y desobediencia en casa. Muestra significativas dificultades en el seguimiento de instrucciones en clase. Además de otras manifestaciones típicas como:

- Movimiento y excesiva intranquilidad. Se levanta constantemente de su lugar de trabajo.
- Intervenciones fuera de turno.
- Impaciencia y agitación en agrupaciones y filas (comedor, patio, etc.)
- Torpeza motora.
- Comportamiento disocial (gamberradas, gracias y travesuras)

La familia, asesorada por el equipo multidisciplinar que atiende al niño, muestra una oposición a la medicación, empleando para el tratamiento en casa diversas técnicas y métodos para conseguir minimizar su conducta, se destacan de ellas:

- Técnicas de relajación: como la relajación autógena, relajación pasiva y/o la denominada "Técnicas de relajación muscular progresiva" (Jacobson). Estas últimas son realizadas una vez al día en periodo lectivo y dos veces al día en fines de semana. Siendo esta una tabla de

seguimiento sencillo (se muestra ejemplo de tabla en anexo III). La finalidad es la relajación progresiva de todo el cuerpo.

Por medio de componentes físicos y emocionales que atenúan la actividad del sistema nervioso autónomo, para reducir la ansiedad por medio de una relajación psíquica.

- Actividades de habilidades sociales, ocio y tiempo libre: con el propósito principal para evitar y distraerse de los problemas cotidianos.
- Ejercicio físico: destinadas a reducir de la ansiedad y el estrés. Técnica relajante que realiza el alumno sin la familia, un día a la semana (sábados).
- Organización del tiempo: la familia lleva un cronograma de rutinas como recurso autorregulador.

Alumna 2

Alumna de 9 años de edad. Se encuentra en cuarto curso de Educación Primaria. Para el seguimiento de este caso, la familia muestra la exploración psicodiagnóstica de la alumna a la orientadora del centro. Se encuentran incluidos varios estudios neurocognitivos efectuados a lo largo de su proceso.

Se incluye la valoración de la atención sostenida, la memoria de trabajo y el control ejecutivo. Datos relevantes para su proceso de enseñanza, que sirven como referente y ayuda a la tutora de la alumna.

Se colabora con anterioridad desde el centro (Tutor) con la familia, colaborando con el Neurólogo especialista que sigue a la niña en el registro en el periodo de ajuste de la medicación, ya que dichos medicamentos estimulantes pueden tener un efecto de liberación rápida (Rubifen), intermedia (Medikinet) o prolongada (Concerta).

Anotando y señalando las impresiones y observaciones para adecuarlos a los niveles adecuados, para disminuir el efecto rebote. Dicho registro se lleva a la práctica mediante un índice de 0 a 2 de escala.

1	No está más inquieto que el resto de los alumnos de la clase. Se centra y trabaja.
2	Se encuentra algo inquieto. Le cuesta centrarse.
3	Se encuentra muy inquieto. Se levanta o molesta en clase.

Ilustración 13: Referencias del Centro de Psicología Q.

En cuanto a su conducta, se muestra una serie de patrones significativos como:

- Excesivo apego con su material escolar (estuche, pinturas, etc.) los compañeros se suelen quejar de ello, al no compartir el material.
- Reacciona con impulsividad. En ocasiones muestra una actitud violenta si algún compañero le molesta o recrimina su actuación.
- Muestra una baja tolerancia a la frustración, por lo que suele cambiar constantemente de actividad, abandonando aquellas que le parecen más difíciles y le crean malestar.

Alumna 3

Alumna de 10 años de edad. Se encuentra en quinto de Educación Primaria. Diagnóstico: trastorno con déficit de atención e hiperactividad. Presenta dificultades en la escritura. Medicación desde hace dos meses.

- Distracción continua y reiterada ante las explicaciones docentes.
- Falta de atención y excesiva actividad motora.
- Desorganización: no termina las tareas propuestas.
- Bajo rendimiento.
- Baja autoestima.
- Presenta rasgos disléxicos.
- Muestra pequeños tics "Síndrome

de Tourette" con la emisión repetida de pequeños movimientos motores y verbales.

- Muestra dificultades en las relaciones interpersonales.

Anexo VI. Encuesta autoestima alumnado con TDAH

Encuesta de Autoestima para alumnado TDAH (Pretest-postest)

Veinte preguntas de tipo asociación de atributos perceptivos positivos y negativos, para hallar un matriz sociométrico y analizar aspectos fundamentales para la investigación, basado en una escala de autoestima Bell. Para saber el nivel de aceptación del alumnado entre sí, el grado de cohesión que existe entre los mismo, localizar posibles alumnos rechazados, aislamientos, etc., así como las influencias de algunos factores fundamentales para establecer un adecuado clima del aula, y adecuar el contexto. Con el objetivo de dotar de mayor efectividad el proceder educativo.

Preguntas	A-1		A-2		A-3	
	(valores)		(valores)		(valores)	
Encuesta (en tiempo)	1	2	1	2	1	2
1. Soy un niño/a con muchas cualidades	1	1	1	1	1	1
2. Cuando tengo que decir algo, lo digo.	1	1	3	3	3	3
3. Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a	2	2	2	2	2	2
4. Tengo claro lo que pienso y como actúo.	1	1	2	2	1	1
5. Me gusta mucho como soy.	2	2	1	1	2	2
6. Me siento culpable por como actúo.	1	1	2	2	2	2
7. Creo que la gente tiene buen concepto de mí.	1	1	2	2	2	2
8. Soy muy feliz.	3	3	3	3	2	2
9. Me siento orgullo/a con las cosas que hago.	2	2	2	2	2	2
10. Pocas personas me hacen caso.	1	2	1	2	1	2
11. Hay bastantes cosas que cambiaría sobre mí.	2	2	3	3	2	2
12. Me cuesta mucho hablar delante de los demás.	2	2	3	3	2	2
13. Rara vez estoy triste.	2	2	2	2	2	2
14. Es muy difícil ser uno/a mismo.	2	2	2	2	2	2
15. Suelo caer bien a los demás.	1	2	1	1	1	1
16. Si pudiera, me gustaría cambiar cosas de mí.	2	2	2	2	2	2
17. Mis amigos me hacen caso a lo que digo.	2	2	1	2	1	2
18. Siempre me dicen lo que tengo que hacer.	3	3	3	3	1	1
19. Me gustaría ser otra persona.	1	1	2	2	3	3
20. Me siento seguro de mí mismo/a.	1	1	1	1	2	2
Puntuación total obtenida	33	35	39	41	36	38
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS



La Educación Psicomotriz como compensadora de la Discapacidad Auditiva

Alfageme García, María Elena

*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. Profa. URJC

Resumen

La inclusión es el objetivo más importante que persigue la educación desde hace años. La consecución de esta finalidad proporciona equidad y calidad en la educación de todas las personas, sean cuales sean sus características y circunstancias personales.

Lograr la inclusión en las aulas es tarea de toda la comunidad educativa, todos estamos implicados y todos debemos conocer cómo hacerla posible.

Partiendo de esta premisa, el presente trabajo de investigación pretende dar a conocer a sus lectores cómo conseguir dicha inclusión con personas con discapacidad auditiva; utilizando como recurso principal para compensar la pérdida auditiva la psicomotricidad. Para ello se ha realizado un estudio sobre la metodología y creencias de los docentes que han trabajado con alumnos con estas características y, a partir de éste, se han obtenido los resultados y las conclusiones sobre diferentes aspectos que se llevan a cabo de forma adecuada y sobre aquellos que deben mejorarse o cambiarse para conseguir una intervención efectiva.

Palabras clave

Inclusión, comunidad educativa, discapacidad auditiva, compensar, psicomotricidad.

Title

Psychomotor education to make up for hearing disabilities.

Abstract

Inclusion is the most important objective Education has been pursuing for many years. Accomplishing this objective provides equity and quality on everybody's education, regardless of their personal characteristics and circumstances.

Achieving inclusion in the classroom is a task of the entire educational community, all of us are implicated and should know how to make it possible.

Starting from this premise, this research study aims to inform all readers about how to achieve this inclusion with people with hearing disabilities, using psychomotricity as a main resource to compensate hearing loss. In order to achieve this, a study based on methodology and believes from experienced teachers of students with these characteristics has been created, and from this, were the results and conclusions obtained regarding different aspects that are carried out in an appropriate manner, and about those that must be improved or modified to get to an effective intervention.

Keywords

Inclusion, educational community, hearing disability, compensate, psychomotricity.

1. Introducción

La expresión corporal del niño es un indicador del nivel de desarrollo que posee siendo una forma de comunicación a través de la cual el pequeño muestra su conocimiento sobre sí mismo y su entorno, así como su capacidad para "hablar" a través de sus acciones. Gracias al desarrollo progresivo de las habilidades corporales el individuo puede interactuar con otras personas y con el entorno que le rodea; permitiéndole aprender toda clase de conocimientos (sociales, físicos, naturales...)

Por este motivo es tan importante la comunidad en la que el niño crece y aprende, porque de ella va a adquirir conocimientos nuevos sobre el mundo en el que vive. Arranz (1996) habló de la comunidad en la que vivimos entendiendo ésta como un conjunto de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo común, objetivo, interés o función común y están situados en un área geográfica concreta.

La comunidad tiene que dar una respuesta adecuada a las necesidades de cada individuo. En el caso del presente TFM, las necesidades a las que se refieren son las derivadas de una discapacidad auditiva y, aunque son varias las formas de compensar esta discapacidad, una de las más enriquecedoras y favorables es la educación psicomotriz porque permite al niño una estimulación adecuada de sus sentidos para que pueda desenvolverse en el medio y conseguir mejor calidad de vida mediante sensaciones visuales, táctiles y kinestésicas. La adquisición de habilidades psicomotrices ayudará al niño a mejorar su equilibrio estático y dinámico; favorecer la orientación espacial y temporal a través de la vista, el tacto y las actividades motoras; coordinar diferentes habilidades (óculo-manual, óculo-pie); trabajar la respiración y la relajación; conocer el cuerpo y sus posibilidades de acción, potenciar su habilidad social y crear una imagen ajustada y positiva de sí mismo.

Sabiendo todos los beneficios que

aporta el desarrollo psicomotor al crecimiento de los niños en general y, en especial, a los que tienen discapacidad auditiva, el presente TFM pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿cómo puede compensar el desarrollo de la psicomotricidad a los niños con discapacidad auditiva?, ¿cuáles son los diferentes ámbitos de experiencia y desarrollo que están implicados en este aprendizaje?, ¿sabemos realmente cómo trabajar la educación psicomotriz de forma adecuada en el aula para compensar esta discapacidad?, ¿conocemos los beneficios que puede aportar a cualquiera de nuestros alumnos y más aún a aquellos que presentan algún tipo de necesidad educativa como la discapacidad auditiva?

La respuesta a estas preguntas tiene como objetivo ayudar al docente a saber cuáles son las herramientas de las que dispone para trabajar con sus alumnos en el aula, cómo utilizarlas, qué aspectos ha de tener en cuenta, qué apoyos y recursos están a su disposición, cuáles son las diferentes metodologías que puede emplear con niños con discapacidad auditiva y, sobre todo, muy importante, los objetivos a los que ha de dirigir su esfuerzo y trabajo para lograr que la educación psicomotriz se convierta de verdad en compensadora de esta discapacidad.

2. Marco teórico

El oído es el primero de los cinco sentidos que se desarrolla, de hecho, desde el punto de vista anatómico, está totalmente formado alrededor de los cinco meses de gestación y, antes del nacimiento, el feto ya es capaz de oír sonidos que provienen del exterior y reaccionar ante ellos moviéndose, produciéndose así el primer contacto con el mundo.

En las primeras semanas de gestación se forma una diminuta vesícula de piel fina a ambos lados del cerebro que será el oído interno y, en torno a la octava semana, comienza a crearse el oído externo, el canal auditivo y la parte externa del tímpano. Progresivamente la configuración del oído va cambiando;

así como su posición, que irá variando a medida que se desarrolla la mandíbula.

Obsérvese la imagen 3D que se presenta a continuación. Se trata de un embrión de 8 semanas en el que puede distinguirse fácilmente su oído.



Imagen 1. Día 56: embrión humano. / Brad Smith, 2016.

El sentido del oído tiene como principal función captar los sonidos para convertirlos en impulsos eléctricos que estimulan las células nerviosas para hacer llegar la información que reciben al cerebro y poder interpretarla. También es el encargado de poder mantener el equilibrio.

La audición es un proceso complejo que requiere de la intervención e interconexión de todas y cada una de las partes que componen el oído. El mal funcionamiento de alguno de sus componentes dificultaría la escucha.

La Asociación Hear-it (AISBL) define su funcionamiento de forma muy clara y sencilla: las ondas sonoras viajan por el oído externo (pabellón auditivo y canal auditivo) haciendo que el tímpano vibre. Esto produce que, a su vez, los tres huesecillos del oído medio (martillo, yunque y estribo) se muevan. Estas vibraciones pasan al fluido de la cóclea (oído interno) estimulando miles de pequeñas células ciliadas. Como resultado, estas vibraciones se convierten en impulsos eléctricos que el cerebro interpreta y recibe como sonido.

Es sorprendente la cantidad de elementos

que entran en juego cuando escuchamos un sonido y que este funcionamiento esté en activo desde antes del nacimiento del niño.

Por lo tanto, cuando el bebé nace el sentido del oído está totalmente desarrollado, aún no llega a los niveles auditivos de un adulto, pero en pocas semanas lo alcanzará. Prueba de ello son los diferentes hitos que el desarrollo del bebé va logrando en sus primeros meses. (Anexo 1: Clasificaciones sobre el desarrollo auditivo)

De todas las clasificaciones sobre los hitos del desarrollo auditivo se extrae que, gracias a su correcto funcionamiento, los niños comienzan a adquirir el lenguaje, en otras palabras, mediante la captación de los sonidos y las interacciones comunicativas con las personas cercanas a él, éste imita y desarrolla el lenguaje. Pero, ¿qué sucede cuando el pequeño tiene una pérdida auditiva que le impide escuchar como a los demás? Obviamente, ello va a producir dificultades para poder aprender a hablar correctamente y, por lo tanto, la comunicación con su entorno se verá afectada.

No obstante, la discapacidad auditiva no tiene por qué resultar un impedimento para el desarrollo global si el entorno circundante del pequeño está preparado para comunicarse con él por otras vías distintas al lenguaje oral y potenciar el resto de capacidades que posee para que se conviertan en compensadoras de esa discapacidad. Según Lawton (1983), el contexto donde se desarrolla el individuo tiene un impacto decisivo en el desempeño y ejecución de las actividades, por lo tanto, éste tiene que reunir las condiciones básicas de seguridad, confianza, accesibilidad y comprensibilidad para que el individuo pueda percibir el control sobre el contexto en el que se encuentra. Por este motivo se ha decidido comprobar si la psicomotricidad es compensadora de la discapacidad auditiva, ya que aúna conocimiento, aprendizaje, emoción y movimiento; ingredientes perfectos para fomentar y compensar la comunicación e

interacción con el entorno físico, natural y social.

Para Noguera K., Pérez C. y Zaldívar M., (2000) la principal necesidad que estos niños tienen es una comunicación eficaz con sus maestros y con la comunidad en la que se desarrollan, ya que las limitaciones en dicha comunicación son las que originan sus dificultades para aprender, porque esta inadecuación pedagógica produce un déficit en las experiencias y la transmisión de información que puede retrasar al niño en aspectos importantes de su desarrollo. De todas estas reflexiones se puede extraer que, más que una necesidad auditiva, estas personas tienen necesidad de que se empleen los medios adecuados para comunicarnos con ellos y entrenar sus restos auditivos para conseguir el mayor provecho posible a fin de lograr una mejora en su comunicación y su aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo visto hasta el momento, se hace imprescindible conocer qué es la discapacidad auditiva y cómo es el desarrollo general de estos niños, así como qué es la psicomotricidad, cómo es su evolución general y la de una persona que presenta discapacidad auditiva; antes de pasar a conocer cómo trabajar la psicomotricidad en el aula para que sea compensadora.

2.1. Definición de discapacidad auditiva

La conceptualización de discapacidad auditiva ha variado mucho a lo largo de los años. Antiguamente estas personas eran rechazadas por la sociedad, se creía que eran incapaces de aprender y se les etiquetó como "individuos incompetentes".

En la actualidad se conocen muchos más datos sobre la discapacidad auditiva. Sabemos que son personas con un grado de pérdida auditiva y que ello no afecta a su inteligencia como se creía antiguamente, pero en muchas ocasiones no se sabe con exactitud en qué consiste esta discapacidad.

Siguiendo la conceptualización de la OMS (2008) sobre discapacidad, el término "discapacidad auditiva" hace referencia a la pérdida de capacidad sensorial en la que el individuo necesita de ayuda constante para la comunicación diaria y/o tiene seriamente afectada su capacidad de aprendizaje lingüístico; por lo tanto, no es un trastorno asociado a una simple pérdida de audición que permite que la persona tenga una vida normalizada, sino que implica que la persona afectada necesite un apoyo.

Lo esencial en esta discapacidad es proporcionar a la persona ayuda o soporte en ciertas actividades en su vida diaria. De lo contrario, su capacidad de aprendizaje se verá seriamente afectada porque la vía de comunicación más usual es el lenguaje oral y esto supone una barrera para su aprendizaje. Por tanto, no sería correcto afirmar que tengan problemas de aprendizaje, sino que el contexto en el que se desarrollan no está preparado para ofrecerle los apoyos que necesitan. Así lo expone la Organización Hesperian (2008) en una de sus publicaciones: "La comunicación sirve para aprender sobre el mundo, para relacionarse con otras personas, para expresarse, para pensar (...) Sin ningún tipo de comunicación las capacidades y la mente de un niño sordo no podrán desarrollarse plenamente" (3).

En todo este proceso de desarrollo y aprendizaje resulta imprescindible tener en cuenta las variables que influyen en la discapacidad auditiva, así como las principales causas que pudieron provocarla, posibles consecuencias asociadas y las diversas clasificaciones en función de distintos factores.

- Variables: el momento de la aparición, el grado de la pérdida, el diagnóstico y su tratamiento.
- Principales causas según la OMS: congénitas o adquiridas
- Posibles consecuencias según la OMS:
 - Funcionales: limitación de la

capacidad para comunicarse con los demás y los efectos perjudiciales que puede tener en el rendimiento escolar.

- Social-emocional: sensación de aislamiento, soledad y frustración.
- Económicas: casos desatendidos que producen una educación inapropiada.

- Clasificaciones de la discapacidad auditiva en función de: el grado de la pérdida, el momento de la aparición y el nivel de la lesión y su localización. (Anexo 2)

En términos generales la discapacidad auditiva se suele clasificar en:

- Hipoacusia: se trata de una pérdida parcial de la audición que provoca que ésta sea deficiente, aunque permite la percepción de sonidos y del lenguaje.
- Sordera: hay una audición residual imperceptible pero no permite la percepción del lenguaje ni los sonidos.
- Cofosis o Anacusia: es la ausencia total de la audición.

Una vez diagnosticado el tipo de discapacidad auditiva que posee el individuo se debe conocer cómo es su desarrollo evolutivo, ya que no sigue el mismo ritmo que los niños oyentes y es imprescindible saber cuál es para trabajar de forma adecuada con él.

2.2. Desarrollo general de los niños que presentan discapacidad auditiva

El proceso evolutivo de las personas con discapacidad auditiva no es igual que el de sus pares sino que, dependiendo del entorno y su grado de afectación, va a variar y a avanzar de un modo diferente. Así lo aseguran los estudios evolutivos realizados por autores como Myklebust, Hans y Furth.

En términos generales, se puede afirmar que es un progreso más paulatino porque tienen que aprender a conocer e interactuar con el contexto en el que viven de forma diferente a la habitual.

Investigaciones como las de Myklebust (1964) en el campo de la psicología evolutiva quisieron demostrar que existen diferencias entre el desarrollo de los niños con una audición normal y los que tienen una discapacidad auditiva, exponiendo que:

- Tienen una adquisición del lenguaje más tardía debido a que no pueden adquirirlo de una manera espontánea.

- En muchos casos puede haber problemas de memoria provocados por los déficits en la adquisición de estrategias verbales que les permitan procesar la información.

- Dificultades en el razonamiento por producirse de forma más lenta y difícil.

- Peores resultados en los tests de Coeficiente Intelectual. Aunque este aspecto es, en la actualidad, un gran debate porque las corrientes modernas (Inteligencias múltiples de Howard Gardner entre otras) señalan que estas pruebas no son válidas ni objetivas por no medir realmente la inteligencia de una persona en todas sus facetas.

- Problemas de adaptación y rendimiento escolar.

- Dificultades en el proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura producidas por los déficits en las estrategias verbales anteriormente nombradas.

- Comportamientos disruptivos (rabieta, lanzamiento de objetos, mal comportamiento...)

- Aislamiento social que se manifiesta a través de la ausencia de juego y la dificultad para establecer amistades en el grupo de iguales.

A pesar de los estudios realizados para demostrar las dificultades en el desarrollo normal de los niños con discapacidad auditiva como el de Martín Bravo (1995) o el de Suárez y Torres (1998), existen numerosas razones que hacen pensar que muchos de esos problemas se han asociado

a estas personas debido al entorno en el que se mueven y no a su discapacidad. Por este motivo autores, como Zweibel, Hans y Furth (1966), defienden que estos niños atraviesan por las mismas etapas del desarrollo que sus iguales, aunque de forma un poco más lenta debido a limitaciones en cuanto a experiencias y piden que se hable de este tema con bastante precaución.

2.3. Desarrollo general de la psicomotricidad y discapacidad auditiva

Existen multitud de definiciones de psicomotricidad, pero quizás una de las que mejor se ajuste a este TFM es la de Javier Mendiara Rivas (2008) que entiende dicho concepto como "forma de entender la educación, basada en la psicología evolutiva y la pedagogía activa (entre otras disciplinas) que pretende alcanzar la globalidad del niño (desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental) y facilitar sus relaciones con el mundo exterior (mundo de los objetos y mundo de los demás)" (200). ¿Por qué está conceptualización y no otra? Porque de ella se extrae uno de los valores más relevantes de la psicomotricidad en el desarrollo del niño y la importancia de trabajarla en el aula, porque el cuerpo no es solo movimiento, también es emoción y pensamiento.

Una de las primeras personas en realizar un estudio exhaustivo del desarrollo psicomotriz de los niños desde el momento del nacimiento fue Jean Piaget.

Para él, el desarrollo motor del niño representa su nivel madurativo-cognitivo; ya que, mediante las acciones que lleva a cabo, demuestra la forma en que entiende su entorno, su cuerpo, las relaciones humanas...

Según Piaget hay 4 estadios o etapas características de este desarrollo, todas ellas caracterizadas por un tipo de pensamiento y diversos hitos motóricos:

- Estadio sensoriomotriz (0-2 años).
- Estadio preoperacional (2-6 años).
- Estadio de las operaciones concretas (6-11 años).
- Estadio de las operaciones formales (11 años en adelante).

Autores como Henry Wallon (1879-1962), Arnold Gesell (1880-1961), Sigmund Freud (1856-1939), Emmi Pikler (1902-1984), Jean Le Boulch (1924-2001) y Vítor Da Fonseca (1979), entre otros, también investigaron sobre este desarrollo, crearon sus teorías y las basaron en las leyes del desarrollo motor como se puede observar en la Tabla 1:

Leyes del desarrollo motor	Características	Progreso evolutivo
Céfalo-caudal	Los movimientos más cercanos a la cabeza son los que primero se desarrollan	1º músculos de la cabeza 2º los de la espalda 3º las piernas...
Próximo-distal	Las funciones motrices próximas a la línea media del cuerpo se dominan antes que las zonas más alejadas	1º hombro 2º brazo 3º mano y dedos.
General-específica	Los movimientos más globales-generales se producen antes que los más específicos	1º Motricidad gruesa 2º Motricidad fina

Tabla 1. Leyes del desarrollo motor./ Elaboración propia.

Son pocas las investigaciones realizadas a cerca del desarrollo psicomotor de los niños con discapacidad auditiva. Marchesi y col. en 1995 y Myklebust en 1975 llevaron a cabo un estudio a fin de dar respuesta al interrogante de si los niños con discapacidad auditiva evolucionan igual que los normoyentes y concluyeron que el desarrollo es semejante al de los demás aunque se produce de forma más lenta, pues existe un retardo en la adquisición de habilidades de coordinación viso-motriz, equilibrio, tono corporal, representación mental del esquema corporal...

Por lo tanto, los niños con discapacidad auditiva también cumplen con las leyes de desarrollo motor y pasan por los diferentes estadios, pero de forma más tardía.

3. Objetivos

El marco teórico revisado hasta el momento supone la base de esta investigación, pues comprendidos los términos de discapacidad auditiva y psicomotricidad, así como el desarrollo general y los factores a tener en cuenta en el caso de niños con este trastorno; se puede comenzar la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados en la introducción y que se exponen con mayor exactitud a continuación:

- ¿Por qué la educación psicomotriz es compensadora de la discapacidad auditiva?
- ¿Cómo se debería trabajar la psicomotricidad con alumnos de discapacidad auditiva?
- ¿Qué recursos materiales y personales ayudan al trabajo con estos alumnos?
- ¿Qué tipo de Metodologías pueden ser eficaces en el aula?

La contestación a estas preguntas dará como fruto la consecución de los objetivos que persigue este TFM:

Objetivo general:

- Analizar las ventajas de trabajar

adecuadamente la psicomotricidad en el aula con niños con discapacidad auditiva.

Objetivos específicos:

- Determinar una metodología eficaz y realista para llevar a cabo en el aula con estos alumnos.
- Indicar los recursos materiales y personales necesarios para una intervención adecuada.
- Testar una evaluación ajustada a los aspectos que deben valorarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje: qué, cómo y cuándo evaluar.

4. Metodología

Lo que este Trabajo Fin de Máster pretende analizar son los beneficios que la psicomotricidad aporta al desarrollo integral del niño.

Este estudio tiene una finalidad analítica, ya que va a indagar en estos dos aspectos para averiguar y dar a conocer la psicomotricidad como compensadora de la pérdida auditiva. Para ello se ha optado por técnicas de carácter cualitativo como son la realización de entrevistas personales a profesionales de la educación que han trabajado o están trabajando actualmente con alumnos con esta discapacidad, así como observaciones de algunos de estos niños en su ámbito escolar.

La entrevista personal tiene como fin conocer las observaciones, experiencias, valoraciones y reflexiones personales de maestros y especialistas que se han ocupado o se ocupan de potenciar el desarrollo global del alumno, porque conocer la realidad de los centros educativos de nuestro país ayuda a saber cómo se trabaja con estos niños en las aulas, cuál es el nivel de conocimiento e implicación de los docentes, cuáles son las percepciones y creencias respecto a las aportaciones de la psicomotricidad en la evolución del alumno.

La entrevista se ha realizado de forma aleatoria a profesionales de la educación de distintos lugares de España (Cantabria,

Castilla-León, Madrid y Castilla-La Mancha) que trabajan con sus alumnos la psicomotricidad en colegios públicos de carácter ordinario. Se trata de un total de 13 docentes que tienen entre sus alumnos un niño con discapacidad auditiva de entre 3 y 7 años.

Esta muestra ha sido escogida así por varios motivos: el número de personas que aceptaron contestar a la entrevista fueron 13 de las 15 localizadas, este estudio no focaliza su atención en el tipo de localidad en la que se trabaja sino a la forma en que se desempeña la función docente en un centro ordinario público, los niños con discapacidad auditiva a los que se hace alusión en las entrevistas se encuentran en el segundo ciclo de Educación Infantil o en los primeros cursos de Educación Primaria (1º y 2º) y al tratarse de una entrevista con preguntas abiertas se ha obtenido información de carácter cualitativa y más profunda.

La entrevista, que se puede consultar en el anexo 3, consta de un total de once preguntas abiertas que abarcan los distintos aspectos educativos. Se ha optado por este tipo de pregunta porque la intención es conseguir la mayor información posible, que sea variada y más profunda que la que se obtiene de un cuestionario con preguntas cerradas o semiabiertas.

La entrevista comienza con una pequeña introducción para contextualizar al entrevistado acerca de la temática sobre la que se le va a preguntar y el porqué de ésta. Las diferentes cuestiones están ordenadas según un criterio de interés para la investigación de más sencillas y obvias a más detalladas y reflexivas. Por eso las preguntas iniciales hacen alusión al espacio del que se dispone para dar clase, metodología y recursos materiales; las cuestiones centrales sobre el cumplimiento de normas, actitud del alumno, inclusión o no del mismo, capacidades que se trabajan y estructuración temporal; y, finalmente, se abordan preguntas acerca de la evaluación, sus diferentes aspectos y una reflexión personal sobre si creen que

la psicomotricidad es compensadora de las deficiencias auditivas.

En cuanto a las observaciones realizadas, éstas se han hecho con el fin de analizar y reflexionar sobre la actividad física de los alumnos con discapacidad auditiva en un contexto natural para ellos; así como la comprobación de si las teorías de Marchesi y col. en 1995 y Myklebust en 1975 donde afirmaron que los niños con discapacidad auditiva evolucionan igual pero de forma más lenta que los normoyentes son ciertas.

Las observaciones se han hecho a cuatro niños de entre 5 y 6 años con discapacidad auditiva en su colegio público de carácter ordinario (dos de Castilla-León, uno de Cantabria y otro de Madrid) durante un periodo de 4 sesiones de cuarenta y cinco minutos de psicomotricidad (Infantil) / Educación Física (Primaria).

En estas observaciones, que han sido realizadas en base a la plantilla que se puede consultar en el anexo 4, se reflejan los indicadores de logro más relevantes para esta investigación, además de una pequeña anotación sobre el curso en el que se encuentra el alumno y el grado de discapacidad que tiene. Estos ítems de valoración son de elaboración propia y están organizados e ideados para reflexionar sobre el desarrollo motor, cognitivo, personal y social del niño, dado que estas dimensiones suelen ser las que más apoyos precisan, tal y como se ha venido explicando hasta el momento.

Mediante este análisis de observación directa se ha podido contemplar cómo estos alumnos se relacionan con sus compañeros, su nivel de implicación en las actividades, su progreso evolutivo, el cumplimiento de las normas, el grado de aceptación de sus compañeros. Valorando el grado de consecución como "logrado", "en proceso" o "no adquirido".

Gracias a estos dos métodos de investigación, entrevistas y observaciones directas, se han obtenido datos e información muy enriquecedora para la consecución de los objetivos de este TFM.

5. Análisis de resultados

Una vez realizadas las entrevistas y las observaciones es imprescindible extraer de ellas los resultados obtenidos mediante el análisis detallado de las respuestas.

Aunque, si bien es cierto que las personas con discapacidad auditiva son un colectivo muy heterogéneo puesto que cada individuo presenta unas características y unas necesidades personales diferentes, existen una serie de rasgos comunes por los que se caracterizan, como bien se señaló ya en el epígrafe de "Marco teórico".

Para el análisis de los resultados se ha optado por presentar la información de la siguiente manera: en un primer momento se exponen los resultados extraídos relacionados con las diferentes dimensiones del desarrollo de los alumnos con discapacidad auditiva, en segundo lugar las adaptaciones de acceso, en tercero las adaptaciones curriculares no significativas y, finalmente, la psicomotricidad como compensadora de la discapacidad auditiva.

5.1. Desarrollo de los niños con discapacidad auditiva

Las observaciones realizadas han querido comprobar si lo que Marchesi y col. en 1995 y Myklebust en 1975 afirmaron en su estudio es cierto (los niños con discapacidad auditiva evolucionan igual pero de forma más lenta que los normoyentes, pues existe una adquisición más tardía de las habilidades de coordinación viso-motriz, equilibrio, tono corporal, representación mental del esquema corporal...).

5.1.1. Desarrollo motor

El 100% de los alumnos con discapacidad auditiva presentan dificultades en uno o varios de los indicadores del desarrollo motor analizados durante las observaciones (equilibrio, coordinación viso-motriz, lateralidad, control postural, ritmo y/o regulación del movimiento).

Por lo tanto, tal y como Marchesi y

Myklebust señalaron, los alumnos con discapacidad auditiva presentan un desarrollo más lento de sus habilidades motrices básicas. Los resultados obtenidos así lo abalan, ya que en esta etapa del desarrollo los niños normoyentes ya han afianzado capacidades básicas como el equilibrio, el ritmo y el control postural, mientras que el 100% de los alumnos con discapacidad auditiva que se observaron están aún afianzando el equilibrio estático y dinámico y el ritmo, así como algunas de las otras capacidades que se han valorado: la coordinación viso-motriz (50%), la lateralidad (25%), el control postural (50%).

5.1.2. Desarrollo cognitivo

En cuanto al desarrollo cognitivo todos los niños observados presentan una buena comprensión de las reglas del juego y se encuentran en proceso de adquisición y afianzamiento de su esquema corporal, pero no todos presentan una buena comprensión de espacio y del tiempo (el 50%) porque les cuesta más tener una representación mental real del espacio para moverse en él o porque su estructuración de tiempos y ritmos no se ajusta a la realidad.

5.1.3. Desarrollo personal y social

El estudio del desarrollo personal y social de estos alumnos ha sido contrastado mediante observaciones y preguntas de la entrevista. Los resultados obtenidos de los ítems relacionados con el desarrollo personal y social son bastante positivos; en líneas generales todos ellos presentan una evolución favorable de ambos o están en disposición de conseguirlo dado la situación y el contexto en el que se mueven.

Por tanto, poseen una imagen ajustada y positiva de sí mismos, que demuestran al realizar actividades que conllevan un trabajo personal y/o grupal con unos resultados satisfactorios sobre lo esperado. No se puede decir lo mismo en lo referente a la aceptación de las normas sociales, ya que el 50% de los observados

no presentan conductas favorables y esto tiene repercusión en sus relaciones y en la inclusión total entre sus compañeros. No obstante, todos ellos son aceptados por sus iguales y no existe problemática alguna por tratarse de personas con una discapacidad auditiva.

En esta línea de investigación, se optó por preguntarles en la entrevista a los docentes por la actitud que muestran estos alumnos en las clases de psicomotricidad o educación física. El 69% de los maestros afirman que los alumnos tienen una actitud positiva y participativa durante las sesiones, que disfrutan poniendo en acción su cuerpo, comprobando sus posibilidades y habilidades, interaccionando con los demás. Mientras que el otro 31% de los alumnos con discapacidad auditiva no son participativos y se evidencia en las siguientes actitudes: no quieren aceptar las normas, se aíslan o se frustran con facilidad y lo demuestran a través de conductas disruptivas. Aunque estos casos a los que se hace alusión a un comportamiento no adecuado en el aula, debe añadirse que son alumnos que presentan una pérdida auditiva severa o total y ello les supone una barrera comunicativa importante. En palabras textuales de Inma su profesora de Educación Física de 2º de Educación Primaria en un colegio público de Toledo: "El grado de comunicación con los compañeros es muy bajo".

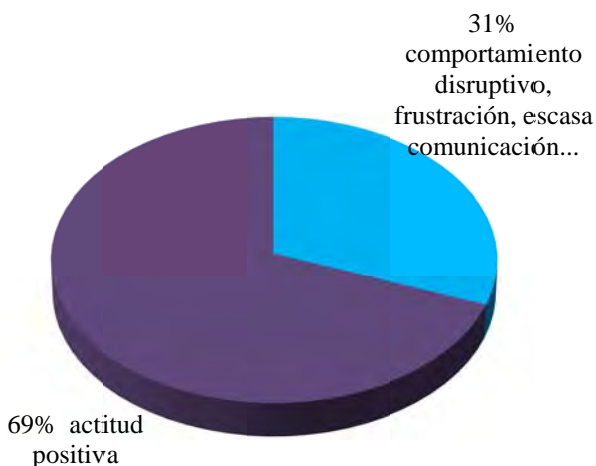


Figura 1. Actitud de los alumnos con discapacidad auditiva en las clases de psicomotricidad. / Elaboración propia.

Del correcto desarrollo personal y social surge la inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva en su grupo de iguales, por esta razón se preguntó a los maestros acerca de la inclusión de estos niños entre los niños del colegio y el 70% de las respuestas fueron un rotundo sí. Son parte esencial del grupo, son queridos y aceptados como uno más, sin distinciones, incluso algunos sobre los que se encuestaron tienen carisma de líder (autoestima positiva, creativo, con iniciativa, dotes de buen comunicador...)

Del 30% restante, el 15% hacen un pequeño inciso en la inclusión de sus alumnos: "es difícil de contestar, en rasgos generales podría asegurarte que sí está integrado en la clase, tiene su grupito de amigos y en el recreo se relaciona bien con ellos y con otros niños de otros cursos. Pero en clase, cuando hacemos juegos de competición no; porque aún no tiene adquiridas las habilidades motoras básicas, como la orientación espacial o la coordinación viso-motriz, y los niños se dan cuenta y como no quieren perder lo escogen el último", así respondía Ana, una docente de un colegio de Zamora sobre sus reflexiones personales acerca de la inclusión de su alumno de 7 años.

El otro maestro entrevistado tiene a un niño con hipoacusia severa en su aula y señaló que el alumno era aceptado pero no estaba incluido realmente, "normalmente sus compañeros no interactúan con él si no se les anima a ello".

Finalmente, el otro 15% de docentes consideran que sus alumnos no están incluidos en el día a día de su materia e indican que las posibles causas pueden ser el elevado nivel de pérdida auditiva, lo cual imposibilita las interacciones comunicativas adecuadas entre ellos.

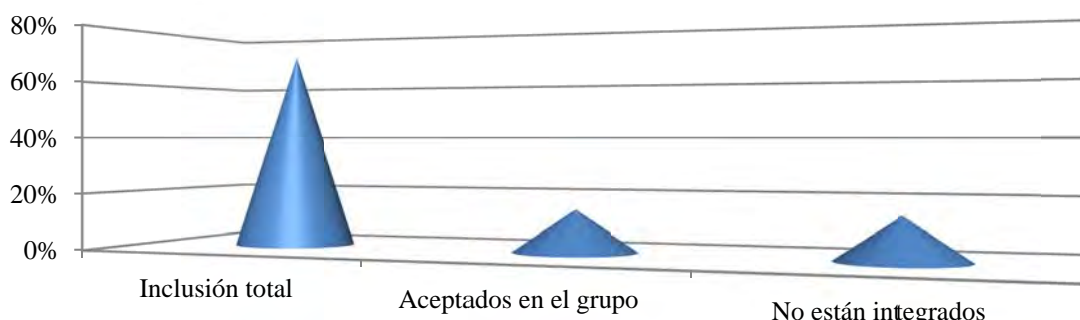


Gráfico 2: Grado de integración del alumno con discapacidad auditiva en su grupo de iguales. Elaboración propia.

5.2. Adaptaciones de acceso

5.2.1. Entorno físico

Uno de los aspectos importantes que se debe cuidar a la hora de mantener una comunicación adecuada con estos alumnos es el espacio circundante en el que se realizan las sesiones. Curiosamente, el 62% creen que el espacio donde llevan a cabo su labor (pabellón y/o gimnasio) no está totalmente acondicionado para dar clase y se muestran disconformes. Los principales motivos que aportan son: una mala acústica del gimnasio que produce que los mensajes se distorsionen y no lleguen con claridad a sus alumnos.

El 38% de los entrevistados sí están conformes con el espacio que tienen para sus clases ya que disponen de un lugar amplio, luminoso y con buena acústica.

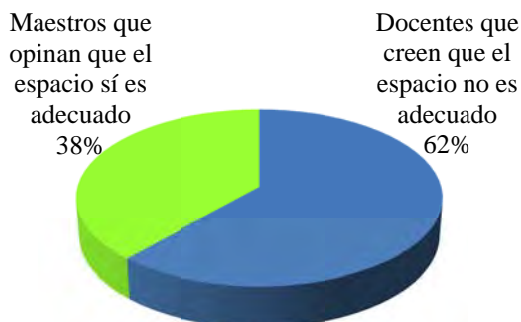


Gráfico 3: Conformidad de los docentes con sus aulas para el desarrollo de la psicomotricidad. Elaboración propia.

5.2.2. Comunicación y acceso a la información

Dentro de las adaptaciones de acceso que los maestros pueden realizar en sus clases se encuentran: la ubicación del

alumno durante las explicaciones y el empleo de materiales de apoyo a dichas explicaciones. Ambas propuestas son aspectos indispensables para asegurar una comunicación y un acceso a la información eficaz por parte del niño con discapacidad auditiva.

- Ubicación del alumno con pérdida auditiva: el cien por cien conoce la ubicación del alumno en el aula en estos casos y ha respondido que su alumno se coloca en frente de él, lo más cerca posible y donde mejor visibilidad tenga.

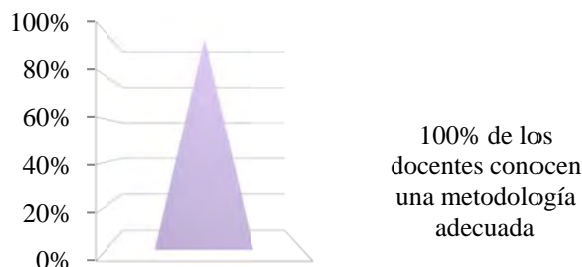


Gráfico 4: Nivel de conocimiento de la metodología de comunicación efectiva con alumnos con discapacidad auditiva durante las explicaciones. Elaboración propia.

- Uso de materiales de apoyo: La pregunta número tres de la entrevista pretende averiguar si los docentes emplean en sus clases algún tipo de material complementario para apoyar sus explicaciones y saber cuáles son.

Ante este interrogante hay variedad de respuesta puesto que, en función del nivel de pérdida auditiva de los alumnos, éstos pueden requerir más apoyos visuales o menos.

La mayor parte de los maestros contestaron que sí usan dichos materiales complementarios apoyos (nueve de los trece entrevistados) y suelen ser pictogramas secuenciados para explicar la actividad, vídeos, imágenes o dibujos...

Los otros cuatro entrevistados contestaron que no emplean más material del habitual, ya que sus alumnos tienen una hipoacusia leve y pueden seguir bien la clase. Aunque remarcan que siempre cuidan aspectos como su ubicación, que haya silencio para que el mensaje le llegue sin distorsión, lo escogen para ejemplificar lo que se va a hacer y en la explicación utilizan el material que se va a usar en la actividad ejemplificando cómo se ha de utilizar.

Por tanto, aunque no todos empleen materiales de apoyo específicos para la explicación de las dinámicas, todos tienen en cuenta aspectos como los que se acaban de describir para asegurarse que sus alumnos entienden lo que se va a hacer, independientemente del nivel de pérdida auditiva que tengan.

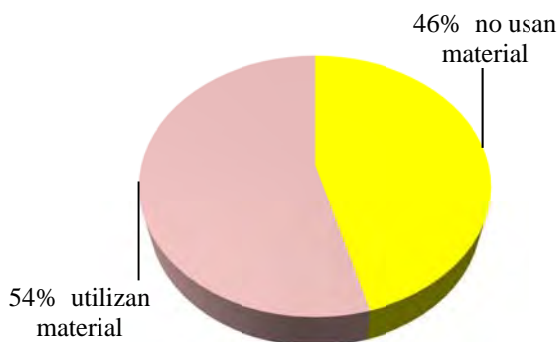


Gráfico 5: Grado de empleo de materiales de apoyo en las explicaciones./ Elaboración propia.

5.3. Adaptaciones curriculares no significativas

5.3.1. Temporalización de las actividades

Como ya se describió en el marco teórico, los niños con discapacidad auditiva, aparte de presentar ritmo de desarrollo motor diferente, por lo general necesitan más tiempo para procesar la información y llevar a cabo la actividad que se propone. Con este motivo se les presentó a los docentes la pregunta

sobre criterios metodológicos referidos a la temporalización en sus clases y la gran mayoría, el 92,4%, respondieron que siempre programan clases flexibles porque el ritmo de su grupo de alumnos así lo requiere. Dentro de este grupo, el 54,8% llevaba a cabo una estructuración secuenciada de sus sesiones, tal y como explicaba Sandra, especialista de Educación Física en 1º de Educación Primaria en un colegio público de Benavente (Zamora): "siempre me adapto al ritmo de los alumnos, aunque la sesión siempre sigue una misma estructura: calentamiento, desarrollo de la sesión con juegos de distinto tipo y vuelta a la calma. En función del rendimiento e implicación de los niños el grosor de la clase varía con más o menos juegos. Por ejemplo, si veo que necesitan trabajar más el equilibrio estático hacemos más juegos que tengan como objetivo mejorarlo, si veo que lo dominan lo trabajamos en una actividad y paso a otra diferente en la que se requieran otras capacidades". Y un 37,6% no indicaron que sus clases siguiesen una estructura fija, pero sí que daban todo el tiempo que necesitase al alumno con dificultad auditiva. Finalmente, el 7,6% que dijo que usualmente no precisa alargar tiempos de explicación alegó que la pérdida auditiva de su alumno es poca y que sigue perfectamente las conversaciones. Marina, docente de 2º de Educación Infantil en un colegio público de Ojedo (Cantabria): "En principio no hacemos ninguna distinción con ella. Lleva el mismo ritmo que los demás. Aunque en alguna ocasión si precisa de más tiempo para entender lo que le decimos le damos todo el que necesite".

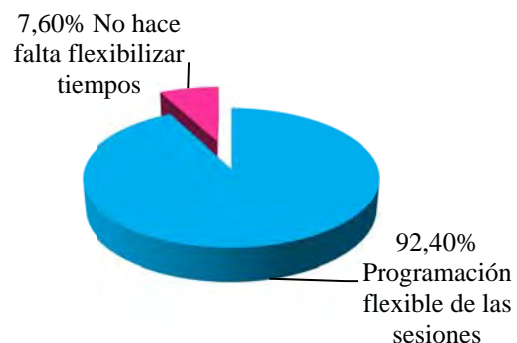


Gráfico 6: Organización temporal de las clases./ Elaboración propia.

5.3.2. Cumplimiento de normas

En lo que respecta al cumplimiento de normas existe disparidad de opiniones y actitudes que aplica el docente. Si bien casi todos afirman que el incumplimiento de reglas se debe a la falta de comunicación, la manera de actuar llegado el caso varía en función del profesional. Así, el 50% de los entrevistados apuestan por explicarle la dinámica de forma individual para asegurarse de que lo comprendieron, utilizando un lenguaje sencillo, vocalizando, gesticulando y cerca

del alumno; y la otra mitad utiliza otras estrategias como usar dibujos, rol-playing o un alumno-tutor que le ayude.

Como se puede extraer de los resultados, el 100% consideran que el incumplimiento de las reglas y la aparición de conductas disruptivas por parte del alumno con pérdida auditiva se deben principalmente a la falta de comunicación eficaz entre el docente y el alumno, y no por otros motivos como el entretenimiento o llamar la atención.

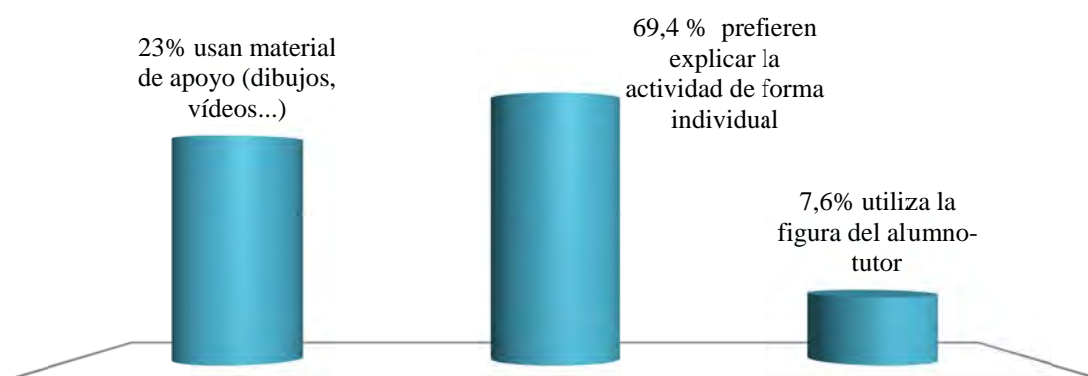


Gráfico 7: Gestión de normas en las actividades. / Elaboración propia.

5.3.3. Trabajo y desarrollo de capacidades físicas básicas

Una de las características generales de los niños con pérdida auditiva es que suelen tener un desarrollo motor más lento que sus pares normoyentes, pero gracias al entrenamiento de las diferentes capacidades básicas físicas a través de juegos y dinámicas que se realizan en las clases de psicomotricidad o Educación Física, estos alumnos tienen la posibilidad de reforzar y mejorar su motricidad y todo lo que este trabajo concierne (conocimiento del cuerpo, del espacio y del tiempo...)



Gráfico 8: Nivel de entrenamiento de las capacidades físicas básicas. / Elaboración propia.

En esta línea de actuación, todos los docentes saben lo importante que es trabajar todas las capacidades básicas, pero unos opinan que todas por igual (el 61%) y otros que se han de entrenar todas aunque haciendo especial hincapié en aquellas en las que tienen mayor necesidad para mejorar su desarrollo (así lo creen el 39% restante).

5.3.4. Evaluación

Dentro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje uno de los puntos más importantes es la evaluación. A través de ella se pueden conocer las necesidades de cada uno, el progreso, la consecución de los objetivos, etc. En este apartado se valoran tres aspectos fundamentales en todo proceso de evaluación sobre los

que se le preguntaron a los docentes en la entrevista: la periodicidad, las técnicas y los parámetros empleados para llevar a cabo la evaluación.

- Periodicidad con la que se evalúa: el 100% de los maestros realizan una evaluación continua en la que se tienen en cuenta el nivel del que parte el alumno (evaluación inicial) y los logros adquiridos mediante el entrenamiento psicomotriz, llegando así a obtener una valoración final.
- Técnicas que se emplean: las herramientas utilizadas para realizar la evaluación son muy variadas. Aunque todos los profesionales tienen su forma personal de valorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, el 100% utilizan la observación como técnica principal y, en segundo lugar, usan otras como cuaderno de observaciones y/o anecdotario (69%), escalas motoras y consecución de objetivos propuestos (31%).
- Parámetros importantes para valorar a los alumnos contemplando varias opciones:
 1. Docentes que tienen en cuenta solo la consecución de objetivos y aspectos motores (23%)
 2. Maestros que además de estos ítems evalúan el desarrollo personal y social de los alumnos (77%)

Además de estos tres aspectos, la evaluación de aspectos sociales y personales se considera de relevancia en este estudio, pues el desarrollo global de los alumnos es uno de los objetivos principales de la educación en nuestro país, donde el aprendizaje y evolución de todas las habilidades y capacidades entrar en juego y, por lo tanto, habrá que procurar variedad de situaciones y experiencias que permitan a los alumnos la posibilidad de entrenarlas, mejorarlas y afianzarlas. Con este motivo se les preguntó sobre estas dimensiones del desarrollo y, en contraste a la respuesta de la anterior pregunta donde había un 31%

no mencionaban nada sobre este tema, en esta ocasión el 100% de los entrevistados respondieron que sí tenían en cuenta el desarrollo personal y social de sus alumnos en la evaluación. Además, ese 31% respondieron afirmando que eso era algo obvio que siempre se ha de tener presente, por lo que en la anterior pregunta lo dieron por hecho y no lo mencionaron.

En consecuencia y contrastando las respuestas sobre las preguntas de evaluación, se puede afirmar que es un proceso de valoración continua donde la observación es la principal herramienta para efectuarlo y donde los ítems abarcan un amplio abanico de habilidades no solo motrices, sino también cognitivas, espaciales, personales y sociales.

5.4. Psicomotricidad como compensadora de la discapacidad auditiva

Después de contestar a todas estas cuestiones que ayudan al maestro a pensar y analizar su trabajo, el interrogante final de la entrevista pretende conseguir una reflexión meditada sobre si creen que la psicomotricidad es o no compensadora de las dificultades auditivas y por qué.

Cada uno de los entrevistados ha dado diferentes motivos, pero todos ellos han mostrado conformidad con la concepción de la psicomotricidad como compensadora para este tipo de alumnos.

Los motivos principales que dieron fueron los siguientes:

- Proporciona un ambiente normalizado al alumno (15,3% mencionaron este aspecto)
- Favorece la inclusión (15,3% hablaron de la importancia de este entrenamiento para la inclusión del alumno)
- Es un entrenamiento para mejorar las capacidades motrices (61,5% son conscientes de los beneficios físicos que aporta)
- Potencia el desarrollo de habilidades sociales y personales (46%)

- Promueve autonomía en la vida cotidiana (30,7%)
- Ofrece posibilidades de exploración del espacio y de los objetos (30,7%)
- Mejora el autoconcepto (46%)
- Les hace conocedores de sus posibilidades y limitaciones de acción (38,4%)

Porque, en definitiva, la psicomotricidad es mucho más que habilidades motrices, es desarrollo cognitivo (potencia las conexiones neuronales), es conocimiento de normas sociales, engloba todas las dimensiones del desarrollo y ayuda a cubrir las necesidades que presenta el alumno con discapacidad auditiva

6. Conclusiones

Aunque no son muchos los estudios dedicados a este tema en concreto y sí se pueden encontrar fácilmente diferentes reseñas por separado del desarrollo motor de los niños con discapacidad auditiva y los beneficios de la psicomotricidad para la población en general; no son numerosas las investigaciones que aúnan ambas ideas. Gracias a la investigación que se ha llevado a cabo mediante las entrevistas y observaciones realizadas se dan a conocer de forma cercana y real las ventajas que supone trabajar adecuadamente la psicomotricidad en el aula.

Las ventajas de trabajar la psicomotricidad con alumnos con discapacidad auditiva son múltiples, así lo han corroborado los docentes que trabajan con niños con estas características, siendo las que a continuación se exponen:

- Favorece la inclusión y la normalización.
- Mejora de las habilidades motrices que normalmente evolucionan más lentamente en estos alumnos.
- Promueve diversas situaciones en las que han de trabajar habilidades sociales y personales y mediante las cuales adquieren más confianza en sí mismos, mejor autonomía, enriquecimiento de su

autoconcepto...

- Ofrece nuevas experiencias y posibilita la exploración del espacio y de los objetos que hay en él, ayudando a ser consciente de las propias posibilidades de acción y de las limitaciones y conocer características del contexto en el que se desenvuelven.
- Potencia el desarrollo cognitivo gracias a las diversas conexiones neuronales que se producen cuando el niño interacciona con su cuerpo en el entorno (organización espacial y temporal, acción-efecto...)
- Ayuda a cubrir las necesidades que presenta el alumno.
- Engloba todas las dimensiones del desarrollo, procurando así un crecimiento integral de la persona.

En este TFM también se han analizado las adaptaciones de acceso y las adaptaciones curriculares no significativas más utilizadas en las aulas a las que se han acudido de los colegios públicos de carácter ordinario en España. A continuación se incluyen posibles aspectos que pueden favorecer la práctica docente en el ámbito de este estudio que se extraen a partir de la información recolectada y analizada, y cuya aplicación y eficacia podría llevarse a cabo en futuras líneas de investigación:

6.1. Adaptaciones de acceso

- Características del espacio donde se dan las clases: debe ser un gimnasio o pabellón amplio que tenga buena iluminación y acústica. Si no fuese así debemos intentar suplir las limitaciones del entorno con otros medios, por ejemplo, si es un espacio con poca iluminación natural se deben encender las luces para que el alumno tenga buena visualidad del lenguaje corporal, gestual y labial de las explicaciones y conversaciones que se producen.
- Ubicación del alumno durante las explicaciones: es importante que el niño se encuentre en frente del docente y cerca de él porque así se aprovecharán

al máximo el resto auditivo que tenga y visualizar bien los gestos o el material que se le presente como apoyo a la explicación.

- Los materiales de apoyo a las explicaciones son un elemento de ayuda que facilita la comprensión por parte del alumno de las actividades que se van a realizar y sus normas. Este material resulta muy efectivo en casos de pérdida auditiva severa, ya que los pictogramas, imágenes, vídeos... que se utilicen van a enriquecer la comunicación maestro-alumno.

6.2. Adaptaciones curriculares no significativas

- Temporalización de las sesiones: es conveniente que las clases mantengan una estructura fija para que el niño pueda tener una representación mental de las mismas y anticiparse así a las actividades que se van a hacer (calentamiento, actividades de desarrollo y vuelta a la calma-estiramientos); pero, al mismo tiempo, esta estructuración ha de ser flexible porque el alumno con discapacidad auditiva puede precisar más tiempo para comprender la actividad que se le está explicando y se ha de dar todo el que necesite. De los resultados obtenidos se confirma que los niños con discapacidad auditiva son un grupo muy heterogéneo, con unas características y necesidades concretas en cada caso, por lo que la metodología y los tiempos varían en función del alumno, y el maestro ha de conocer y dar una respuesta ajustada a las necesidades de su alumno.

- Capacidades físicas básicas que se deben entrenar: si bien es cierto que según la persona las capacidades en las que más refuerzo necesitan varían, en la clases se han de trabajar todas y no centrarse exclusivamente en aquellas en las que el alumno presenta un desarrollo más tardío. No obstante, si el maestro lo considera oportuno puede entrenar de un modo más exhaustivo aquellas en las que precisa más refuerzo.

- El cumplimiento de normas y reglas ha de ser igual para todos los alumnos de la clase, aunque se debe tener en cuenta que el incumplimiento de éstas puede deberse a una mala comprensión del juego y no a un mal comportamiento o a una trampa, por eso es necesario asegurarse que el alumno con discapacidad auditiva ha entendido bien todo antes de empezar la actividad y, en caso de que incumpla alguna norma, averiguar si ha sido porque no ha comprendido bien o por otra razón. El estudio concluye que el 100% de los docentes que trabajan con alumnos con discapacidad auditiva consideran que el incumplimiento de las reglas y la aparición de conductas disruptivas por parte del alumno con pérdida auditiva se deben principalmente a la falta de comunicación eficaz entre el docente y el alumno, y no por otros motivos como el entretenimiento o llamar la atención.

- La evaluación ha de realizarse, tal y como la legislación y los entrevistados señalan, al principio para averiguar el nivel que tienen los niños y partir de él, continua para valorar el progreso o las dificultades que puedan surgir y así poder ofrecer una respuesta adecuada a las mismas para solventarlas, y final, donde se evaluarán todos los aspectos que se han trabajado a través de las múltiples actividades que se hayan hecho. El medio más eficaz para evaluar la psicomotricidad es la observación directa del alumno en acción, es decir, mientras se desenvuelve en los juegos. Al mismo tiempo se pueden utilizar otros recursos como un cuaderno o anecdotario donde apuntar aquellos aspectos más relevantes y la consecución de los objetivos propuestos y/o el nivel de logro de escalas motorices.

Respecto al qué evaluar se deben formular aquellos ítems que expresen el logro de los objetivos que se quieren conseguir y valorar si estos han sido alcanzados o no. Es importante que dentro de los indicadores de logro se encuentren incluidos los referentes al desarrollo personal y social ya que

éstos también forman parte de la psicomotricidad y de la evolución global del alumno.

Con todas estas consideraciones acerca de las ventajas del entrenamiento de la psicomotricidad en el desarrollo global de estos alumnos y de las adaptaciones de acceso y las adaptaciones curriculares no significativas que el docente debe llevar y aplicar en su aula, queda constatado en la muestra que se ha estudiado en esta investigación que la psicomotricidad actúa como compensadora de la discapacidad auditiva. Pero es imprescindible que todas las indicaciones que se han extraído no sean utilizadas de forma general para todos los casos, sino que se debe analizar y valorar cada alumno de forma individual, teniendo en cuenta el grado de discapacidad que posee, el entorno en el que se mueve y el nivel de desarrollo en el que se encuentra y sus características personales, pues solo así se conseguirá una educación personalizada y ajustada a las necesidades de cada persona.

7. Bibliografía

- Berger, K.S. (2016) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Da Fonseca, V. (2000) *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Fernández Mora, J.A. y Villalba Pérez, A. (1996) *Atención educativa de los alumnos con Necesidad Educativa derivada de una deficiencia auditiva*. Valencia: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- Garrido Landívar, J. (2001) *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales*. Madrid: CEPE.
- Hear-it, AISBL. *Funcionamiento del oído*. Disponible en: <http://www.hear-it.org/es/el-oido> (Visitado el 10 de marzo de 2017).
- Lawton, M.P. (1983) *The varieties of well-being*. *Experimental Aging Research*.
- Malabé M., Serra N., Moreno K., Ayala A. y González M. (2009). *Síntesis de las teorías y modelos del desarrollo psicomotor humano*. Disponible en: https://propei5inicial.wikispaces.com/*+SINTEISIS+DE+LAS+TEOR%C3%8DAS+Y+MODELOS+DEL+DESARROLLO+PSICOMOTOR+HUMANO+DE+ALGUNOS+TEORICOS. (Visitado el 30 de marzo de 2017).
- Martín Bravo, C. (1995) *Desarrollo cognitivo y problemas escolares en sordos/as*. *Revista Pedagógica*, 10 (213-222).
- Mendiara Rivas J. (2008) *La psicomotricidad educativa: un enfoque natural*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22 (199-200)
- Myklebust, H.R. (1964) *Psychology of Deafness*. New York: Grune & Stratton.
- Niemann S., Greenstein D. y David D. (2008) *Ayudar a los niños sordos*, capítulo 1, pág. 3. California: Hesperian.
- Noguera K., Pérez E. y Zaldívar M. (2000) *Propuesta de conceptualización de las personas sordas e hipoacúsicas en el contexto pedagógico*. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Nunan, I. (2013) *L'actualité langagière/ Language Update*, vol.9, núm.4, pág. 21. Canada: Gouvernement du Canada.
- OMS (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Suárez, M. y Torres, E. (1998) *Educación familiar y desarrollo del niño sordo*. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J., *Familia y desarrollo humano* (465-481). Madrid: Alianza.
- University of Alabama at Birmingham . *The Chimes study. Hitos del desarrollo del habla y de la audición*. Disponible en: https://www.uab.edu/medicine/chimesstudy/images/screening_patienthandoutSpanishwebversion.pdf (Visitado el 9 de marzo de 2017).

Anexos

Anexo 1. Clasificaciones sobre la evolución auditiva

Existen varias clasificaciones sobre estas etapas o momentos significativos en la evolución auditiva del niño. Una de ellas es realizada por la Universidad de Alabama, en su Estudio de CMV y Audición publicado en la página oficial de la UAB School of Medicine:

- De cero a tres meses: reacciona ante los sonidos fuertes, parece reconocer su voz y se tranquiliza cuando la oye, gira la cabeza hacia la persona que le habla, sonríe cuando le hablan...
- De tres a seis meses: dirige la mirada hacia fuentes de sonidos nuevas, responde ante un "no" y cambios en el tono de la voz, disfruta jugando con sonajeros y otros juguetes que hacen ruido, comienza a repetir sonidos (ooh, aah, baba...)
- De seis a diez meses: responde a su nombre y a la voz de alguien al teléfono, conoce nombres de objetos comunes (zapato, vaso) y frases comunes (hola y adiós), emite sonidos de balbuceo aún estando solo, comienza a responder con acciones a instrucciones sencillas (ven aquí)...
- De diez a quince meses: juega con su propia voz (disfruta de su sonido y de cómo se siente), imita palabras simples y sonidos, disfruta de juegos reiterativos (¿dónde estás?, ¡aquí estás!).
- De quince a dieciocho meses: su vocabulario está entre diez y veinte palabras (varía en función del niño).
- De dieciocho a veinticuatro: comprende frases y preguntas simples de respuesta "sí/no" (¿tienes hambre?) y disfruta mucho cuando le leen.
- De veinticuatro a treinta y seis: sabe escoger objetos según su tamaño (grande/pequeño), lleva a cabo instrucciones simples ("bebe la leche", "trae tus zapatos") y entiende varios verbos (correr, saltar).

Otro de los estudios acerca del desarrollo del oído es el de Kathleen Stassen Berger, autora de varios libros de psicología infantil. Esta escritora señala que todos los niños comienzan a desarrollar su lenguaje siguiendo un mismo patrón. Esto no quiere decir que todos logren adquirirlo al mismo tiempo, sino que todos siguen una misma secuencia. Según ella (Psicología del desarrollo, 2016) la secuencia es la siguiente:

- Desde el nacimiento hasta los dos meses: el bebé se comunica de forma refleja a través de llantos, movimientos y expresiones faciales.
- A los dos meses ya es capaz de producir diferentes ruidos significativos como murmullos, llantos, quejidos, risas...
- Entre los tres y los seis meses: adquiere nuevos sonidos (chillidos, canturreos...)
- De seis a diez meses comienza la etapa del balbuceo con sonidos vocálicos y consonánticos que se repiten una y otra vez en sílabas.
- Entorno al año comienzan a entender palabras sencillas y usuales y empieza a emitir vocalizaciones con significado para quienes lo cuidan habitualmente, así como sus primeras palabras.
- Rápidamente su vocabulario aumenta y a los dieciocho meses ya son capaces de producir hasta cincuenta palabras. Aunque el ritmo de aprendizaje de vocabulario varía mucho de unos niños a otros.
- A los veintiún meses empiezan a expresarse con frases de dos palabras.
- Y a los veinticuatro ya hacen frases con varias palabras.

Anexo 2. Clasificación de la discapacidad auditiva en función de:

- El grado de pérdida: para la BIAP (Bureau International d'Audiophonologie) se ha de tener en cuenta la pérdida auditiva medida

en decibelios (dB). A partir de esta conceptualización hace la siguiente clasificación:

Categoría	Grado de pérdida	Efectos en la audición del lenguaje
Deficiencia auditiva ligera	20-40 dB	Impide la identificación de algunos fonemas
Deficiencia auditiva media	40-70 dB	Solo pueden identificarse algunas vocales en el habla
Deficiencia auditiva severa	70-90 dB	Se perciben algunos sonidos, ausencia de lenguaje espontáneo
Deficiencia auditiva profunda	Superior a 90 dB	No se percibe ningún sonido y no se puede adquirir el lenguaje oral
Cofosis o anacusia	Total	No hay respuesta en toda la escala

Grados de pérdida auditiva según BIAP.

- El momento de aparición teniendo en cuenta el desarrollo del lenguaje:
 - Prelocutiva: no se ha llegado a adquirir el lenguaje (hasta los 2 años)
 - Perilocutiva: comienza en el periodo inicial de la adquisición del lenguaje, entre los 2 y los 5 años.
 - Postlocutiva: sucede cuando el lenguaje oral ya está adquirido.
- La localización o nivel de lesión:
 - Sordera de transmisión: existe una alteración en la transmisión del sonido debido a una alteración mecánica en el oído externo o medio.
 - Sordera neurosensorial: producida en el oído interno o en las vías nerviosas auditivas.

- Sordera mixta: resultado de la combinación de los casos anteriores.

Anexo 3: Plantilla de la entrevista realizada a los docentes que trabajan con alumnos con deficiencia auditiva

Hola, mi nombre es María Elena y estoy realizando una investigación sobre la psicomotricidad como compensadora de la discapacidad auditiva en mi Trabajo Fin de Máster.

Para llevar a cabo esta investigación es necesario saber la forma en que trabajan otros maestros que hayan estado con alumnos con algún tipo de deficiencia auditiva. Conocer las observaciones, valoraciones, experiencias y conclusiones de profesionales como usted es el objeto de esta entrevista.

Comencemos:

1. ¿Considera que el espacio donde lleva a cabo sus clases está preparado y acondicionado para la realización de actividades que desarrollen la psicomotricidad? ¿Qué aspectos necesitaría mejorar?
2. Cuando usted explica las actividades, ¿dónde se sitúa el alumno con discapacidad auditiva?
3. ¿Utiliza algún tipo de material de apoyo para las explicaciones y desarrollo de las actividades? En ese caso, ¿cuáles?
4. ¿Cómo gestiona el cumplimiento de normas de convivencia y reglas de los juegos?
5. ¿El alumno con discapacidad auditiva mantiene una actitud positiva y participativa en las sesiones? ¿Acepta las normas?
6. ¿En el desarrollo de las clases observa que el alumno con discapacidad auditiva está incluido en su grupo de compañeros?
7. Cuando usted programa las sesiones, ¿qué capacidades básicas tiene en cuenta?

- 8. En lo que respecta a la temporización, ¿cuáles son sus criterios metodológicos para organizar y realizar las actividades?
- 9. Respecto a la evaluación:
- 10. ¿Con cuánta periodicidad evalúa a sus alumnos?
- 11. ¿Qué técnica o técnicas emplea?
- 12. ¿Qué parámetros considera de relevancia a la hora de realizar el registro

de sus alumnos?

13. Además de los indicadores de desarrollo motor, ¿valora otros aspectos evolutivos como los sociales y los personales?

14. Considera que mediante el entrenamiento psicomotriz el alumno con discapacidad auditiva se favorece especialmente? ¿Por qué?

Anexo 4: Plantilla de observación directa del alumnado

Indicadores	Valoración		
	Logrado	En proceso	No
Desarrollo motor:			
• Equilibrio estático y dinámico			
• Coordinación viso-motriz			
• Lateralidad			
• Control postural			
• Ritmo			
• Regulación y dirección del movimiento			
Desarrollo cognitivo:			
• Ubicación espacio-temporal			
• Comprensión de reglas del juego			
• Esquema corporal			
Desarrollo personal			
• Imagen ajustada y positiva			
• Implicación personal en actividades			
• Trabajo individual			
• Aceptación normas sociales			
Desarrollo social			
• Participación en actividades grupales			
• Inclusión en su grupo de clase			
• Relaciones positivas con sus compañeros			
Observaciones:			



Políticas de educación inclusiva, ¿lo estamos haciendo bien?

Ávila Gómez, Miguel

*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 Guillén Berrendero. Dr. y Prof. URJC

Resumen

El presente trabajo surge de la necesidad urgente por conocer qué impacto real tiene la política educativa en la educación inclusiva. Se puede ver que la educación inclusiva a nivel cultural y político ha pegado un salto cualitativo enorme hasta el punto que no se escucha con frecuencia que investigadores educativos no promuevan la educación inclusiva. Se han visto progresos sobre todo a nivel teórico que se han intentado llevar a la práctica a través de políticas diversas. Sin embargo, a pesar de mucho esfuerzos, se observa que el impacto que tiene en la cultura educativa aún no es suficiente. Es en este punto donde el trabajo se detiene con el fin de conocer más acerca de cuáles son los motivos por los cuales la política educativa en materia de educación inclusiva no llega a tener el impacto esperado en la cultura educativa de los centros, el cual es el objetivo del trabajo. Para ello, se mostrará el estudio teórico de la cuestión, el cual empieza el primer capítulo mostrando la evolución histórica en España de la educación inclusiva y cierra describiendo qué se entiende por educación inclusiva según los estándares internacionales. En el segundo capítulo se explican las barreras que dificultan la aplicación de este tipo de educación, y qué hace y debe hacer la política educativa actual para llegar a impregnar la idea de educación inclusiva en la cultura educativa de los centros.

Palabras clave

Política educativa, barreras, cambios, inclusión.

Title

Inclusive education policies, are we doing it right?

Abstract

The present work arises from the urgent need to know what real impact educational policy has on Inclusive Education. It is palpable that Inclusive Education has made a huge qualitative leap at the cultural and political level, so it is not often heard that educational researchers do not promote Inclusive Education. Progress has been seen above all at a theoretical level and it has been tried to be implemented through different policies. However, despite the effort, the impact it has on the educational culture is still not enough. At this point, this work rests to learn more about the reasons why the educational policy on inclusive education does not have the expected impact on the educational culture of the centers. For this, the theoretical study of the question will be shown, which begins on the first chapter showing the historical evolution in Spain of inclusive education and finishes describing what is meant by inclusive education according to international standards. The second chapter explains the barriers that hinder the application of this type of education, and what the current educational policy does and should do to impregnate the idea of inclusive education in the educational culture of the centers.

Keywords

Educational policy, barriers, changes, inclusion.

1. Introducción

Actualmente se vive una etapa plagada de cambios vertiginosos en la sociedad, consecuencia de la globalización, el desarrollo de las comunicaciones, las nuevas formas de acceder a la información y al conocimiento, el desarrollo tecnológico, etc. El cambiante escenario está provocando desequilibrios de todo tipo que solicitan reacomodamientos permanentes principalmente de índole económico y social, en donde las instituciones educativas cuentan con un rol privilegiado. En este proceso muchos niños, adolescentes y jóvenes están siendo excluidos de la posibilidad de gozar del derecho a recibir una educación de calidad. Esta situación requiere investigar y generar alternativas de educación inclusiva para favorecer el acceso y la participación en la educación sobretudo a los alumnos que han quedado a merced de la letra pequeña de esta gran película. Es decir, se requiere un cambio global de los sistemas, la formación docente, la organización y estructura de las instituciones educativas y la enseñanza. Si no se toman previsiones y se gestionan políticas inclusivas en todos los niveles, esta desigualdad de acceso a los bienes económicos, sociales, culturales y educativos aumentará (Bersanelli, 2008).

Es así como la educación inclusiva se ha convertido en un "tema estrella" de interés global para las agendas políticas, ya que es concebida como la clave para desterrar a la exclusión y las desigualdades (Payà, 2010). Internacionalmente se entiende la educación inclusiva como un proceso en el cual se responde a las diversas necesidades de todos los educandos generando mayor participación en el aprendizaje y en las actividades culturales y comunitarias (Echeita y Ainscow, 2011). Existen autores como Echeita y Dominguez (2011) que van más allá proponiendo utilizar el concepto de participación, debido a que refuerza más el sentimiento dinámico de "unirse a", mientras que inclusión sugiere pasividad. Es decir, inclusión o participación deben ir más allá del acceso, ya que "implica aprender con otros y colaborar con ellos en

el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo" (Echeita y Dominguez, 2011, p. 28). En definitiva lo que pretende la educación inclusiva es que se reconozcan a los alumnos con necesidades educativas desde un enfoque de derecho y no caritativo, buscando su potenciación. Todos los alumnos son personas con diversas capacidades para desarrollarse plenamente, sobretudo si es que cuentan con las ayudas oportunas. Esto significa que son parte integrante del mundo, con posibilidades de aportar a su propio desarrollo y al de su comunidad (Crosso, 2009).

Para llegar a ello autores como Bersanelli (2008) y Toboso y otros (2012) coinciden en que es imprescindible que los encargados de diseñar y ejecutar políticas públicas lideren propuestas para transformar el sistema, la organización y la cultura escolar, el currículum, la formación y el trabajo de los profesionales de la educación, con el objetivo determinante de volverlo equitativo y erradicar la exclusión. A la par se debe pretender la inclusión educativa de manera local y situada, centrándose en lo que ocurre en las aulas y centros educativos, tratando de mejorar este contexto de lo particular a lo general. A pesar de la aparente facilidad que emerge de la teoría, su ejecución actualmente se distancia mucho de ser sencilla, debido a la cantidad de barreras existentes e incongruencias como las mismas dudas y contradicciones que giran en torno al propio concepto (Payà, 2010). De hecho España, según Toboso y otros (2012), nos encontramos en una clara etapa de estancamiento ya que las diversas campañas legislativas no han tenido el efecto esperado en la población. Es en este punto donde el presente trabajo entra en juego, puesto que pretende ahondar en los motivos por los cuales la política educativa en materia de educación inclusiva no llega a

tener el impacto esperado en la cultura educativa de los centros. Para ello, se ha realizado un estudio bibliográfico, en el cual se describen en el primer capítulo la evolución de la educación inclusiva en España y el concepto actual que prima los discursos internacionales.

En el segundo capítulo se identifican las barreras políticas, culturales y educativas que han dificultado y dificultan la educación inclusiva actualmente. Una vez aclarado ello, se conocerán cuáles son los principales desafíos de la política educativa para poder hablar del asentamiento educación inclusiva en el núcleo duro de la sociedad.

2. Justificación teórica

2.1. Educación inclusiva: fundamento y evolución

2.1.1. Evolución de la educación inclusiva

A través de la evolución histórica de la educación inclusiva en España se observa que a pesar de que las actuales referencias jurídicas internacionales prohíben la discriminación en todas sus formas, las personas con discapacidad han constituido y siguen constituyendo uno de los colectivos más discriminados. Históricamente estos han sido apartados ya sea en casa o en instituciones segregadas denominadas de "educación especial".

Ese paradigma está basado en la idea de que estas personas constituyen un lastre para la enseñanza regular porque no pueden educarse. Incluso hoy en día se pueden encontrar muchas escuelas con esta mentalidad encubierta, ya que ha calado profundamente en la sociedad. Luego de varios progresos se estableció la educación inclusiva buscando promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsando la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación (Crosso, 2009).

A continuación se podrá ver el desarrollo histórico de la educación inclusiva y dónde se encuentra actualmente.

2.1.1.1. Precedentes: la década de 1970

Según Toboso y otros (2012), antes de los mediados de los años ochenta en España la escolarización del alumnado con alguna discapacidad se asociaba a centros segregados. Esto se debe a que normativamente prevalecía un modelo ideológico discriminador que consideraba que se impartía mayor calidad educativa cuando se educaba a grupos homogéneos. Esta idea, supuestamente neutra contribuyó durante varios años con que muchas personas con discapacidad no fueran consideradas dignas de recibir educación.

Crosso (2009) menciona que el primer acercamiento a la educación inclusiva comenzó en 1948, a través de la afirmación "Todos tienen derecho a la educación" (mencionada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos), la cual debe ser gratuita y obligatoria al menos en la etapa primaria. Asimismo en 1960, en la Conferencia General de la UNESCO se prohibió "*destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana*" (Crosso, 2009, p. 81). De esta forma se instaura la necesidad de crear sistemas educativos abiertos y no discriminatorios.

Sin embargo, a pesar de la claridad de las afirmaciones, según Toboso y otros (2012) en España se tuvo que esperar hasta 1970 para ver movimiento, gracias a la Ley 14/1970. Esta supuso una importante transformación en la escolarización del alumnado con discapacidad, ya que a pesar de la gravedad de su déficit no se le podría negar, fomentando así la creación de 'aulas de educación especial'. Pese a ello, las buenas pretensiones que tenía esta ley se vieron truncadas principalmente por el insuficiente presupuesto invertido

en educación. Se tuvo que esperar a 1975, año en el cual se creó el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE): el encargado del perfeccionamiento del sistema de Educación Especial a pesar de sus carencias económicas y estructurales.

2.1.1.2. La Constitución Española y la década de 1980

Toboso y otros (2012) afirman que los últimos años de los setenta y especialmente los ochenta fueron años clave ya que supusieron un cambio enorme en el trato a las personas con discapacidad. En primer lugar, esto se debió a los cambios surgidos en la Constitución española de 1978, la cual mencionó que los poderes públicos "realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran" (Toboso y otros, 2012, p. 281). Estos cuatro principios se consolidaron a través de la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) y el Real Decreto 2639/1982. En estos documentos se establece que el alumno se debe integrar en el sistema ordinario y recibir los apoyos pertinentes. En este caso el modelo educativo del sistema ordinario no cambia, sino que es alumno quien debe "cambiar" o "rehabilitarse" para poder integrarse plenamente a un aula regular. Aun así, el avance es claro ya que todos los alumnos pueden ser escolarizados en un centro ordinario con apoyos y adaptaciones, siempre y cuando no sea un caso extremo de inadaptación que requiera la pres centro especial (2012).

2.1.1.3. La década de 1990: primeros pasos hacia la inclusión educativa

Esta época conlleva a un cambio sustancial a nivel internacional debido a los siguientes acontecimientos sucedidos en 1990: Convención sobre los Derechos del Niño y Conferencia Mundial de Declaración Mundial de Educación para Todos. Con respecto a la primera, en esta se reconoce principalmente que a cualquier niño que esté impedido mental

o físicamente le corresponderá disfrutar de una vida plena con dignidad. En relación a la segunda, esta conferencia celebrada en Jomtiem fue clave ya que se presentó como objetivo primordial, facilitar condiciones para que todo alumno pueda satisfacer sus necesidades básicas de su aprendizaje. Para llegar a esto, se instó a tener una visión ampliada, es decir, entender que para hablar de satisfacción de necesidades, primero es necesario universalizar el acceso a la educación y fomentar una educación con calidad y equidad. Esto exige movilizar diversos recursos financieros y humanos nacionales, y contar con el apoyo de muchos de los organismos gubernamentales responsables del desarrollo humano (Cuenca y otros, 2007; UNESCO, 2009; Balieiro, 2014; Duro y otros, 2014).

Toboso y otros (2012) mencionan que como consecuencia de estos eventos mundiales, en 1990 en España se aprueba la LOGSE en la cual se norma que el alumnado con necesidades educativas especiales debe escolarizarse en aulas ordinarias, siempre que sea posible (con evaluación psicopedagógica previa y aprobación de los equipos de orientación). Asimismo se introduce el concepto de "*necesidades educativas especiales*", por primera vez usado en el Informe Warnock (1978). En este informe se propuso la supresión y reemplazo de la categorización tradicional de la discapacidad por una que valore de forma más profunda las necesidades educativas de los alumnos y no tanto las discapacidades. El concepto de NEE se consolidaría mundialmente muchos años después, en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994.

Según el mismo autor y UNESCO (2009), en esta Declaración de Salamanca se resalta que la importancia del concepto de Necesidades Educativas Especiales está relacionado con la idea de que cualquier alumno puede sufrir dificultades para aprender en cualquier momento de su etapa escolar. Mencionan que el concepto remite a una concepción interaccionista de las diferencias individuales, es decir,

que la interacción entre las características propias del alumnado y el entorno es influyente durante el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el foco de atención no debe ser solo el problema del alumno, sino las características del ambiente educativo. El entorno educativo responsable del aprendizaje puede no estar cumpliendo la función de responder a las demandas, con lo cual se debe pensar más en una reforma considerable de la escuela ordinaria más que en un cambio de los alumnos. Se dice alumnos en general y no alumnos discapacitados ya que en este concepto se incluye a todos los alumnos que durante algún periodo de su vida escolar se enfrentan a barreras que dificulten su aprendizaje.

Por otro lado, la Declaración de Salamanca, además de fortalecer la transformación ya iniciada con la LOGSE en materia de atención a los alumnos con NEE, forjó un vasto desarrollo legislativo hacia la mejora en dicha atención. En primer lugar esto tiene mucho que ver con que en la declaración se menciona que son las escuelas las que deben responder a las necesidades de sus estudiantes, mas no al revés. En relación a ello, se resalta que la discapacidad no es una característica plenamente individual, sino que un entorno hostil tiene mucho que ver. En segundo lugar, se subraya que el enfoque de inclusión no debe solo aplicarse a personas con discapacidad, sino que pretende que todos los alumnos lo aprendan ya que *"promueve valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad, de respeto tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos"* (Crosso, 2009, p. 82).

Por último, se añade que la educación inclusiva requiere más que una simple integración de los niños con discapacidad. Es la escuela la que debe adaptarse y realizar los cambios necesarios para poder responder a las necesidades particulares de los alumnos. Para ello también es esencial que se amplíen los servicios y programas de apoyo en clases regulares (Crosso, 2009; Toboso y otros, 2012; Duro y otros, 2014).

2.1.1.4. El cambio de siglo

Según Toboso y otros (2012) este nuevo siglo también es fundamental para la educación inclusiva pues en España se aprueban normas estratégicas para la regulación del sistema educativo. Se empezó en 2002 con la LOCE, la cual mostró sustancial retroceso con relación a todo lo avanzado previamente. Sin embargo no llegó a aplicarse porque en 2006 llegó la LOE, la cual destacó por facilitar la expansión de la educación inclusiva en la cultura educativa. Esto se logró gracias a la flexibilidad del sistema en general (ámbitos pedagógico, organizativo, etc.) y a la gran autonomía que se proporcionó a los centros a la hora de adaptar la normativa a las particularidades del entorno y los estudiantes.

Crosso (2009) menciona que ese mismo año se aprobó en la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Esta fue clave principalmente porque estableció como requisito obligatorio la adaptación a través de *"ajustes razonables"*, entendidos como *"modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida (...) para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales"* (Crosso, 2009, p. 83). Este cambio fue cardinal ya que permitía a los alumnos con discapacidad disfrutar del derecho a la educación en el sistema regular de enseñanza, el cual debería ofrecer respuestas a sus necesidades y especificidades.

Según Lopez (2014) la LOMCE, puesta en práctica en el año 2014, no supone un cambio sustancial con respecto a la anterior ley. Principalmente se guía por los cambios establecidos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Entre los aspectos destacables se encuentra que la ley propone articular los mecanismos oportunos para la *"permeabilidad y*

retorno entre las diferentes trayectorias y vías", con el fin de que todo alumno busque y desarrolle su propio talento. Este concepto de permeabilidad es nuevo en esta ley y hace referencia a que las decisiones tomadas con respecto a un alumno no sean irreversibles, sino que faciliten que el alumno pueda transitar horizontal y verticalmente a lo largo de su etapa formativa entre diferentes ámbitos en consonancia con su vocación, esfuerzo y expectativas de vida. Asimismo, otro aspecto innovador en esta ley es el énfasis en la mejora de la calidad educativa, la cual es considerada clave para conseguir la igualdad de oportunidades, lo cual exige que el sistema educativo sea integrador, inclusivo y exigente.

Para finalizar, se puede ver que España ha llegado a un punto en el cual se está impulsando el cambio de entendimiento de la educación inclusiva, pretendiendo dejar atrás el paradigma centrado en el déficit y en la necesidad de que el alumno se adapte a la escuela. Se han visto varios progresos que permiten creer en el paradigma centrado en el potencial de los alumnos, donde es la escuela quien debe adaptarse a ellos y enseñarles con calidad acorde a sus necesidades (Crosso, 2009). Sin embargo, según Luque (2009) y la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004) el país todavía vive una etapa de transición desde la educación segregada hacia una de diversidad. A pesar de que exista el convencimiento generalizado de que el modelo centrado en el déficit debe reemplazarse por un enfoque inclusivo, todavía existe mucho trabajo por delante para que esto se haga realidad; lo cual se profundizará más adelante en el apartado de barreras.

2.1.2. ¿Qué abarca la educación inclusiva hoy?

Como se ha podido ver, España está actualmente apoyando los principios e ideas contemporáneas de la educación inclusiva. Sin embargo, según Echeita y Ainscow (2011) y Escudero y Martínez (2011) aún existen normas y procedimientos de escolarización del

alumnado con NEE que están facilitando la discriminación. Principalmente estos autores consideran que los conflictos surgen cuando el término de inclusión educativa se asocia íntegramente al de necesidades educativas especiales, dejando de lado a los alumnos que viven otras situaciones de desigualdad (por género o procedencia étnica por ejemplo).

Es decir, que a pesar de lo inclusivo que puede aparentar ser el concepto de "inclusión" en las leyes educativas, existen muchos afectados que son dejados de lado. Esto tiene que ver con que en el campo de la educación inclusiva aún existen muchas incertidumbres, disputas y contradicciones aunque parezca existir un consenso acerca de cómo debe ser. Esto se debe a que la mayoría de veces la noción de educación inclusiva es genérica y presenta ausencia de estrategias contextuales de implementación. Por ello, en primer lugar es fundamental partir de la misma base epistemológica, la cual se va a desarrollar a continuación.

2.1.2.1. Alcance de la educación inclusiva / concepto de educación inclusiva

Ya se ha podido ver en el apartado anterior que la educación inclusiva remonta sus orígenes a la educación especial. Esta visión segregadora ha sido superada gracias a una visión holística de la educación, la cual integra aspectos sociológicos, psicológicos, antropológicos, culturales, clínicos, políticos, éticos, ideológicos, metodológicos y demás (Escudero y Martínez, 2011). Por ello Echeita y Navarro (2014) mencionan que va más allá de ser un proceso sencillo, ya que implica una transformación profunda de los sistemas educativos que pretende promover y asegurar la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos, lo cual exige reconocer y respetar su diversidad. Esto va a "*permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje*" (Echeita y Navarro, 2014, p.28).

Para entender el origen de la educación inclusiva es importante empezar por entender qué son las necesidades. Se definen como las condiciones que permiten que el ser humano pueda desarrollarse satisfactoriamente (alimentación, atención sanitaria, educación, libertad, etc.). Estas son de carácter general y universal, y de no alcanzarse, se puede truncar la integración de la persona al contexto y grupo social. Las necesidades básicas son la salud física y la autonomía, las cuales deben ser satisfechas para permitir que cada persona alcance cualquier objetivo que crea valioso. Por un lado, dentro de la salud física se encuentra la esperanza de una vida prolongada con el menor grado de discapacidad posible. Por otro lado, la autonomía conlleva a minimizar las limitaciones sociales para la participación de la persona en actividades sociales significativas (Luque, 2009).

Independientemente de que todos los seres humanos coincidan en estas necesidades, ello no evita que existan grupos de personas con problemas específicos que demanden atención específica para cubrir las necesidades. Estas necesidades no son simplemente personales, sino que interactúan y dependen del entorno (limitaciones en el acceso a recursos y servicios, dificultades de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad, etc.). Para evitar el riesgo de exclusión, requieren contar con:

“a) satisfactores específicos que eviten situaciones o circunstancias de desarrollo de discapacidad o limitación, b) herramientas, recursos o servicios que superen o compensen las discapacidades existentes, y c) satisfactores susceptibles de generar y desarrollar habilidades para que se alcancen niveles óptimos de salud y autonomía” (Luque, 2009, p. 205).

Este autor reafirma que la educación de estas personas es el mejor medio para compensar sus necesidades, ya que permite que logren niveles de autonomía y desarrollo personal, así como la comprensión y participación activa en la

sociedad y la cultura. Esta compensación de las necesidades es una responsabilidad social ya que es un deber social velar por el desarrollo de físico y de autonomía de forma equitativa, donde la persona con necesidades no tiene ninguna culpa. Por ello, la educación inclusiva se convierte en un asunto de derechos, donde se deben aceptar y respetar las diferencias, tratando de ayudar a todo el que lo requiera a que supere sus limitaciones (Luque, 2009 y Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

Como se ha dicho en el apartado anterior, fue Mary Warnock quién planteó en 1978 esta idea, resaltando que existen personas con necesidades educativas especiales que requieren ser incluidas en el ámbito escolar para poder satisfacer estas necesidades gracias a adaptaciones. Fue la primera que introdujo el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), tan extendido actualmente, en una época donde se consideraba a las personas con discapacidad como “ineducables”. Esta definición hacía referencia a las dificultades de aprendizaje que podía mostrar cualquier alumno a lo largo de su etapa escolar. Da a entender que todo alumno puede requerir en algún momento (independientemente de que tenga o no alguna discapacidad) ayudas que habitualmente no están contempladas en el curriculum escolar para hacer posible el aprendizaje (Duro y otros, 2014; Mora y Castilla, 2014).

Se cambia así el enfoque de la situación, ya que anteriormente el problema lo poseía el propio sujeto, pero con esta innovadora concepción (para ese tiempo), las dificultades son consecuencias externas. De esta forma, hablar de un sujeto con necesidades educativas especiales (NEE) implica referirse cualquier persona que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolaridad, la cual demanda atención específica y más recursos educativos que los necesitados por los compañeros de su edad. Este concepto es más complejo y relativo, ya que abarca todo tipo situaciones personales, que pueden ir desde las más ordinarias a las más específicas, e incluyen

tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más permanentes (Duro y otros, 2014). De esta forma, Cuenca y otros expresan la diferencia entre los grandes tres tipos de necesidades (2007, p. 10):

i. Necesidades educativas individuales:

Son propias de cada persona, niño, niña o adolescente. Responden al concepto de diversidad. Requieren de atención pedagógica especializada, ya que cada estudiante tiene motivaciones, experiencias, ritmos y capacidades diferentes.

ii. Necesidades educativas especiales:

Son necesidades específicas de algunas personas, niños, niñas o adolescentes. Requieren atención y apoyo especializado, distinto del requerido habitualmente por la mayoría de alumnos. No están referidas necesariamente a una condición de discapacidad. Cualquier niña o niño puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas, recursos y apoyos especiales para facilitar su proceso educativo.

iii. Necesidades educativas comunes:

Son las que tenemos todas las personas, niños, niñas, adolescentes, las compartimos sin distinción. Relacionarnos con los demás, desarrollar nuestra identidad y autoestima, nuestro pensamiento lógico.

Luego de este preámbulo, se puede llegar a entender más fácilmente el concepto de educación inclusiva, definido por Cuenca y otros (2007), UNESCO (2009), Duro y otros (2014), Juárez, Comboni y Garnique (2010), y Echeita y Ainscow (2011) como un proceso donde se tienen en cuenta de manera equitativa las diversas necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos de cualquier condición social, física, religiosa, política o étnica a la hora de enseñar; adaptándose a ellas y fomentando la participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, con el fin de

acabar con la exclusión tanto dentro de la institución educativa como fuera, y por ende, fomentar la participación. Lo que pretende este enfoque es preparar a los alumnos para que sean ciudadanos integrales en derechos y deberes, y cuenten con oportunidades equivalentes en su vida diaria. Para ello, es imprescindible que su educación se base en los siguientes derechos mencionados por la UNESCO en el 2005: a) educación obligatoria y gratuita, b) educación de calidad, c) igualdad y no discriminación.

Como se observa, en la educación inclusiva la persona es considerada como el centro de la acción pedagógica, la cual debe responder a las características de cada alumno. De cierta manera se trata de una educación personalizada. Lo más importante es la apertura de los colegios regulares para acoger en sus filas a todos los alumnos, pero es importante aclarar que accesibilidad no es sinónimo de inclusión, y que la inclusión no es un mero problema administrativo, sino de actitud que incluye a todos los actores del proceso educativo (Juárez, Comboni y Garnique, 2010). Por eso, la inclusión más que un simple cambio metodológico, exige principalmente un cambio cultural, una cultura inclusiva. Lasso (2015) define esta cultura inclusiva como un espacio acogedor, seguro, colaborativo y estimulante en donde cada individuo es valorado y pueda potenciarse. Esto implica que tanto el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias desarrollen valores inclusivos.

Esta cultura inclusiva invita a romper las barreras del silencio, del miedo a lo desconocido; a reflexionar sobre nuestra práctica docente y sobre la puesta en marcha de un currículo oculto (aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque no figuren en el currículo oficial pero que están allí para vivenciarlo); a acompañar ese currículo con nuevas formas de guiar el aprendizaje, como por ejemplo el aula invertida (en la que con ayuda de la tecnología podemos incentivar el trabajo colaborativo); a incluir otras maneras de evaluar como las rúbricas

o escalas; o a llegar a la persona para transformarla y liberarla. (Lasso, 2015, p. 25)

En definitiva, el cambio cultural requiere cambios y modificaciones en todo el colegio (contenidos, enfoques, estructuras y estrategias), los cuales deben sustentarse en una visión amplia y conjunta. (UNESCO, 2009) El énfasis se sitúa en la capacidad del centro educativo para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado, las cuales deben ser percibidas como necesidades de la institución que deben ser consideradas. Esto exige en primera instancia realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su entorno (Duro y otros, 2014).

Finalmente, se puede ver que existen cuatro elementos resaltantes que configuran el concepto de educación inclusiva. El primero es que la inclusión es un proceso, ya que implica una búsqueda permanente por mejorar las respuestas a la diversidad del alumnado. En este caso el tiempo es un factor clave ya que no se pueden realizar cambios de un día para otro, sino que requiere planificación y paciencia. El segundo, es que la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. La presencia tiene que ver con el lugar donde se están escolarizados, y el nivel de fiabilidad y puntualidad con la que asisten a las clases. La participación tiene que ver con la calidad de experiencias, y en qué medida son realmente escuchados de forma activa, y valorados personal y socialmente.

En tercer lugar, la inclusión requiere la identificación y la eliminación de barreras. Aquí las barreras son entendidas como obstáculos que impiden el ejercicio efectivo de los derechos de educación inclusiva (creencias y actitudes que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares). En cuarto lugar, la inclusión se debe preocupar más en aquellos grupos de alumnos que podrían

estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Finalmente, es relevante añadir que no existe política o práctica educativa que en la actualidad en el sistema educativo regular pueda conseguir la participación completa, la presencia y el rendimiento óptimo de todo el alumnado (incluyendo a los más vulnerables), lo cual exige estar en constante búsqueda de la llave que acerque a la mayor inclusión (Echeita y Ainscow, 2011).

2.1.2.2. Vectores que configuran la educación inclusiva

Ya se ha visto a grandes rasgos el origen de la educación inclusiva y la definición que permanece vigente en el entorno académico. A continuación, se profundizará en los aspectos que sostienen la base de la educación inclusiva, los cuales son los siguientes:

A. Ideología y ética. Según Escudero y Martínez (2011) el "el reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico (...) De esta forma se entiende que la educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia" (Escudero y Martínez, 2011, p. 88). Es decir, es una utopía realista que, a pesar de su complejidad, dificultad y lejanía, es la única educación moralmente defendible; con lo cual se debe luchar por que calen en las políticas, culturas y prácticas de forma seria y no con un enfoque caritativo (Echeita y Navarro, 2014). De hecho Echeita y Domínguez (2011) y Echeita y Navarro (2014) califican a la educación inclusiva como un proceso sistémico donde se aspira llevar los valores a la acción, como los siguientes: igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad. Este vector es distintivo ya que sin estos principios éticos y valores es difícil encontrar la

motivación, el impulso y la capacidad de sobrellevar los esfuerzos necesarios para alcanzar los cambios educativos esperados. Cuando se ven frustrados los esfuerzos al no palpar cambios sustantivos, la acción con principios es siempre la propia recompensa, lo cual mantiene viva la iniciativa de actuar de forma distinta (Booth, 2006)

Con respecto a este asunto, Echeita y Dominguez (2011), y Escudero y Martinez (2011) destacan que la inclusión no pone tanto énfasis en el valor de la justicia, sino en el antivalor de la injusticia, ya que “la eliminación de la injusticia se manifiesta como principio de la justicia. Es contra la injusticia y no en nombre de la sociedad ideal justa que se pueden dar los pasos necesarios para una mayor equidad en el mundo” (Echeita y Dominguez, 2011, p. 27). Obviamente es la justicia el sustento de la inclusión, pero para poder llegar a ella es imprescindible pasar por analizar las numerosas experiencias de injusticia y discriminación educativa que viven muchos alumnos.

B. Sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes pertinentes. Escudero y Martinez (2011) mencionan que es clave reconocer de forma específica a las personas involucradas en el concepto tanto en la teoría como en la práctica, ya que, como se ha respaldado antes, se suele asociar solamente con las personas con discapacidad. Sin embargo, la inclusión acoge a todas las personas, pues todas se amparan bajo los derechos universales. Obviamente su foco especial de atención son aquellas personas y grupos que históricamente, y todavía actualmente, no pueden disfrutar del derecho a la educación en su plenitud. Dentro de este grupo BRISTOL CITY COUNCIL (2003) destaca la siguiente relación: pobres, aislados, minorías étnicas y/o religiosas, ambulantes, con necesidades educativas especiales, bajo protección social, talentosos, de familias en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de desafección a la escuela, enfermos y con mayores dificultades escolares. La inclusión en este tipo de

alumnado exige objetivos singulares, trayectorias personalizadas, y realizar proyectos más allá de la escolarización formal.

C. La política y la economía de la inclusión.

Escudero y Martinez (2011) mencionan que muchas de las dificultades que tiene la educación inclusiva se relacionan con cuestiones políticas y económicas, debido a que son muchos poderes económicos, sociales y culturales los que mantienen sistemas de desigualdades, marginación y exclusión; a través de la influencia que ejercen sobre estructuras educativas (agrupamientos de alumnos, impulso de programas, omisiones e indiferencias), y el poco compromiso en la lucha contra el fracaso y la exclusión escolar.

Es clave que los principios ideológicos antes mencionados se hagan realidad a través de las finanzas y recursos. Es decir, que se distribuyan de forma justa y equitativa los recursos, fortaleciendo principalmente a la escuela pública. Esto implica luchar contra la mercantilización de la educación instaurada de forma abierta o encubierta. Esta pretende (bajo promesas de eficacia, eficiencia y elevación de los estándares), convertir la educación en un proceso de selección discriminatoria donde solo algunos son los privilegiados competentes para conseguirla de calidad. A pesar de que es una realidad latente, sería reduccionista acusar a las fuerzas sociales y económicas como únicas responsables, ya que la responsabilidad también se comparte en el interior de los sistemas escolares, en los centros y las aulas (Ball y Youdel, 2007).

D. Gobierno y administración de la educación.

Escudero y Martinez (2011) mencionan que este vector es también importante ya que se encarga de interpretar y comprobar las lógicas de las políticas educativas, llevando a cabo las reformas correspondientes. Como se acaba de mencionar, actualmente existe una ideología neoliberal que ha calado en todas las instancias públicas con la eficiencia y autonomía como ideas fuerza. El problema se encuentra en que

la autonomía no es la solución cuando no se rige bajo valores y principios que respondan a los derechos comunes. Tampoco es viable si es que no hay recursos, capacidades, compromisos, vigilancia de las infracciones y aplicación de las medidas oportunas para que la administración pública impulse proyectos y condiciones inclusivas con liderazgo y prioridades claras. Una vez cubiertos estos aspectos, se podrá pensar en promover la autonomía, responsabilidad y liderazgo de los centros y su personal. De esta forma se comprueba que la educación inclusiva no supone solamente aceptar el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades distintas a insertarse y permanecer en el sistema educativo, sino que requiere una reestructuración sistémica y una responsabilidad y liderazgo por parte de la administración pública.

Por otro lado, UNESCO (2009) añade que la Administración también es responsable de lo que se hace con la inversión, y no debe simplemente delegárselo a los centros, los cuales en muchos casos no cuentan con la autonomía suficiente para poder gestionar esta responsabilidad. El autor menciona que la educación inclusiva sería menos costosa si es que hubiera mayor eficacia, es decir, existiese una rendición de cuentas eficiente para poder alcanzar una mejor relación costo-beneficio entre aportes y resultados. Esto no significa reducir la inversión, sino redirigir muchos gastos hacia otros que a largo plazo generarán mayor ahorro al sistema y obviamente están acorde a los principios de la educación inclusiva. Es un hecho que el sistema actual a largo plazo no es rentable, ya que las personas con pocas competencias para participar y contribuir en la sociedad y la economía, luego causarán costos cuantiosos a los sistemas de seguridad social, protección de la infancia, complemento de medios económicos y salud. Por ello, no solo se están dando más oportunidades de desarrollo a mucha más gente, sino a que a largo plazo el gobierno no tendrá que derrochar dinero si es que hoy invierten en cuestiones como formación docente

por ejemplo, la cual puede crear culturas, capacidades y actitudes. (UNESCO, 2009; Escudero y Martínez, 2011)

E. Currículo, enseñanza-aprendizaje y profesionales de la educación. Escudero y Martínez (2011) y Payà (2010) mencionan que los vectores expuestos giran en torno a un asunto fundamental: el currículo. Este debe proponer unos aprendizajes esenciales para el desarrollo futuro de los alumnos, los cuales deben ser trabajados bajo valores y principios incluyentes y deben ser asumidos previamente por todos los profesores y profesionales encargados. Además, debe caracterizarse por mostrar flexibilidad y adaptabilidad frente a las necesidades cognitivas, afectivas y sociales. Por último, debe tener en cuenta las voces de los estudiantes y su capacidad de decidir y responsabilizarse por su propio aprendizaje.

F. Comunidad escolar y alianzas sociales. Escudero y Martínez (2011) resaltan que para la expansión y fortalecimiento de la educación inclusiva se debe hablar de cooperación. Es decir, se requieren redes sociales, tejidos de apoyo y asociaciones de la mayor cantidad de agentes involucrados para poder hacer realidad esta idea. Ello facilitará analizar y comprender las exclusiones del entorno, y poder diseñar proyectos conjuntos para reducir en lo mayor posible su extensión y profundidad. Lo que se pretende es no solo sumar elementos yuxtapuestos, sino realizar una renovación organizativa, curricular y pedagógica; en consecuencia, una transformación de las regularidades culturales y prácticas predominantes.

A modo de cierre se puede decir que la educación inclusiva en España ha tenido un largo recorrido, pero tiene aún otro largo camino por recorrer para llegar a desarrollarse de forma íntegra en todas las escuelas. Sin embargo, para extenderse a todos los rincones, su consecución depende enormemente de la voluntad y la capacidad de los gobiernos de fomentar cambios en la política educativa, en el sistema educativo, en el funcionamiento de las escuelas y en las actitudes y prácticas

de los actores de la educación, tema que se desarrollará a continuación. Ello contribuirá con establecer la educación inclusiva como un elemento constitutivo del aprendizaje (UNESCO, 2009; Echeita y Domínguez, 2011).

2.2. Políticas sobre educación inclusiva

Como se ha mencionado en el primer capítulo, para empezar a hablar de educación inclusiva primero se deben establecer acuerdos entre todos los involucrados acerca de la una concepción común de educación inclusiva, junto con las acciones específicas que se deberán realizar para ponerla en práctica. Una vez pasada esta etapa, se deben analizar las situaciones locales y las barreras existentes para poder diseñar programas desde enfoques multisectoriales que busquen la mejora de todo sistema. Estos obstáculos solo podrán ser superados mediante la colaboración activa entre los encargados de la formulación de políticas, los profesionales de la educación y otros implicados directos (miembros de la comunidad local y nacional). Todo ello debe estar comprendido en la política educativa, la cual determina las reglas del juego en el sistema educativo y los colegios (UNESCO, 2009).

Si es que existe voluntad política para conseguir recursos y se promueve la formación oportuna, es posible llevar adelante un proyecto de esta magnitud (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

2.2.1. Barreras que dificultan la educación inclusiva

Ya se ha visto que inevitablemente el concepto inclusión está ligado al de exclusión, entendido como un proceso estructural y no circunstancial por el cual a determinado grupo social se le dificulta la posibilidad de participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y educativas. Para poder llegar a un cambio real, no basta cambiar a las personas, sino que se requiere un cambio del sistema, un verdadero cambio cultural. Para promover

un cambio de este tipo primero se debe saber con qué “ayudas” se cuenta, es decir, qué elementos del contexto educativo contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas. En segundo lugar, es importante conocer las “barreras” que obstaculizan el aprendizaje, la participación y la convivencia en un entorno de equidad; las cuales son fundamentalmente culturales y se concretan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales por falta de apoyos. (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004; López, 2011; Duro y otros, 2014,)

Es decir, la secuencia consiste primero en definir qué es y cómo fomentar la educación inclusiva, y luego reconocer lo que impide que la educación inclusiva llegue a todos los rincones del país. Este asunto es clave, ya que es un condicionante relevante para el diseño de políticas educativas, las cuales deben prever cualquier tipo de discriminación e intentar romper las barreras con los recursos disponibles (Juárez, Comboni y Garnique, 2010; Duro y otros, 2014). Existen diversas formas de organizar las barreras existentes, donde para el trabajo se ha preferido agruparlas utilizando las categorías propuestas por López (2011): *barreras políticas* (leyes y normativas contradictorias), *barreras culturales* (permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado) y *barreras didácticas* (procesos de enseñanza-aprendizaje).

2.2.1.1. Barreras Políticas

Según López (2011) una de las barreras que está obstaculizando la construcción de un proyecto sólido de escuela inclusiva son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes. Específicamente se puede comprobar la coexistencia entre leyes que hablan de Una Educación Para Todos y a su vez conciben la existencia de Colegios de Educación Especial. Además, también se habla de un currículum diverso y para todos, pero a la vez se

habla de adaptaciones curriculares. Asimismo existen leyes que fomentan el trabajo cooperativo entre el profesorado y otras que facilitan profesores de apoyo que saquen a los niños del aula ordinaria. De esta forma las escuelas sufren contradicciones que no permiten ir hacia una misma dirección. Por ello, es fundamental que la administración educativa analice sus discursos y busque coherencia con las leyes internacionales, nacionales y autonómicas.

Toboso y otros (2012) añaden que otra barrera está relacionada con la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas. Existen datos preocupantes (2010) que muestran que solo 65% del alumnado con necesidades educativas especiales que comienza la EP continúa hacia la ESO, y luego solo un 3% llega al Bachillerato, porcentaje que se reduce al pasar a la universidad. De esta forma, se observa que la política educativa actual no está garantizando la escolarización continuada, lo cual es derecho de todo alumno. Esta situación pone en evidencia que no existen acciones eficaces frente a este acontecimiento, sin considerar que al final es económicamente más rentable invertir en educación para que los ciudadanos sean independientes que invertir luego en tener que hacerse cargo de ellos. Sin embargo, es la ética lo que debería ser la motivación de esta preocupación.

Otra barrera está relacionada con los recursos. En primer lugar se debe entender el hecho de integrar físicamente a un alumno en una clase regular no garantiza una educación inclusiva. Ese acceso debe facilitar el aprendizaje en igualdad de oportunidades, lo que significa que se deben ofrecer recursos y adaptaciones individualizadas. De forma concreta, se necesita de la contratación de profesorado de apoyo y orientadores en estos centros ordinarios. Principalmente está sucediendo que Administración no dota a los centros de estos recursos para atender a las necesidades específicas o incluso los reduce. Este problema no es tanto por la

inexistencia, sino porque estos recursos especializados en muchos casos no se utilizan por desconocimiento, falta de información o inflexibilidad burocrática (Toboso y otros, 2012). Sin embargo, el mayor problema es que la Administración prioriza otros gastos con respecto a estos (Echeita, 2004).

Echeita (2004) agrega que otra barrera es la falta de información y formación sobre las NEE del alumnado al que han de escolarizar. Es decir, no basta con facilitar el acceso, sino que es importante que el profesorado sea capaz de atender esas NEE. Por ello, es imprescindible que reciba formación permanente acerca de las características del alumnado que se matriculará, de estrategias que facilitan la integración, etc. A pesar de que la ley obliga a las Administraciones a promover esta formación del profesorado, el porcentaje de docentes que no se sienten preparados para enseñar a este tipo de alumnos es bastante alto, sobretodo en secundaria. Esto demanda mayor seriedad política frente a la necesidad de desarrollar programas de formación, actualización y perfeccionamiento para todos los profesionales de la educación, que introduzcan los últimos avances teóricos, prácticos, metodológicos, etc., en materia de educación inclusiva. Echeita y Dominguez (2011) aclaran tajantemente que mientras *"el profesorado y los centros no estén en disposición y con recursos para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ajustados a las necesidades educativas de la diversidad de alumnado, la inclusión educativa seguirá siendo un deseo apenas realizable"* (p. 30).

Por último, Juárez, Comboni y Garnique (2010), Echeita y Dominguez (2011), Escudero y Martinez (2011), y Toboso y otros (2012) coinciden en que otra actual barrera está relacionada con la libre elección de centros. Este problema no tiene tanto que ver con la libertad de las familias para escoger un centro, sino con la irresponsabilidad de centros escolares (sostenidos por fondos públicos) de no ser copartícipes de la educación para todos a pesar de los retos que conjeturen. Estos

autores avalan a través de estadísticas que existe un desequilibrio en las tasas de alumnado con NEE atendido en centros públicos y privados, donde se observa que los centros públicos acogen a casi dos terceras partes de la población de alumnos con NEE. Esto muestra en muchos casos la falta de compromiso de los centros privados en este proceso de inclusión, aprovechándose de la oportunidad de "seleccionar" al tipo de alumnos que acceden a su colegio. Frente a ello, Escudero y Martínez (2011) insta a que *"los centros escolares y la profesión docente resistan la tentación de echar tantos balones fuera; recreando, por el contrario, sus márgenes de actuación, de responsabilidad y de rendición pública y democrática de cuentas, reivindicando respaldos sociales y ofrecer confianza y garantías a la ciudadanía"* (p. 101).

2.2.1.2. Barreras Culturales

En el mundo de la educación existe un constante interés por clasificar a los alumnos en "normal" y "especial", lo cual lo único que aporta es mayor segregación y discriminación. Obviamente cuando este evento sucede de forma abierta genera normalmente rechazo, pero muchas personas que lo rechazan públicamente luego aceptan otras formas encubiertas de segregación. Un ejemplo son la mayoría de evaluaciones diagnósticas, las cuales son aceptadas públicamente como positivas pero se observa que más que promover la mejora de la calidad educativa, terminan etiquetando alumnos, subrayando aquellas dificultades que tienen más que analizarlas para superarlas. Por ello, es recomendable ser cuidadoso a la hora de decidir qué información se recopila y qué se hace con ella, pretendiendo siempre medir de forma compleja la situación del alumno y no generalizar con diagnósticos simplistas. Es decir, más que una vara de medir, la evaluación debe ser una puerta abierta a la búsqueda y al descubrimiento.

De esta forma la información encontrada no solo permitirá saber cómo se encuentra el alumno en ese momento, sino además cómo será en el futuro con la ayuda

pertinente (Lopez, 2011; Echeita y Ainscow, 2011).

En relación a lo mencionado, Echeita y Dominguez (2011) y Toboso y otros (2012) añaden que estas concepciones segregadoras tan generalizadas acerca de la educación no aparecen de forma espontánea o aleatoria, sino que son la consecuencia de *"procesos repetidos de aprendizaje implícito en determinados contextos de práctica y que, por esa misma razón, no se cambian con el discurso, con la palabra, sino por la transformación de esos mismos contextos y por la necesidad que entonces se genera de reconstruir en ellos concepciones alternativas a las necesidades derivadas, por ejemplo y en el caso que nos ocupa, de una apuesta clara y firme por políticas de educación inclusiva"* (Echeita y Dominguez, 2011, p. 31).

De esta forma se evidencia que las barreras más determinantes a la hora de pensar en una escuela para todos se encuentran intrínsecas en creencias profundas y en torno a los valores que se han ido construyendo en relación a las diferencias humanas (Hevia, Coord., 2005; Echeita, 2004). Y es que *"puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz"* (Echeita, 2004, p. 39).

Según Hevia Coord., (2005) el problema se encuentra en que muchos diseñadores de políticas educativas, responsables de la implementación, directores de escuelas y docentes basan sus acciones en estos supuestos y toman decisiones discriminatorias que afectan a todo el alumnado. Ello alimenta el círculo vicioso ya que las interacciones al interior de las escuelas llevan cargas discriminatorias, es decir, los alumnos son educados hacia la segregación desde un enfoque oculto. Las prácticas discriminatorias son justificadas por estos supuestos implícitos de la cultura que nunca se cuestionan. Es allí donde la reflexión cumple un rol fundamental, ya que es la única capaz de desenmascarar la estructura de la discriminación y romper el círculo vicioso.

2.2.1.3. Barreras Didácticas

Echeita (2004) menciona que muchas de las barreras existentes en los centros educativos tienen que ver con la configuración organizativa. Es decir, es fundamental cuestionarse cada acción realizada dentro de la escuela, ya que la mayoría son estables a lo largo de tiempo y suponen un obstáculo para la educación inclusiva difícil de visibilizar.

Una primera barrera específica para Lopez (2011) es la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Este autor menciona que el aula debe convertirse en una unidad de apoyo de unos a otros, de tal forma que los alumnos sean capaces de intercambiar sus experiencias y puntos de vista, a través de actividades que fomenten la colaboración y solidaridad.

Una segunda barrera para el mismo autor y Mora y Castilla (2014) es la poca variación y diversificación de los planteamientos curriculares y libros de texto, los cuales no se basan por lo general en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Tanto el currículum como los libros en muchos casos se guían por el sistema tradicional basado en ofrecer información y reglas para aprender dicha información. En la práctica inclusiva es necesario promover un currículum que tenga en consideración las diferencias del alumnado y erradique las desigualdades, ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes. Lopez (2011) resalta que el método de proyectos es el más indicado, ya que se crean comunidades democráticas de aprendizaje donde todos tienen la posibilidad de aprender a su propio ritmo resolviendo problemas que exigen mayor complejidad de pensamiento.

En tercer lugar, Lopez (2011) y Echeita (2004) coinciden en que actualmente la organización espacio-temporal en los centros es muy restrictiva, lo cual debería ser objeto de cambio. Por un lado Lopez (2011) menciona que una escuela inclusiva requiere contextualizarse a la actividad que realiza, es decir, debe ser

una escuela que trabaja por proyectos y adapta su estructura a las características del alumnado. Estos proyectos de investigación exigen una transformación del aula, tanto a la hora de agrupar a los alumnos (de forma heterogénea), como con el tiempo y el espacio; priorizando la organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado. Por otro lado, Echeita (2004) menciona que otra barrera está relacionada con el tiempo de los docentes para pensar y planificar, el cual por lo general no es tema de prioridad para los centros. Sobre todo no se tiene en cuenta la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, la posibilidad de reflexionar acerca de dificultades en clase, de observar las prácticas de otro compañero, apoyándose y aprendiendo mutuamente de sus experiencias. Esto es un cambio fundamental que aumentaría la eficacia y disminuiría el individualismo.

En cuarto lugar, otra barrera es la poca profesionalización docente. Esto tiene que ver con que actualmente el docente es más un técnico-racional que un investigador que busca comprender la diversidad. A lo que se aspira es a que el docente pase de ser un técnico que solo piensa en las deficiencias del alumno, a que piense más en las capacidades y posibilidades del entorno. Ello implica pasar de la idea de que el fracaso escolar se debe solo a las características de determinado alumnado y de sus familias, a la idea de que es necesario analizar los obstáculos que están imposibilitando su participación y aprendizaje en la escuela. Esta poca profesionalización docente tiene su origen en la resistencia al cambio de los procedimientos de enseñanza, la cual se reduce a medida que el cambio abarca a más personal del centro, en donde el rol del director es fundamental (Lopez, 2011).

La quinta barrera son las escuelas antidemocráticas que no fomentan la participación de las familias. Lopez (2011) entiende que la única forma de concebir una escuela inclusiva implica es necesario tener una ciudadanía responsable, es decir, compartir tareas

entre las familias, profesorado y demás agentes educativos. Según Mora y Castilla (2014) son principalmente el profesorado y las familias los pilares básicos que requieren tener un gran compromiso y sobretodo una preparación y formación pertinente para poder enfrentar procesos de análisis, planificación y organización para dar respuesta a las diferencias del alumnado. Pese a ello, son los docentes los primeros que deben romper las barreras, y promover una corresponsabilidad educativa con los distintos agentes.

Para finalizar, como se ha podido constatar, para hablar de inclusión hay que hablar también de exclusión, que es lo que se pretende erradicar. Como bien explica Lopez (2011) la exclusión se ve fortalecida por diversas barreras estructurales que dificultan la participación de grupos de ciudadanos en los diversos ámbitos de la vida (social, político, económico, laboral, etc). Por ello, antes de hablar de implementación de políticas, es imprescindible conocer de forma detallada cuáles son estas barreras, qué tipo exclusión producen en las aulas y cuáles son las posibles ayudas que fortalecen la inclusión, para luego poder eliminarlas de forma estratégica. (UNESCO, 2009; Lopez, 2011). Este análisis permitirá comprender que las personas con NEE son "víctimas" de un sistema educativo que no estaba pensado para acogerles en igualdad y que se requiere un cambio complejo para solucionarlo (Echeita, 2004).

2.2.2. Impulsar políticas de educación inclusiva

Como se ha anticipado, la expansión de la educación inclusiva depende en primer lugar del acuerdo entre todos los asociados en torno a una concepción común apoyada por diversas medidas específicas que pongan en práctica ese concepto. Estas acciones deberán ser claras y abarcar todo el sistema desde un enfoque multisectorial que fomente la participación en todos los niveles de la sociedad. Para ello, previamente han debido estudiarse los obstáculos o barreras que impiden una adecuada inclusión,

de tal forma que puedan reducirse mediante la colaboración activa entre los encargados de la formulación de políticas, los profesionales de la educación y otros intervinientes directos, y la participación activa de miembros de la comunidad local como, por ejemplo, los dirigentes políticos y religiosos, los funcionarios de la educación locales y los medios de información. (UNESCO, 2009; Echeita y Ainscow, 2011)

Payà (2010) menciona que primero para redefinir y orientar cualquier política educativa sobre educación inclusiva se deben tener en cuenta los siguientes cuatro elementos básicos. El primero es que la inclusión debe ser concebida como un proceso que en la práctica nunca acaba, ya que es una búsqueda interminable de formas más convenientes de responder a la diversidad. El segundo se centra en la identificación y eliminación de barreras, para planear mejoras en políticas y prácticas inclusivas, así como incitar la creatividad y la resolución de problemas. El tercero es que la inclusión implica asistencia (porcentaje de presencia y la puntualidad), participación (calidad de la experiencia en la escuela y posibilidad de opinión) y rendimiento de los alumnos (resultados escolares a lo largo del programa escolar). El cuarto es que se debe prestar vigilancia especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento oportuno (Ainscow, 2005).

Por otro lado, Silva (2008) y Echeita y Navarro (2014) añaden que otro aspecto fundamental tiene que ver con el fortalecimiento de estrategias y regulaciones por medio de acciones conjuntas o globales, y no acciones puntuales o políticas aisladas. Esto significa articular políticas y programas de atención a la diversidad certificando la coherencia entre sus propuestas y los instrumentos para ponerlas en práctica, así como la coordinación entre los distintos niveles del sistema educativo. De esta forma se puede ver que los problemas y desafíos actuales no derivan necesariamente de

la ausencia de una legislación apropiada, sino de su aplicación efectiva y práctica. Estas políticas deben ser transversales, de largo plazo y graduales e ir de la mano con otras políticas sociales (cultura, lengua, salud, etc.). Por último, la legislación habrá de fundarse desde el enfoque de los derechos humanos (protección social, accesibilidad, tomas de decisión participativa, construcción de capacidades y responsabilidad compartida), y el financiamiento e inversión garantizados.

2.2.2.1. El cambio de actitud como precursor de una formulación de políticas eficaz

En primer lugar, Echeita y Ainscow (2011) mencionan que el hecho de que internacionalmente se haya otorgado el carácter de derecho a la educación inclusiva no es un evento efímero más, sino un cambio sustantivo. Mientras que en la Declaración de Salamanca (1994), la inclusión educativa era concebida como un principio (como un asunto orientativo, moralmente relevante, pero que no precisamente comprometedor); actualmente se establece es un derecho positivo que obliga a las autoridades a propiciar las condiciones para su aplicación efectivo, removiendo las barreras u obstáculos que frenen su ejercicio, ya que fomentan situaciones de discriminación.

UNESCO (2009) menciona que la inclusión por lo general requiere un cambio en la actitud y los valores de las personas. Este cambio exige tiempo y supone una reevaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales. La sensibilización supone tanto una mejor comprensión de la educación inclusiva como sociedades más tolerantes y comprensivas. Las políticas nacionales sobre inclusión, los sistemas de apoyo locales y las modalidades de planes de estudios y de evaluación adecuadas son importantes con miras a crear el contexto necesario para la promoción de la inclusión.

En este caso las instituciones educativas no deberían verse a sí mismas como los únicos expertos en educación. No siempre es

necesario que todas las escuelas cuenten con conocimientos especializados pero sí lo es garantizar el acceso a competencias específicas cuando éstas se necesiten. Esto se refleja en algunos países donde se han transformado gradualmente las escuelas especiales en centros de recursos con servicios de extensión para respaldar el sistema escolar ordinario y orientar a las familias en la labor de apoyo de éstas a sus hijos. Este autor añade que a pesar de que principalmente se hable de lo que deben hacer los docentes, también se debe promover el trabajo colaborativo con el personal no docente de apoyo, los padres, las comunidades, las autoridades escolares, los especialistas en la elaboración de los planes y programas de estudios, el sector privado y los institutos de formación, ya que son recursos valiosos de apoyo para la inclusión. De hecho tanto los padres como las comunidades suponen más que un mero recurso, siendo imprescindible para apoyar todos los aspectos del proceso de inclusión.

2.2.2.2. Elaborar planes y programas de estudios inclusivos

Ya se ha mencionado previamente que este nuevo concepto de educación inclusiva conlleva consecuencias en la forma de organizar y orientar la enseñanza de las escuelas. Una primera característica de los planes y programas de estudios inclusivos es que incluyen las necesidades de desarrollo cognitivo, afectivo, social y creativo del niño basándose en los siguientes cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Por otro lado, estos planes a pesar de tener objetivos generales en las diferentes materiales a los que quieren que todo el alumnado llegue sin importar su condición, deben en todo momento adaptarse a las demandas particulares que van surgiendo. De esta forma no se habla de planes o programas cerrados o casi cerrados, sino amplios y flexibles que van acomodándose a lo que va llegando tanto externo como interno. Esta misma

flexibilidad se debe transmitir entre los docentes (UNESCO, 2009).

Para el mismo autor no solo la enseñanza ha cambiado sino la composición social de las escuelas y las aulas está cambiando en muchos países al haber aumentado el número de educandos inmigrantes que se escolarizan. Es una realidad palpable encontrar aulas con estudiantes de varios niveles y edades y con aptitudes diferentes ya que provienen con historiales totalmente distintos. Se hace entonces necesario analizar y comprender otras referencias educativas acerca de la enseñanza en ambientes diversos; lo cual implica estar al tanto de las nuevas investigaciones en contextos y situaciones singulares.

En definitiva es fundamental que las políticas relativas a los planes y programas de estudios proporcionen flexibilidad para que las escuelas logren adaptarse a distintas necesidades de modo que todos se beneficien. Esta flexibilidad según UNESCO (2009) *"significa, por ejemplo, variar el tiempo que los estudiantes dedican a determinadas materias, o bien conceder mayor libertad a los docentes para que elijan sus métodos de trabajo o, también, permitir más tiempo para el trabajo orientado en el aula"* (UNESCO, 2009, p. 19). De esta forma no se niega la necesidad de un programa obligatorio común pertinente sino que se exige tener libertad sobre todo en los métodos escogidos para llegar a los objetivos respetando las necesidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

2.2.2.3. Los docentes y el entorno de aprendizaje

UNESCO (2009) y Payà (2010), al igual que muchos de los autores previamente citados, consideran que una de las claves para lograr la inclusión educativa pasa por la formación de los recursos humanos, entre los cuales el profesorado y los futuros docentes juegan un papel fundamental. Necesitan formarse y estar listos para poder auxiliar diariamente a

los niños, a los jóvenes y a los adultos en sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Las metodologías de formación deben alejarse de la prolongada teoría y procurar contribuir de forma práctica en la vida de los docentes, de lo cual deben encargarse las políticas nacionales. Entendiendo que no se pueden proporcionar todos los conocimientos y competencias a la misma persona, es recomendable dividir las capacitaciones en especialidades, de tal forma que cada miembro pueda ser experto en alguna. Más adelante, cuando todos hayan pasado la etapa básica de formación, se pueden crear redes de aprendizaje donde los profesionales cooperen acorde a su especialidad tanto a nivel interno como con otras escuelas. Esto a su vez estaría empoderando a las escuelas, lo cual les daría mayor autonomía e independencia con respecto a lo que ofrece la Administración para ayudarles.

Este contexto también es oportuno para alentar tanto a los docentes como a los directores de las escuelas a discutir acerca del aprendizaje y la enseñanza, así como sobre los métodos y posibilidades de perfeccionamiento. Para ello, deben brindarse espacios y oportunidades de reflexión conjunta sobre su propia práctica y la influencia de los métodos y estrategias utilizados en sus clases. A parte de la relevancia de la formación, otro aspecto está relacionado con las actitudes. Según UNESCO (2009) existen diversos determinantes que estimulan las actitudes positivas en los docentes como son: la formación de los docentes, la disponibilidad de ayuda en el aula, el número de estudiantes por clase y el volumen total de trabajo. Esto debe ser tenido en cuenta ya que las actitudes negativas de los directores, inspectores de educación, docentes y adultos (los padres y otros miembros de la familia) construyen barreras a la inclusión. Por consiguiente, es imprescindible construir escuelas que cuenten con la participación de todos estos agentes, proporcionándoles confianza y competencias nuevas, lo cual repercutirá positivamente en sus actitudes y desempeño.

2.2.2.4. Sistema de evaluación y monitorio de las políticas

Como ya se ha visto, la educación inclusiva sólo puede hacerse realidad si los gobiernos son conscientes de la naturaleza del problema y se comprometen a solucionarlo. En primer lugar, este compromiso debe reflejarse en la voluntad de llevar a cabo un análisis en profundidad de la situación actual de todos los alumnos de forma amplia. En segundo lugar, hay que establecer mecanismos de seguimiento y evaluación apropiados para evaluar el efecto que tienen las políticas de educación inclusiva en los educandos, en el sistema de educación y en el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Es decir, se requiere un programa de evaluación global e integrado con miras a introducir cambios en todo el sistema de educación, para la cual se requiere la cooperación de un gran número de agentes.

Ello no solo contribuirá a la mejora de la calidad, sino que repercutirá significativamente en la asignación de presupuestos nacionales y en las peticiones de asistencia para el desarrollo dirigidas a asociados internacionales y del sector privado, ya que se contarán con cifras más específicas y reales. Sin embargo, si es que no existe ese plan aún, es importante mencionar que no es una excusa para esperar, sino que las escuelas tienen que involucrarse (UNESCO, 2009; Echeita y Ainscow, 2011).

Calero y Choi (2012), UNESCO (2009), y Toboso y otros (2012) mencionan que la evaluación de competencias se ha constituido, en los últimos años, como una de las piedras angulares de las políticas educativas. Esta evaluación de competencias refleja, en todo caso, un énfasis en los resultados del sistema educativo y, en concreto, en el logro de los alumnos. Se ha transformado, como consecuencia de la globalización, en un elemento cardinal de las políticas orientadas a la elección y a su vez de las políticas orientadas al refuerzo de la rendición de cuentas de los centros públicos. Es un asunto muy relevante ya

que se ha desplazado el foco de interés desde los inputs y procesos hacia las competencias adquiridas. De hecho los autores mencionan que tampoco se podría decir que evalúan las competencias de forma global, ya que por un lado una competencia supone más que únicamente conocimientos y habilidades, debido a que implica la habilidad para enfrentarse a demandas complejas, haciendo uso y movilizando recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular; y por otro lado no se evalúan realmente todas las competencias básicas, sino algunas. De hecho, la selección de las competencias de lectura, matemáticas y ciencias por parte de la OCDE en el programa PISA, ha fomentado (directa e indirectamente) el traslado el interés de los sistemas educativos por esas competencias en vez de otras.

Se puede decir que esta expansión del sistema de evaluación de competencias tiene algunas consecuencias positivas. Entre ellas destaca la reorientación de la planificación curricular hacia las competencias. Sin embargo existen efectos no deseados en esta misma situación como el *“estrechamiento y contorsión de los contenidos transmitidos («teaching by the test»)* y el efecto de *«cama de Procasto», que tiende a focalizar la docencia en aquellos alumnos susceptibles de elevar su puntuación por encima del umbral fijado por la evaluación* (Calero y Choi, 2012, p. 40). Por un lado el *“teaching by the test”* tiene que ver con que esté interés por los contenidos puede conducir a que *«sólo se aprenda lo que se evalúa»*, pasando de ser la evaluación un medio, a un fin en sí misma. No obstante, esta situación se puede controlar a través de una definición adecuadamente amplia de las competencias evaluadas. Por otro lado, el efecto *“cama de Procasto”* tiene que ver con los comportamientos estratégicos de los centros que focalizan sus esfuerzos en los alumnos *“recuperables”*. Debido a que existen incentivos vinculados a la evaluación, prestan menor atención tanto a los alumnos situados muy por debajo de los umbrales estipulados como a aquellos que se ubican por encima de ellos para

lograr mayor financiación (Chiroleu, 2009; UNESCO, 2009; Calero y Choi, 2012).

A modo de resumen, se puede constatar la necesidad de sistemas de evaluación de la calidad transformadores, capaces de ofrecer información relevante sobre el funcionamiento de los sistemas educativos y de desencadenar procesos de cambio y mejora profundos (Martínez, 2011; Murillo, 2008). Estos sistemas de evaluación transformadores deben ser concebidos como un conjunto de parámetros, propuestas y estrategias interrelacionadas para generar un conocimiento profundo sobre la educación en un contexto determinado, entendiendo que los procesos implicados se realizan a través de consensos democráticos (Gentili, 2014). Actualmente existe preocupación por la proliferación del uso de evaluaciones estandarizadas y externas que, por la utilidad que se les da, parece que sirven más como herramientas de control de la praxis docente y del rendimiento del alumnado a través de puntuaciones numéricas, que como herramientas para producir un conocimiento relevante y útil para la mejora de la educación (Luengo y Saura, 2012). Por ende, es imprescindible no adoptar una actitud ingenua con respecto al origen y efectos de las evaluaciones, sino que en todo momento se debe tener una posición de alerta con el fin de prevenir la exclusión "entrelíneas" que tanto daño hace a la educación (Calero y Choi, 2012).

Para finalizar este capítulo, se puede decir que una política educativa de calidad es necesaria para hacer realidad la educación inclusiva. De entre los asuntos concretos que hay que trabajar actualmente para poder introducir de forma significativa la nueva idea de inclusión en el núcleo duro de la cultura educativa, (Bersanelli, 2008; Martínez y Myers, 2008; Silva (2008); Crosso, 2009; UNESCO, 2009; Payà, 2010; Toboso y otros, 2012) recomiendan urgentemente lo siguiente:

a. Reconocer la educación inclusiva como un derecho, haciendo referencia explícita

a las obligaciones prácticas.

b. Crear un sistema de evaluación y acompañamiento a los centros educativos vinculado a evidencias con la finalidad de mejorar la calidad educativa, a través del desarrollo de indicadores para monitoreo del cumplimiento de este derecho.

c. Mejorar y ampliar el proceso de capacitación, actualización y acompañamiento de los equipos docente y directivo de los centros, tanto en las etapas de la formación inicial, como en los cursos de especialización y capacitación en servicio.

d. Garantizar una asignación de recursos flexible, pertinente y sostenible y buscar asistencia internacional cuando se carezca de recursos o de conocimientos, otorgando mayor autonomía a los centros educativos para tomar decisiones de manera colegiada y participativa.

e. Fomentar la cooperación de todos los agentes involucrados, y en especial de la comunidad, en la toma de decisiones sobre la política y la legislación, a través de redes de trabajo intersectorial.

f. Ser constante debido a que los cambios requieren tiempo.

3. Hipótesis y objetivos

Este trabajo se podría decir que es un abstract de una tesis relacionada con la política educativa. Lo que pretende específicamente es mostrar que la política educativa en educación inclusiva no está logrando el impacto esperado después de tantos años de trabajo. Para ello primero se buscará mostrar a nivel histórico la evolución que ha tenido esta política educativa para poder presenciar la situación por la cual ha pasado y qué barreras perseveran actualmente y cuáles son nuevas.

Luego se identificarán los desafíos que derivan de la situación actual, en donde la política educativa debe enfocar sus esfuerzos. La idea es que este trabajo sirva de introducción teórica para la

investigación profunda de la realidad educativa, pudiendo conocer de modo específico por qué la política educativa no logra poner en práctica el ideal de educación inclusiva, utilizando la opinión y experiencias de los colegios, alumnos, docentes, personal de la Administración, etc.

3.1. Hipótesis

La política educativa en materia de educación inclusiva no llega a tener el efecto deseado en la cultura educativa de los centros.

3.2. Objetivos

- Conocer los motivos por los cuales la política educativa en materia de educación inclusiva no llega a tener el impacto esperado en la cultura educativa de los centros.
- Describir la evolución de la educación inclusiva en España.
- Identificar las barreras culturales y políticas que han dificultado y dificultan la educación inclusiva actualmente.
- Describir los desafíos de la política educativa en educación inclusiva.

4. Diseño metodológico

El trabajo se caracteriza principalmente por ser una Revisión bibliográfica. Es decir, se ha centrado principalmente en buscar fuentes fiables que permitan extender el conocimiento acerca de la problemática trabajada: la efectividad de las políticas educativas en materia de educación inclusiva. Se han utilizado diversas publicaciones principalmente digitales de los últimos años, para conocer en dónde se sitúa la política educativa en esa área en España. Una vez seleccionados los documentos que aportarían de forma más significativa, se ha organizado la información relacionada con la hipótesis con el fin de apoyarla o contradecirla. En este caso los autores hallados han fortalecido la hipótesis, mencionando que debe cambiarse el enfoque de la política educativa actual si es que se pretende

lograr impactos significativos en la cultura educativa. Sin embargo, este trabajo no pretende ser un fin en sí mismo, sino un inicio de una gran investigación. Gracias a la información presentada, se puede constatar que se necesitan cambios en la política educativa. Sin embargo, muchos de los trabajos citados parten de la teoría o de grandes investigaciones internacionales, más no muestran estadísticas actualizadas acerca de cómo ha avanzado España en la educación inclusiva últimamente.

Por ende, este trabajo se convierte en la llave para poder empezar a indagar en ese aspecto, que personalmente espero poder realizar en el futuro. El trabajo futuro recomendado sería una investigación con un enfoque metodológico mixto cuanti-cualitativo, que sea capaz de captar tanto las percepciones de los diseñadores de políticas y encargados de la administración, como de las opiniones de los que trabajan en los colegios y deben poner en práctica esas políticas. Este enfoque permitirá realizar inferencias más sólidas al brindar información desde múltiples perspectivas y comprender el objeto de estudio de manera más completa (Zapparoli, 2003).

5. Conclusiones

I. La inclusión educativa es un proceso donde se tienen en cuenta de manera equitativa las diversas necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos de cualquier condición social, física, religiosa, política o étnica a la hora de enseñar; adaptándose a ellas y fomentando la participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, con el fin de acabar con la exclusión tanto dentro de la institución educativa como fuera, y por ende, fomentar la participación. A pesar de lo inclusivo que puede aparentar ser el concepto de "inclusión" en las leyes educativas, aún existen muchas incertidumbres, disputas y contradicciones debido a que la mayoría de veces la noción utilizada es genérica y presenta ausencia de estrategias contextuales de implementación.

II. La educación inclusiva se ve perjudicada por diversas barreras estructurales que dificultan la participación de grupos de ciudadanos en los diversos ámbitos de la vida. Por ello, es fundamental cuestionar cada acción realizada dentro de la escuela y dentro de la legislación, ya que las barreras más determinantes y estables a lo largo de tiempo se encuentran intrínsecas en creencias profundas y en torno a los valores que se han ido construyendo en relación a las diferencias humanas. Estas barreras son principalmente políticas, culturales y didácticas.

III. Es fundamental articular políticas y programas de atención a la diversidad certificando la coherencia entre sus propuestas y los instrumentos para ponerlas en práctica, así como la coordinación entre los distintos niveles del sistema educativo. Actualmente los problemas no solos derivan de la ausencia de una legislación apropiada, sino que principalmente se ausenta una aplicación efectiva y práctica. Por ello, es clave que las políticas sean transversales, de largo plazo y graduales e vayan de la mano con otras políticas sociales (cultura, lengua, salud, etc.). Para asegurar un cambio significativo en el impacto de las políticas educativas, es necesario que se enfoquen en: analizar las barreras más relevantes; reevaluación conceptos y modos de conducta sociales; elaborar planes y programas de estudios inclusivos; formar tanto a los docentes como a los involucrados en el mundo educativo; y promover un sistema de evaluación y monitorio de las políticas.

6. Referencia bibliográfica

- Ainscow, M. (2005). "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos" en Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako eskola, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 19-36.
- Balieiro, A. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. 4 (2), 261 - 294.
- Bersanelli, S. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6 (2), 58-70.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. Barcelona: Instituto de Estudios Fiscales.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. 48, 1-15.
- COMISIÓN DE EXPERTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. (2004). Nueva Perspectiva y visión de la Educación Especial. MINEDUC: Santiago.
- Crosso, C. (2009). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 79-95.
- Cuenca y otros. (2007). La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad. Foro educativo. Lima: MINEDU.
- Duro, D. y otros. (2014). Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de Aprender Juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2 (2). 30-42.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *EDETANIA*. 46, 141-161.

- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*. 55, 85-105.
- Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva época*, 23 (62), 41-83.
- Gentili, P. (2014). La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. Buenos Aires: CITEAL.
- Hevia, R. Coord. (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista Para el Aula – IDEA*. 14, 24-25.
- López, E. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). 218-225.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*. 21, 37-54.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 11-126.
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. 39 (3-4), 201-223.
- Martínez, F. (2011). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: Propuesta de un modelo. En Martín, E. y Martínez, F. (Coords.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp.27-40). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martínez, J. y Myers, R. (2008). El Impacto de las Políticas Educativas en los Centros de Educación Preescolar y su Situación Actual. *Hacia una Cultura Democrática ACUDE*. 1-26.
- Mora, F. y Castilla, A. (2014). Necesidades específicas de apoyo educativo. *CODAPA: Revista de padres y madres de Andalucía*. 11-23.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En Blanco (Coord.). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-48). Santiago: OREAL/ UNESCO y LLECE.
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista educación inclusiva*. 3 (2), 125-142.
- Silva, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior. *Perfiles Educativos*. 30 (120), 7-32.
- Toboso y otros. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas Y Prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 6 (1), 279-295.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura.
- Zapparoli, M. (2003). Concepciones teóricas metodológicas sobre investigación. *Girasol: Revista de la Escuela de Estudios Generales*. 5, 191-198.



Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: Iniciación a los Deportes Paralímpicos en la Escuela Inclusiva

Ruiz Reyes, José Manuel

*Extracto del Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades
Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria
Curso 2017-2018. Universidad Rey Juan Carlos*

Tutor: José Luis López Bastías. Prof. URJC

Resumen

Esta propuesta educativa pretende recoger los aspectos básicos y de iniciación a diferentes disciplinas deportivas específicas practicadas por personas con discapacidad (Boccia y Goalball) y otras disciplinas deportivas adaptadas del deporte normalizado (Tenis de Mesa adaptado y Voleibol sentado), todas forman parte del programa oficial de los juegos paralímpicos. Por tanto, la finalidad de esta unidad didáctica es, por un lado, dar a conocer la aplicación que puede tener el deporte adaptado en Educación Primaria (centrándonos en alumnos de 10 y 11 años, y por otro, ofrecer la posibilidad a los alumnos y alumnas de mejorar sus capacidades perceptivas y motoras, así como llegar a conocer, vivenciar y experimentar las limitaciones y sobre todo las posibilidades y potencial que tiene una persona con discapacidad física y/o sensorial para practicar deporte.

Palabras clave

Educación física, actividad física adaptada, discapacidad, deporte, inclusión.

Title

Proposal of teaching unit for Physical Education: Paralympic Sports at inclusive School or Initiation to Paralympic Sports.

Abstract

This educational proposal aims to collect the basic aspects and initiation to different specific sports disciplines practiced by people with disabilities (Boccia and Goalball) and other sports disciplines adapted from standardized sports (ParaTable Tennis and Sitting Volleyball) all are part of the official program of the Paralympic games. Therefore, the purpose of this didactic unit is, on the one hand, to publicize the application that can have the adapted sport in Primary Education (third level), and on the other, to offer the possibility to the students to improve their perceptive abilities and motor skills, as well as getting to know, experience and experience the limitations and especially the possibilities and potential of a person with physical and / or sensory disability to practice sports.

Keywords

physical education, adapted physical activity, disability, sport, inclusion.

1. Introducción

Existen diferentes datos sobre el origen de la práctica deportiva para personas con discapacidad, hay relatos que fijan el inicio del deporte de discapacitados hacia el año 1900, o incluso en fechas anteriores, con el objetivo de rehabilitar a los combatientes heridos en las diferentes guerras.

Así mismo, parece aceptado que el origen del deporte reglado para discapacitados se produce en el año 1944, en el hospital Stocke Mandeville (Inglaterra). El Dr. Ludwig Guttman, Director del servicio de Neurología de este hospital, adapta la práctica deportiva para personas con graves secuelas producidas por la Segunda Guerra Mundial, buscando un objetivo rehabilitador y de reinserción en la vida laboral.

A partir de esta fecha, el deporte adaptado ha sufrido una evolución vertiginosa hasta llegar a nuestras fechas, donde la práctica deportiva por personas con discapacidad se produce en diferentes ámbitos de aplicación, desde el ámbito competitivo (Campeonatos nacionales, continentales, mundiales y Juegos Paralímpicos), pasando por el de ocio y tiempo libre, como en el ámbito educativo.

El deporte adaptado es un término amplio y generalista que pretende recoger los ámbitos de actividad deportiva que no abarca el deporte normalizado. Por lo tanto, el deporte adaptado se materializa cuando la práctica deportiva se dirige a grupos de población con determinadas particularidades (discapacitados, tercera edad, grupos específicos, etc.).

La realidad educativa actual se transforma continuamente hasta el punto de que la memoria, lo más valorado en la escuela, apenas tiene sentido para la vida actual (Bauman, 2005). Esto se debe al continuo cambio del mundo, ya nada es estático, y no se acumulan conocimientos que algún día podrán resultar válidos (Barba, 2006). Estos cambios están favoreciendo un individualismo feroz, que está desmontando la sociedad del bienestar (Barba, 2006; Muniesa, 2008;

Ovejero-Bernal, 2004) con alumnos más independientes. Por tanto, la educación no sólo debe educar para esto, sino que los docentes deben generar en el alumnado una postura crítica ante los continuos cambios que se están produciendo y saber adaptarse a ellos.

La práctica de deporte y actividad física en el ámbito educativo supone, en la teoría, un contexto ideal para la formación de los alumnos. En la literatura científica, son numerosos los trabajos que estudian y analizan la importancia de una Educación Física (en adelante, E.F) inclusiva que favorezca una participación activa de los alumnos durante la etapa educativa, y su continuación a lo largo de la vida (Calderón, Martínez, & Martínez, 2013).

La Educación Inclusiva tiene que buscar y abogar por la igualdad de oportunidades entre los estudiantes con diversas habilidades en el logro del conocimiento (Erkilic & Durak, 2013). "La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe de regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de ofrecer a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades" (Mendoza-Laiz, 2009). Para ello, los profesionales de la Educación deben de involucrarse por completo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sadioglu, Bilgin, Batu & Oksal, 2013).

El docente debe saber manejar y aplicar las adaptaciones curriculares y los apoyos necesarios en coordinación con el alumno, los padres, los otros docentes y el mismo centro educativo. Es decir, el colegio o instituto de hoy debe ser inclusivo por principio y no por ley. Por ello, se recomienda implementar nuevas políticas preventivas y normas para eliminar las burlas o las discriminaciones, y así crear entornos de E.F. óptimos e inclusivos a todos los estudiantes (Gamonal, 2016). La inclusión de todos los alumnos en los diferentes cursos educativos pueden dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este sentido, la clase de E.F no es una excepción (Hansen, 2014). Actualmente siguen apareciendo

situaciones educativas que requieren de acciones de inclusión por parte de los docentes. La ausencia de medidas adecuadas para llevar a cabo una exitosa acción inclusiva en la clase de E.F es una cuestión primordial en la actualidad educativa (Gamonaes, 2016).

Es fundamental concienciar a todos los miembros de la Comunidad Educativa. De esta manera, los profesores sabrán cómo actuar y qué estrategias son necesarias para resolver los conflictos, pues el propósito de la inclusión del alumnado con o sin discapacidad en las clases de E.F es que todos puedan desarrollar las destrezas y actitudes necesarias para aprender y poderlas llevar a la vida cotidiana (Gamonaes, 2016).

La E.F debe ser una materia abierta y accesible para todo el alumnado, ya que según lo establecido por la UNESCO (1978) todo ser humano tiene derecho fundamental de acceder a la E.F y al deporte ya que son imprescindibles para lograr un desarrollo pleno de su personalidad que permite desarrollar en el individuo sus facultades físicas, intelectuales y morales. Además, permite la consecución de hábitos de vida saludable (Granado-Ferrero, 2012). Por consiguiente, los profesionales de la E.F pueden utilizar el deporte adaptado y específico para personas con diversidad funcional como herramienta de inclusión y para dar respuestas educativas (Gamonaes, 2017^a).

2. Deporte para personas con diversidad funcional

Llegado este punto, hemos de decir que el deporte adaptado, como una parte más de la AFA, engloba a todas aquellas modalidades deportivas que se adaptan al colectivo de personas con algún tipo de discapacidad, bien porque se han realizado una serie de adaptaciones y/o modificaciones para facilitar la práctica de ese colectivo, o porque la propia estructura del deporte permite su práctica (Hernández, 2000; Pérez, 2003b; Reina, 2010). De esta forma, algunos deportes

convencionales han adaptado una serie de parámetros para poder ajustarse a las necesidades del colectivo que lo va a practicar (e.g. baloncesto en silla de ruedas) y, en otros casos, el deporte se ha diseñado a partir de las necesidades y especificidades de la discapacidad (ej. Goalball para personas con discapacidad visual).

Aspectos educativos desarrollados con el planteamiento

Con este planteamiento que se acaba de exponer, quiero destacar, por encima de otros existentes, el trabajo de diferentes aspectos a nivel educativo:

- **Autonomía.** Este aspecto educativo se fomenta al darles total libertad a los propios equipos, y a los participantes, en tener que elegir qué pruebas querían realizar y cómo se iban a organizar durante los "entrenamientos".
- **Toma de decisiones.** La toma de decisiones está presente en todo momento desde que se plantean las pruebas y los equipos. Cada participante tiene que elegir qué pruebas entrenar, qué pruebas elegir, cuándo hablar con el equipo y llegar a un acuerdo, cuándo apuntarse a la competición, ayudar a algún compañero a mejorar en alguna prueba, animar a sus compañeros o seguir practicando...
- **Responsabilidad.** Este aspecto educativo está muy ligado a los anteriores, debido que será responsabilidad de cada participante lo que haga. Al no estar sometido a una guía, serán ellos mismos los que tengan que asumir la responsabilidad de sus actos. Así si se apuntan tarde, perderán un punto, si no entrenan bien repercutirá en los resultados, si eligen mal la prueba a participar no obtendrán los resultados deseados, etc.
- **Trabajo en equipo.** Se está fomentando un trabajo de colaboración y cooperación, en el que las consecuencias y acciones de cada uno de sus componentes tendrá una repercusión

directa en el propio equipo. Si establecen una buena estrategia de equipo se verá beneficiado cada participante.

Conclusiones acerca de los juegos paralímpicos

A día de hoy, seguramente nunca había sido tan socialmente reconocido el deporte para personas con discapacidad (Pérez-Tejero, Reina & Sanz, 2012). Es una actividad física-deportiva que puede dar respuesta a diferentes necesidades: terapéuticas, educativas, recreativas y competitivas (Lagar, 2003). Se adapta al colectivo de personas con discapacidad o con una condición especial de salud, ya sea porque se ha realizado una serie de adaptaciones para facilitar su participación, o porque la estructura del deporte permite su práctica (Reina, 2010).

Algunos deportes convencionales han adaptado sus características para permitir la participación de un determinado colectivo de personas con discapacidad (Rugby en silla de ruedas o Tenis de Mesa). En otros casos, se ha creado una modalidad deportiva nueva a partir de las características específicas de un determinado colectivo de personas con discapacidad (Moya, 2014) o diversidad funcional, denominadas deportes específicos (Boccia o Goalball).

Una característica fundamental del deporte adaptado es el concepto de clasificación funcional: el deportista es clasificado en función de su capacidad de movimiento a la hora de la práctica de un deporte concreto (Tweedy & Vanlandewijck, 2010). Es necesario pues definir cuál es la discapacidad mínima para competir en un determinado deporte adaptado (noción de "minimal handicap") a partir del "potencial funcional" del deportista. El propósito de una clasificación deportiva es permitir a cada competidor, independientemente de la severidad de la discapacidad, competir de forma justa con el resto de deportistas, con una habilidad/discapacidad similar (Ritcher, Adams-Mushett, Ferrara & McCann, 1992). Las principales adaptaciones de los

deportes convencionales suelen plantearse sobre el reglamento, el material, los aspectos técnico-tácticos o la instalación deportiva.

Para llevar a cabo esta UD, los docentes de E.F acudirán, como casi siempre, a su imaginación y creatividad para llevar a cabo una práctica de cualquier modalidad deportiva para personas con diversidad funcional en clase contarán con recursos materiales específicos. Para desarrollar una sesión de Goalball, se debe contar con antifaces o gafas opacas así como balones sonoros. Sin embargo, no todos los centros educativos cuentan con este material.

Los antifaces o lentes opacas pueden ser sustituidos por gafas de natación mediante la colocación de cinta adhesiva, papel de precinto o pintarlas de color oscuro para conseguir el efecto deseado: reducir o eliminar el campo visual del alumnado (Peñarrubia, 2014). Para poder llevar a cabo los ejercicios con balón, se pueden envolver los balones en bolsas de plásticos (Gamonales, 2017a) o bien reciclar pelotas en mal estado rellenándolas con cascabeles o similares (Peñarrubia, 2014).

Esta propuesta servirá de herramienta docente para concienciar y sensibilizar al alumnado sobre la realidad y situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva (Ocete, Pérez-Tejero & Coterón, 2015). Siguiendo a Romañach & Lobato (2005), el concepto pretende suprimir las nomenclaturas negativas que se han aplicado tradicionalmente a las personas con discapacidad (siendo "dis-capacidad" un claro ejemplo de las mismas).

3. Propuesta de Unidad Didáctica "Los Deportes Paralímpicos en la Escuela Inclusiva"

A) Justificación – Descripción

El origen de la práctica deportiva para personas con discapacidad no es claro. En la literatura científica, fijan el origen del deporte para personas con diversidad funcional hacia el año 1900 o incluso en fechas anteriores, con la finalidad de

rehabilitar a los combatientes heridos en las diferentes guerras. Son modalidades deportivas que han evolucionado desde su concepción como actividad rehabilitadora o de ocio hasta la conceptualización actual de deporte como actividad integradora, socioeducativa y competitiva. Es un término amplio y generalista que pretende recoger los ámbitos de actividad deportiva que no abarca el deporte normalizado (Contreras, 2011).

El deporte para personas con diversidad funcional se entiende bajo las premisas de las Actividades Físicas Adaptadas (en adelante, AFA). La AFA es una de las disciplinas de conocimiento dentro del directorio de las Ciencias del Deporte publicado por el Consejo Internacional para la Ciencias del Deporte y la Educación Física de la ONU (CIEFCD o ICSSPE), (Borms, 2008); y se puede definir como *todo movimiento, actividad física y deporte en los que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades de las personas con condiciones limitantes, como discapacidad, problemas de salud o personas mayores* (DePauw & Doll-Topper, 1989). Por tanto, debe ser competencia del sistema educativo y en concreto del profesorado de E.F el saber utilizar la AFA con el fin de lograr una Educación Inclusiva, en la que todos los alumnos participen activamente por igual durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus fortalezas o debilidades (Lamata, 2016).

La E.F permite la consecución de hábitos de vida saludable. Por ello, es un inmejorable elemento de prevención e inversión en el sistema social (Granado-Ferrero, 2012). La materia de E.F se presenta como indispensable a la hora de favorecer la inclusión y normalización, debido a la cantidad de beneficios psíquicos, físicos y sociales que proporciona (Pérez-Cabanas, 2017). También, en base a todo lo mencionado anteriormente, es necesario la actuación y el compromiso de los docentes para que todos y cada uno de los alumnos del sistema gocen del derecho a participar activamente en las sesiones de E.F (Ríos-Hernández, 2005).

B) Objetivos

Como ya se ha mencionado anteriormente, se proponen una serie de objetivos para esta unidad didáctica:

Generales:

- Trabajar la empatía hacia las personas con cualquier tipo y grado de discapacidad.
- Promover la práctica inclusiva en los centros educativos.
- Ampliar el bagaje motor a través de movimientos que no suelen formar parte de nuestro día a día.
- Conocer, sin entrar en profundidad, el movimiento paralímpico y disciplinas deportivas que forman parte de los juegos paralímpicos mediante una metodología inclusiva.

Específicos:

- Vivenciar y experimentar mediante la práctica físico-deportiva sensaciones que puede presentar una persona afectada con discapacidad.
- Potenciar y valorar la cooperación, el trabajo en equipo y la colaboración para la consecución de metas comunes.
- Consolidar y desarrollar las habilidades motrices a través de los juegos y deportes.

Además de estos objetivos se han fomentado otros aspectos educativos como la autonomía, la toma de decisiones, la responsabilidad y el trabajo en equipo.

C) Contenidos

Cada docente debe de utilizar sus propios contenidos para desarrollar los objetivos propuestos para sus alumnos. Algunos de los contenidos son:

- a. Educación en la diversidad funcional.
- b. Diversidades funcionales relacionadas con las capacidades físicas y sensoriales, así como las características de los jugadores.

- c. Deportes para personas con diversidad funcional: Boccia, Voleibol adaptado, Tenis de mesa adaptado y Goalball.
- d. El deporte como fenómeno social y cultural (Juegos Paralímpicos).
- e. Reglamento específico de los deportes incluidos en el programa de los JJPP.
- f. Respeto y aceptación de nuestras propias capacidades y habilidades motrices, así como la de los demás.
- g. Normas de seguridad y cuidado del material.

D) Criterios metodológicos

Tal y como hemos comentado en la introducción, el objetivo principal de esta unidad didáctica es que el alumnado conozca, vivencie y experimente mediante la práctica deportiva las sensaciones que pueden presentar una persona afectada por parálisis cerebral, ceguera o algún tipo de discapacidad física. Para ello se han seleccionado cuatro deportes practicados por deportistas discapacitados como son la Boccia, Voleibol Adaptado, el Tenis de Mesa Adaptado y el Goalball.

A priori, estas modalidades deportivas presentan diferentes lógicas internas y estructuras de juego por lo que necesariamente el método de enseñanza utilizado debe diferir en cada uno de ellos, se recomienda utilizar una metodología: dinámica, flexible y participativa, donde los alumnos se conviertan en agentes directos de sus propias creaciones. No obstante, el estilo de enseñanza utilizado mayoritariamente será la asignación de tareas para llevar a cabo las diferentes sesiones, no olvidando otros métodos como el descubrimiento guiado, la libre exploración...

Así mismo, hay que tener en cuenta que para la mayoría del alumnado, estas actividades deportivas son totalmente desconocidas, por lo que en algunos casos se recurrirá a una enseñanza mediante la instrucción directa (presentación clara de los ejercicios por parte del profesor), para posteriormente evolucionar hacia

la enseñanza mediante la búsqueda, en la que el profesor únicamente presenta el objetivo a alcanzar y el contenido de trabajo, dejando que sean los propios alumnos/as los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Respecto a las estrategias de práctica, se invita a utilizar estrategias globales, donde se realiza el deporte en la situación real de juego, y en algunas ocasiones se emplea la estrategia global con modificación de la situación real, por cuestiones de espacio y diferentes limitaciones. Además, el feedback debe ser constante dando información al alumnado acerca de cómo está realizando las tareas y cómo poderlo mejorar.

Fundamentación teórica

En este apartado debemos poner énfasis en la búsqueda de la autonomía, individualización, participación activa, construcción de aprendizajes significativos, funcionalidad de los aprendizajes, actitud crítica, socialización, fomento de las relaciones interpersonales y utilizar el juego como recurso didáctico con un gran carácter motivador.

Los principios metodológicos, como no podría ser de otra manera, se centrarán en el desarrollo integral del alumno y los distintos ámbitos de la persona; social, cognitivo, afectivo y motriz. Además de estos principios que impregnan en el currículo, se debe tener en cuenta algunos criterios o pautas de actuación como son:

- Plantear actividades lo suficientemente abiertas como para que el alumno pueda acogerse a su nivel y estilo de aprendizaje.
- Partir de lo global para llegar a lo específico, facilitando una autonomía progresiva y valorando mucho el esfuerzo personal.
- Dar más importancia a la variedad de actividades que a la especialización.

Respecto a la organización de la clase, se tendrá en cuenta la máxima participación del alumnado mediante una

Nº	Nombre	Objetivos	Instalación
1	Deportes Paralímpicos	Tomar contacto con diferentes disciplinas adaptadas y específicas paralímpicas mediante la proyección de imágenes y vídeos (Test Previo).	Aula convencional, de informática o de audiovisuales.
2	Boccia I	Vivenciar y sensibilizar a los alumnos sobre las dificultades de la práctica deportiva para personas con diversidad funcional a través de la Boccia.	Pabellón, Gimnasio o Aula de E. F.
3	Boccia II	Familiarizarse con la práctica de la Boccia mediante una situación de partido individual.	Gimnasio o Aula de E. F.
4	Voleibol Adaptado I	Conocer y experimentar las limitaciones físicas que tienen las personas con diversidad funcional en este deporte adaptado. Descubrir nuevas formas de desplazamiento y juego con o sin balón.	Pabellón, Gimnasio o Aula de E. F.
5	Voleibol Adaptado II	Adaptar sus limitaciones para conseguir una autonomía y poder llevar a cabo el desarrollo integral del juego. Mejorar las habilidades específicas en voleibol sin la utilización de tren inferior (piernas) en los desplazamientos.	Pabellón, Gimnasio o Aula de E. F.
6	Tenis de Mesa Adaptado I	Vivenciar y conocer el tenis de mesa así como sus normas de juego.	Pabellón, Gimnasio o Aula de E. F.
7	Tenis de Mesa Adaptado II	Practicar el tenis de mesa adaptado en diferentes situaciones de juego (sentado, apoyando un solo pie en el suelo...).	Pabellón, Gimnasio o Aula de E. F.
8	Goalball I	Vivenciar y sensibilizar a los alumnos sobre las dificultades de la práctica deportiva para personas con diversidad funcional a través del Goalball. Mejorar el desarrollo de las habilidades básicas y desarrollo de los sentidos táctil y auditivo.	Pabellón, Gimnasio o Aula de E. F.
9	Goalball II	Practicar el Goalball mediante una situación de juego real, pero adaptada.	Pabellón, Gimnasio o Aula de E. F.
10	¿Qué hemos aprendido?	Evaluar los conocimientos adquiridos así como valorar los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.	Aula de E. F o convencional.

Tabla 1. Sesiones de la Unidad Didáctica.

individualización de la enseñanza. Luego, se aconseja crear un buen clima afectivo así como desarrollar dinámicas.

En relación a los agrupamientos de los alumnos, exponer que dependerán del tipo de actividad pero siempre deben de asegurar la calidad de la información, la seguridad en la utilización del material y a ganar tiempo para que la intervención docente sea realmente eficaz.

Para ello, se encomienda tener un diseño de clase muy definido con una serie de rutinas organizativas; y que sea ante todo, lo más personal posible. En definitiva, el profesional de la E.F debe de actuar como un orientador y establecer la relación entre lo que el alumno sabe (conocimientos previos) y los nuevos contenidos que debe incorporar.

Por tanto, se trata de ayudar al estudiante no sólo a construir conocimientos que puede aplicar en diversas circunstancias, sino también a utilizar sus nuevos saberes en la consecución de otros aprendizajes, es decir, que aprenda a aprender.

Temporalización de sesiones

En la tabla 1, se muestra el número de sesiones que comprende la Unidad Didáctica junto con los nombres de cada sesión y sus objetivos.

(En Anexo 1 se desarrolla una sesión a modo de ejemplo).

E) Recursos y materiales didácticos

Los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesional de la E.F emplea, o puede utilizar como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente. Por ello, no se debe pensar que los recursos y materiales didácticos son los elementos más importantes en la educación. Si bien, algunos de ellos, son imprescindibles para poder realizar la práctica educativa.

Por ejemplo: no se puede realizar actividades acuáticas, si no se dispone de un medio adecuado. Por tanto, pueden

referirse a todos los elementos que un centro educativo y su entorno pueden poseer, desde el propio edificio hasta todo aquel material de tipo mobiliario, audiovisual o informático, esté disponible para el docente.

Los recursos y materiales didácticos deben de cumplir con las funciones básicas de soporte de los contenidos curriculares y de convertirse en elementos posibilitadores de las actividades de enseñanza-aprendizaje. De manera, concreta y bajo una perspectiva más amplia, se puede decir que los recursos y materiales didácticos deben, entre otras funciones cumplir con las siguientes: motivadora, estructuradora, estrictamente didáctica, facilitadora de los aprendizajes así como de soporte al docente.

Las características del área así como el gran número de variables que inciden sobre la propia E.F, hacen que los recursos se centren sobre conjuntos de elementos concretos y significativos, los cuales a su vez constituyen un gran repertorio de posibles materiales y recursos propios de la utilización.

Por tanto, es necesario que el docente de E.F cuando planifique el curso escolar, prevea todas las actividades en las que será necesaria los diferentes recursos (comunitarios - espaciales, funcionales o humanos) y procesa siguiendo un esquema de trabajo próximo al siguiente:

- Planificar las actividades.
- Contactar con los recursos de la comunidad previstos.
- Concretar y programar con detalle la actividad a realizar.
- Ejecutar o realizar la/s actividad/es.
- Evaluación de la/s actividad/es y de los recursos utilizados.

Para desarrollar la UD se debe contar con diferentes recursos y materiales didácticos, y dependerá de la existencia o no dentro del Centro Educativo así como la disponibilidad para ser utilizados. Se

recomienda contar como mínimo con un espacio amplio y de superficie lisa para poder desarrollar las diferentes actividades. Respecto al material no convencional de E.F, sería interesante poder contar con pelotas sonoras (con cascabeles), gafas de pérdida de visión (antifaces) e incluso juegos completos de Boccia.

En caso, de no poder contar con el material citado, se podrá solicitar a las diferentes federaciones o clubes o fabricar en el propio centro.

F) Evaluación

Será muy importante realizar diferentes actividades de evaluación al inicio, durante y al finalizar la Unidad Didáctica.

La evaluación del aprendizaje será continua, con tres fases:

a) Inicial:

Primera sesión: cuestionario de conocimientos previos y ficha personal.

Sesión Inicial de cada Deporte: juego representativo de cada unidad didáctica.

b) Procesual: Ininterrumpida, mediante: lista de control, escala de valoración y actividades de clase. Algunos criterios:

Procedimientos (lista de control):

- Participar activamente en los juegos.
- Cooperar con el grupo en las actividades que así lo requieran.

Actitudes (escala de valoración):

- Respetar las normas de clase.
- Aceptar de buen grado la participación en grupos mixtos.

c) Sumativa: sobre la sesión quinta, mediante: lista de control, escala de valoración (completándolas), verbalización y cuestionarios (co-evaluación y auto evaluación).

Algunos criterios:

Conceptos (verbalización)

- Conocer las reglas de los diferentes deportes.

De la enseñanza: mediante la confrontación de dos perspectivas, la del alumnado (recogida en la puesta en común de la segunda sesión (la última de ese deporte), a través de un debate con preguntas clave) y la del docente (registrada el apartado "observaciones" del diseño teórico de las sesiones).

La evaluación es un análisis de la información de los datos obtenidos a través de los instrumentos utilizados para evaluar al alumnado. Debe de afectar a todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras, 2011) como son la actuación del docente (Anexo1), la acción del alumnado así como la adecuación de los propios objetivos, contenidos o criterios de evaluación. Para ello, nuestro referente básico son los criterios de evaluación que reflejan el tipo y el grado de enseñanza-aprendizaje que se espera que desarrollen los alumnos en relación a los contenidos prescriptivos del currículo, los cuales serán aquellos que habrán presentado en cada una de las plantillas de las unidades didácticas.

Además, sería aconsejable tener en cuenta una serie de criterios de evaluación fijos para todas las unidades didácticas.

En la tabla 2, se muestran los aspectos de la evaluación de la propuesta de Unidad Didáctica.

(E.A. Estándares de aprendizaje según Decreto 98/2016.

C.C. Competencias curriculares según Decreto 98/2016.)

Criterios de evaluación de la Unidad Didáctica	Instrumento	E.A.	C.C.	%
<p>Conoce y diferencia los deportes paralímpicos.</p> <p>Practica juegos y deportes sin mostrar actitudes de menosprecio o discriminación por razón social.</p> <p>Identifica las limitaciones que tiene una persona con discapacidad.</p> <p>Se preocupa y pone atención sobre el tema de la discapacidad.</p> <p>Es capaz de sensibilizarse con el resto de compañeros sobre las dificultades que entraña desarrollar deportes inclusivos.</p>	Hoja de observación (Anexo 2)	1.1 1.2 1.3 2.2	Aprender a aprender.	35%
<p>Resuelve problemas, situaciones lúdicas, que exigen el dominio de habilidades motrices básicas y genéricas.</p> <p>Tiene buena actitud con respecto a las actividades proyectadas.</p> <p>Participa activamente en los diferentes deportes inclusivos.</p> <p>Respeto las normas del reglamento.</p> <p>Asimila el rol de entrenador o guía en las diferentes tareas propuestas.</p>	Hoja de evaluación (Anexo 3)	2.5 3.1 5.1 5.3 7.2	Competencias sociales y cívicas. Competencia digital.	30%
Conoce el reglamento y las normas básicas de los juegos y deportes planteados.	Prueba escrita			20%
Criterios de evaluación fijos	Instrumento	E.A.	C.C.	%
<p>Entiende el enunciado de las actividades al leerlo.</p> <p>Representa correctamente a través de dibujos.</p> <p>Redacta correctamente.</p> <p>Cuida el material de la clase.</p> <p>Es responsable con sus cosas y con las de los demás.</p> <p>Participa en los debates siguiendo la conversación.</p> <p>Participa en las tareas propuestas.</p> <p>Trae habitualmente la ropa adecuada para E.F.</p> <p>Es cuidadoso con la ropa al cambiarse.</p> <p>Realiza las tareas propuestas para casa.</p> <p>Deja hablar a los demás y permanece atento/a.</p> <p>Respeto las ideas de los demás.</p> <p>Resuelve situaciones sencillas que requieren de una reflexión inicial.</p>	Hoja de observación y diario del docente	5.1 5.2 5.3 6.1 7.1 7.2 8.1 8.2 8.3		15%

Tabla 1. Sesiones de la Unidad Didáctica.

G) Interdisciplinariedad

Se recomienda trabajar de forma interdisciplinar. A modo de guía, la propuesta tendrá una clara finalidad de colaboración y participación con las diferentes asignaturas. Por ejemplo: con la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual se pueden realizar los diferentes materiales que no hayan podido conseguirse como pelotas rellenas de chinos/piedrecitas para ser utilizados para la Boccia o los antifaces para el Goalball. Por tanto, de manera indirecta se está haciendo participe tanto alumnado como al docente de la materia.

H) Elementos transversales

Los diferentes elementos transversales que se pueden trabajar en la Unidad Didáctica: Los Deportes Paralímpicos en la Escuela propuesta son:

- Educación para el consumo.
- Igualdad entre hombres y mujeres.
- Utilización de las TIC's.
- Prevención y condena de toda clase de racismo, xenofobia y violencia.
- Educación para la salud.
- Respeto a las personas con discapacidad.

I) Atención a la diversidad

Adaptaciones curriculares

Deberemos realizar adaptaciones curriculares no significativas, dirigidas a aquellos alumnos/as que bien sigan un ritmo más lento o para aquellos que puedan seguir un ritmo más rápido de aprendizaje; algunas de estas adaptaciones curriculares no significativas podrían ser las siguientes;

Alumnado con ritmo de aprendizaje más lento.

- Adaptaciones metodológicas en cuanto al estilo (utilizar formas de organizar la clase individualizadas en cada capacidad, mayor interacción docente en la

explicación o aplicación de los diferentes métodos); en lo que se refiere a la técnica de enseñanza (comunicar sólo los aspectos más relevantes del modelo, presentar el modelo de forma más personalizada). Ampliación del tiempo para alcanzar un determinado contenido (se plantea el objetivo al final de la unidad didáctica).

- Refuerzo permanente de los logros obtenidos.
- Creación de un clima en el aula en el que el alumnado no tema expresar sus dificultades.

Alumnado con ritmo de aprendizaje más rápido

- Sugerirles actividades que les permitan profundizar en los diversos contenidos alcanzando objetivos superiores (plantear niveles de conocimiento y de ejecución superiores).
- Implicación en programas de acción tutorial con compañeros que han manifestado retrasos en su aprendizaje.

4. Conclusión

Esta propuesta se elabora a partir de aspectos que se consideran de interés para el alumnado, tanto dentro como fuera del contexto educativo, y a la vez que permitan desarrollar los objetivos programados.

De esta manera, el docente puede utilizar el deporte inclusivo como medio (contenidos) para desarrollar y favorecer los objetivos propuestos en el área de Educación Física. Además, se oferta una propuesta innovadora para trabajar las actividades deportivas en el contexto educativo, y se intuye que puede ser todo un éxito, puesto que es una propuesta muy versátil y novedosa en cuanto a nivel de experiencias y sensibilización de las personas con discapacidad. Por ello, los docentes deberán saber orientar los juegos y deportes para personas con o sin diversidad funcional hacia el desarrollo y el fomento de la educación en valores, buscando la creación de hábitos de vida

saludable, así como ocupación activa del tiempo libre y de ocio. También, se debe desarrollar a partir de la vertiente lúdica y la experimentación de nuevas posibilidades motrices.

Es decir, crear un clima de aula que facilite la integración e inclusión de los alumnos con o sin necesidades educativas especiales. Pues, el objetivo principal que se busca con esta propuesta es sensibilizar a los alumnos con estos deportes adaptados y específicos así como el conocimiento de los mismos. Todo ello, apoyado y respaldado con la metodología adecuada e inclusiva, favoreciendo así la participación activa del alumnado así como sus niveles motivacionales. Para finalizar, indicar que es oportuno y recomendable llevar a cabo propuestas similares a la asignatura de Educación Física, en todos sus niveles, pues como se ha mencionado anteriormente, tiene numerosos beneficiosos para todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Bibliografía

- Angelescu, N. (1988). El tenis de mesa. Barcelona: Juventud, S.A.
- Armstrong, N., & Welsman, J. R. (2006). The Physical Activity patterns of European youth with reference to methods of assessment. *Sports Medicine*, 36(12), 1067-1086.
- Arráez Martínez, J. M. (2000): ¿Puedo jugar yo?. Proyecto Sur. Granada.
- Barba, J.J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de Acrosport en segundo ciclo de primaria. *RETOS: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-11.
- Bauman, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Bermejo, J.L. (1991). Tenis de mesa. Madrid: F.E.T.M. C.O.E.
- Borms, J. (2008). Directory of sport science (5th edition). A journey through time – the changing face of ICSSPE. Berlín: ICSSPE-CIEPSS.
- Calderón, A., Martínez, D & Martínez, I.A. (2013). Influencia de las habilidad física percibida sobre la actitud del alumnado tras una unidad didáctica basada en Educación Deportiva. *RETOS: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 16-20.
- Contreras, C. (2011). Unidad didáctica de educación física adaptada para secundaria. *Revista Digital EFDeportes*, 16(157), 1- 1.
- DePauw, K. P., & Doll-Tepper, G. (1989). European perspectives on Adapted Physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6(2), 95-99.
- Erkilic, M., & Durak, S. (2013). Tolerable and inclusive Learning spaces: an evaluation of policies and specifications for Physical environments that promote inclusion in Turkish Primary Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 462-479.
- Escribano-Gómez, P. (2007). Diario inacabado de un maestro. Capítulo 1. Viaje por el mundo de Jalovo. Cablegraphics.
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2006). A review of Physical Activity levels during elementary School Physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 239-257.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2004). Inclusion and burnout: Factors concerned with Physical Education teacher burnout in inclusive education. *Megamot*, 43(3), 519-545.
- Gamonales, J. M. (2016). La Educación Física como herramienta de inclusión. *Publicaciones Didácticas*, 70(1), 26-33.
- Gamonales, J. M. y Campos, S. (2017). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: Conociendo los Deportes Paralímpicos. Publicaciones

Didácticas.

- Granado-Ferrero, I. (2012). Educación Física y Salud: Un análisis de sus relaciones y dimensión social. *Encuentros multidisciplinares*, 14(42), 21-29.
- Grenier, M. A. (2011). Coteaching in psysical education: a strategy for inclusive practice. *Adapted Psysical Activity Quarterly*, 28(2), 95-112.
- Jofre, A. (2011). El reto de la integración del deporte adaptado español en el deporte convencional. En Pérez, J. y Sanz, D. (eds.) *Avanzando Juntos Hacia la Integración*. 1ª Conferencia Nacional de Deporte Adaptado (pp. 47-54). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Hansen, N. (2014). Education and disability: Apacewherewebelongoris historyrepeatingitself? *The routledgeinternationalcompanion to educationalpsychology*. (pp. 225-234) Routledge/Taylor & Francis Group, New York.
- Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2012). The predicament of primary Physical Education: a consequence of insuficiente ITT and ineffective CPD?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 367-381.
- Lagar, J. A. (2003). Deporte y discapacidad. *Redactor Deportivo Radio Nacional de España*, 1-16.
- Lamata, C. (2016). Deporte inclusivo en la escuela: propuesta de adecuación a la LOMCE. Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Universidad Politécnica de Madrid.
- Mendoza-Laiz, N. (2009). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 43-56
- Minc, F. (2001). Tenis de mesa: fundamentos metodológicos para profesores. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aries, Nº 39.
- Moya, R. M. (2014). *Deporte Adaptado*. Madrid: Ceapat-Imserso.
- Muniesa, B. (2008). *Libertada, liberalismo y democracia*. Barcelona: El viejo topo.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *RETOS: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27),140-145.
- Ovejero-Bernal, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Peñarrubia, C. (2014). El goalball: una experiencia de integración y educación inclusive. *Revista Digital EFDeportes*, 19(192), 1-2.
- Pérez-Cabanas, R. (2017). Educación física y enfermedades raras: diseño de una comunidad virtual para docentes. 13º Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud. Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Psicología, Nutrición, Educación Física y Deporte. SPortis, Formación Deportiva. Universidad de Pontevedra. Pontevedra (España).
- Pérez-Tejero, J., Reina, R., & Sanz, D. (2012). La actividad física adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 21(7), 213-224.
- Perlman, D. J. (2012). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students with in the sport Education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 433-445.
- Poulsen, A. A., & Ziviani, J. M. (2004). Health enhancing Physical activity: factors influencing engagement patterns in children. *Australian Occupational*

Therapy Journal, 2(11), 69-79.

- Reina, R. (2010). La actividad física y deporte adaptado ante el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Sevilla: Wanceulen.
- Ríos-Hernández, M. (2005). Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de vida Independiente. Recuperado el 21 de Abril de 2017 en http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/pdf/diversidad_funcional.pdf
- Sadioglu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 13(3), 1760-1765.
- Sánchez Hernández, S. y Victoria Soler, S. (2010). El tenis de mesa en educación primaria y secundaria. Propuesta: tomo la iniciativa con mi saque. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd150/el-tenis-de-mesa-tomo-la-iniciativa-con-mi-saque.htm>.
- Santana, P., & Garoz, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docentes desde el deporte adaptado. Revista Internacional de Medicina de la Actividad Física y el Deporte, 13(49), 1-17.
- Tweedy, S.M. & Vanlandewijck, Y. (2010). International Paralympic Committee position stand-background and scientific principles of classification in Paralympic Sport. British Journal of Sports Medicine, 45, 259-269.
- Méndez Giménez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. In Tandem, 17 (38-58). Monográfico sobre la evaluación en Educación Física. Barcelona: Graó.

- Unesco (1978). Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. Recuperado el 20 de Abril de 2017 de: <http://unesdoc.unesco.org/>.

6. Anexos

Anexo 1. Ejemplo de desarrollo de una sesión de esta unidad didáctica Ejemplo de sesión tenis de mesa adaptado

Para llevar a cabo la práctica contamos con raquetas para todos los participantes y utilizaremos tanto pelotas propias del tenis de mesa como de gomaespuma de las mismas dimensiones (40 mm).

Si a la hora de la práctica en las mesas no hay mesas suficientes para jugar cuatro alumnos y que nadie se quede mirando, se propondrán actividades alternativas.

La sesión se llevará a cabo en un pabellón cerrado, gimnasio o aula, donde las condiciones meteorológicas permitan el desarrollo normal de la sesión.

Las actividades y ejercicios planteados deben, en su mayoría, aproximarse progresivamente a las condiciones reales de juego (Angelescu, 1988).

Objetivos:

En esta sesión he propuesto los siguientes objetivos generales:

- Familiarizarse con las dimensiones de la raqueta y la pelota.
- Controlar la pelota cuando realizamos diferentes tipos de desplazamientos, apoyos y segmentos corporales.
- Colaborar en equipo para realizar las tareas propuestas.

Estructura de la sesión:

La sesión tendrá una duración de 45 minutos y constará va a estructurar en tres partes: Calentamiento, Parte principal y vuelta a la calma. Se comenzará de una forma más individual para acabar trabajando por grupos.

Calentamiento (10')

Cada alumno coge una raqueta y dos pelotas: una de gomaespuma, que ralentizará el juego y otra para el juego normal.

Ejercicio 1



Imagen 1. Ejercicio 1.1 efdeportes.

Descripción

Individualmente. Golpear la pelota: (se pondrá especial atención en golpearla con el centro de la raqueta).

- Sobre la misma cara de la pala. Con cambio al otro lado.
- Alternando lado rojo y negro de la pala.
- Igual, pero con la mano no dominante.
- Igual, pero desplazándonos por la pista y chocando las manos de los compañeros con la mano libre.
- Contra el suelo, siguiendo el rastro de una línea de la pista polideportiva.

Variantes: Sentados, sobre una pierna, con la mano no dominante...

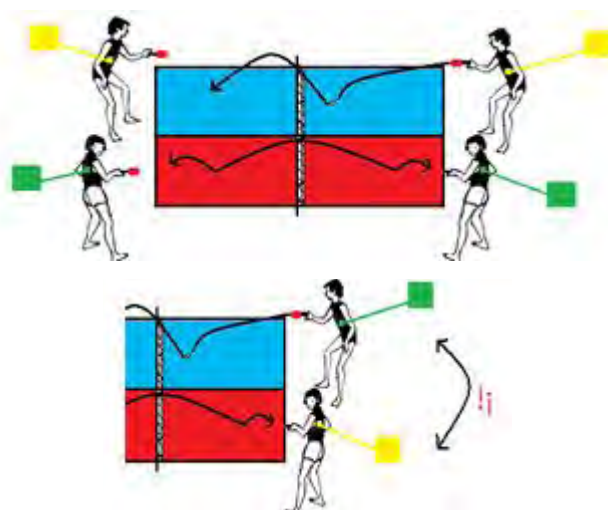
Aquellos alumnos que tengan dificultad en realizar este ejercicio y sus variantes, se les permitirá que la pelota de un bote en el suelo entre un golpeo y otro.

Todo ello deberá realizarse alternando las pelotas de distinto material que hemos cogido al principio.

Parte Principal (30')

Los ejercicios que a continuación se detallan implican cierta complejidad puesto que se tratará de simular una situación de juego simulada con sus variantes (sentados, sobre una pierna, con la mano no dominante...). A pesar de esto, no hemos querido perder dinamismo en

la sesión, por lo que en la mayoría de las ocasiones se han creado situaciones de juego en las que aplicar estos elementos técnicos. Podremos ver casos en los que al modificar la situación de juego normal, el jugador deberá adaptarse con distintos desplazamientos para golpear la pelota.



Imágenes 2 y 3. Ejercicio 2.1 efdeportes.

Ejercicio 2

Descripción

Colaboración por parejas, establecemos un peloteo en cada mitad de la mesa. La pareja debe dar el máximo número de golpes seguidos y contabilizarlos.

Empezarán de pie, para ir pasando por las diferentes variantes (sentados, sobre una pierna, con la mano no dominante...) de menor a mayor complejidad si llegan a 10 golpes alternativos entre los 2 miembros de la pareja. Como variante se propone realizar la misma actividad de forma cruzada (en diagonal).

La pareja ganadora será quien más puntos acumule al finalizar el ejercicio.

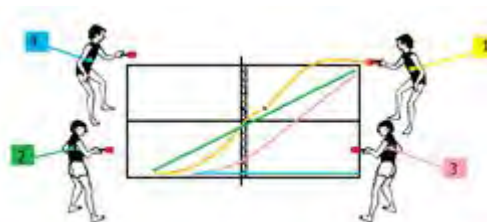


Imagen 4. Ejercicio 2.1 efdeportes.

Para el resto de compañeros que no realicen esta actividad por escasez de mesas se proponen una serie de ejercicios alternativos mientras esperan su turno para jugar en la mesa.

Por parejas. Sentados en el suelo y frente a una pared, jugamos contra nuestra pareja. Utilizando una cuerda y dos soportes que la eleven, construimos la red, y la separamos unos centímetros de la pared golpeando de forma alternativa cada uno por encima de la red y tras botar en el suelo.

Otra variante sería, utilizando el mismo material y a modo de minipista de tenis, conseguir el mayor número posible de golpes.

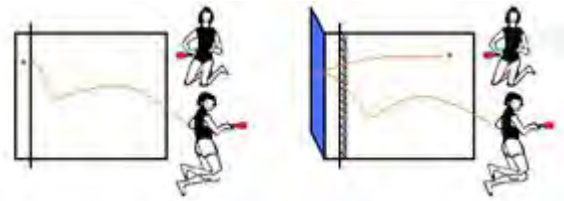


Imagen 5. Ejercicio 2.1 efdeportes.

Vuelta a la Calma (5´)

Se realizará una reflexión crítica de la sesión, donde se analizarán todas las dificultades y problemas aparecidos en cada uno de los ejercicios.

Además, se procederá a recoger el material.

Anexo 2: Ejemplo de Autoevaluación (a cumplimentar por el docente)

Fecha:	Unidad Didáctica:
Preguntas	Curso:
¿Revisé mis conocimientos acerca del tema? ¿Consulté bibliografía/recursos digitales?	
¿Cómo planifiqué mis clases?	
¿Consigné los objetivos? ¿Se los hice saber a mis alumnos? ¿Para formularlos tuve en cuenta las expectativas de logro?	
¿Tuve en cuenta el contexto?	

Anexo 3: Ejemplo de Evaluación inicial (a cumplimentar por el docente)

Nombre y Apellidos:	Curso:		
Comportamientos Observacionales	Realizado	En Proceso	No Realizado
Conoce los deportes paralímpicos.			
Identifica las limitaciones que tiene una persona con discapacidad.			
Muestra interés sobre el tema de la discapacidad.			
Es capaz de sensibilizarse con el resto de compañeros sobre las dificultades que entraña desarrollar deportes inclusivos.			

Anexo 4: Ejemplo de Evaluación formativa (a cumplimentar por el docente)

Nombre y Apellidos:	Curso:		
Comportamientos Observacionales	Realizado	En Proceso	No Realizado
Presenta buena actitud en las actividades proyectadas.			
Participa de forma activa en los deportes propuestos.			
Respeto el reglamento.			



Atención a la diversidad en el área de Educación Física para estudiantes con discapacidad en Educación Primaria

López Bastías, José Luis

*Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria con
Mención en Educación Física. Curso 2014-2015
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutor: Ricardo Moreno Rodríguez. Dr. y Prof. URJC

Resumen

Con el presente trabajo, se pretende dar respuesta a una de las cuestiones que más preocupan al maestro de Educación Física durante la etapa de Educación Primaria: la efectiva atención del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una situación de discapacidad. Para ello se analizará, en primer lugar, la evolución de los modelos educativos que han caracterizado el sistema educativo español a lo largo de la historia, con el fin de situar al lector dentro del marco teórico que pretende regir el proceso de enseñanza – aprendizaje actual para conocer, en segundo lugar, la situación que se detecta en los centros educativos en materia de atención a la diversidad (centrándose, fundamentalmente, en el área de Educación Física).

Una vez analizado el estado de la cuestión, se propondrán una serie de estrategias, cuyo objetivo último será el de servir como guía para garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado con discapacidad en el área de Educación Física.

Palabras clave

Educación Física, Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad, Educación Primaria, Inclusión Educativa.

Title

Attention to diversity for students with disabilities in the subject of Physical Education (Primary Education)

Abstract

The present work seeks to answer one of the questions which the Physical Education teacher, during the Primary Education stage, most worries about: the effective attention of the student with special educational needs derived from a disability situation. In order to do so, first we will analyze the evolution of the educational models that have characterized the Spanish educational system throughout history, aiming at the context within the theoretical framework proposed by the real teaching - learning process, in order to know, secondly, the situation that is detected in schools (focusing mainly on the area of Physical Education).

Once analyzed the state of the issue, a series of strategies will be proposed, as a guide, to guarantee equal opportunities for all students with disabilities in the area of Physical Education.

Keywords

Physical Education, Special Educational Needs, Disability, Primary Education, Educational Inclusion.

1. Introducción

Con el presente trabajo, se pretende dar respuesta a una de las cuestiones que más preocupan al maestro de Educación Física: la efectiva atención del alumnado con diversidad funcional y / o necesidades educativas específicas en el área de Educación Física. Para ello, se analizará brevemente la evolución de los modelos educativos que han caracterizado el sistema educativo español a lo largo de la historia, se conocerá el marco teórico que pretende regir el proceso de enseñanza – aprendizaje actual y la situación que se detecta en los centros educativos en materia de atención a la diversidad, centrándose, fundamentalmente, en el área de Educación Física.

Una vez analizado el estado de la cuestión, se propondrán una serie de estrategias que permitan servir como guía para garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado con discapacidad en el área de Educación Física.

2. Marco teórico

2.1. Justificación

Muchos son los Organismos y textos legales que indican la obligatoriedad de las autoridades competentes de atender y garantizar el acceso a una educación básica, con unas condiciones mínimas de calidad, para toda la población en edad escolar.

Atendiendo a lo recogido en el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, llevada a cabo por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Así mismo, en su artículo 26, se enuncia que toda persona tiene derecho a la educación, con el fin de desarrollar la personalidad humana y que fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (ONU, 1948).

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989), en su artículo 23, reconoce que todos los niños deberán disfrutar de una vida plena y

decente en condiciones que aseguren su dignidad, les permita valerse por sí mismos y faciliten la participación activa en la comunidad (ONU, 1989).

Estas indicaciones legales cuentan con el apoyo fundamental de Organismos que velan por el cumplimiento de estas imposiciones para que se aplique una educación que sea globalizada y que llegue a todos los rincones del planeta. Un claro ejemplo es el trabajo que actualmente está realizando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que, mediante la iniciativa Educación Para Todos (EPT), puesta en marcha en el Foro Mundial sobre la Educación (celebrado en el año 2000, en Dakar), define seis objetivos de obligado cumplimiento para los 164 gobiernos partícipes (entre los que se encuentra España) y con fecha límite para este año 2015. De estos objetivos, merece la pena resaltar el objetivo número dos, por el que todos los niños, sobre todo aquellos que se encuentren en situaciones difíciles (de pobreza y exclusión) deben tener acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, de buena calidad, y con garantías de que la terminen (UNESCO, 2000).

A nivel estatal, la Constitución Española (1978), máxima ley aplicable para el Reino de España, establece en su artículo 27 que todos los españoles “tienen” el derecho a la educación, cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales. Es más, la educación básica es obligatoria y gratuita, y para ello, los poderes públicos son los encargados de garantizar el derecho a la educación. (BOE, 1978).

A partir de estas premisas, a lo largo de la democracia en España, se han configurado las diferentes leyes educativas, en las que de manera explícita se hace referencia al carácter obligatorio de la educación en toda la población. No obstante, como se expondrá a continuación, ha habido una

evolución progresiva del enfoque con el que la educación aborda la educación para todas las personas. Cabe decir que esta evolución viene acompañada del continuo cambio de la realidad social.

La primera Ley Educativa que se sigue durante el comienzo de la democracia española es la Ley General de Educación, en vigor desde el año 1970. Impulsada por el ministro Villar Palasí, perduró 30 años y estableció una educación básica, gratuita y obligatoria desde los 6 a los 14 años. Entre los objetivos que se proponía la ley, se encontraban el hacer participe de la educación a toda la población española, basando su orientación hacia "las virtudes patrias" y ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio (BOE, 1970). En cierta medida, esta ley supone un despertar a nivel social y educativo tras siglos de marginación y olvido (Fernández, R. 2001).

Cinco años después de la entrada en vigor de la Ley General de Educación, y para dar respuesta a la educación obligatoria de todo el alumnado, se adopta el término de Educación Especial, como sistema paralelo al ordinario, con normas propias y currículos diferenciados para aquellas personas con "deficiencias" moderadas o severas, que a menudo no contó con el presupuesto necesario. Debido a esto y a la falta de formación del profesorado para atender a este tipo de alumnado, ese mismo año se creó por Decreto de 23 de mayo, el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), que siendo un organismo independiente del Ministerio de Educación y Ciencia, tiene como principal cometido perfeccionar la Educación Especial. De esta forma, en 1978 (año en que nace la Constitución Española) se impulsó un plan de trabajo para la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial, que no vio la luz hasta 1982, una vez aprobada la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), donde se insta a la integración de la persona "minusválida" en la educación ordinaria (LISMI, 1982).

Al integrar la Educación Especial dentro

del sistema ordinario en 1985, desaparece el INEE, siendo asumidas sus funciones por el Ministerio de Educación.

En 1990, con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se da un gran salto en la atención a los alumnos que presentan más dificultades para acceder al sistema educativo y se incorpora el término de "alumnos con necesidades educativas especiales" entendidas como "la atención a aquellos alumnos que de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente" (BOE, 1990). Para este tipo de alumnado, se dispone que se cuente con los recursos necesarios y se adapte el currículo, en base al movimiento conocido como "adaptación de la enseñanza" por el que se alude al aula "no sólo como un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos, sino como conjunto de individualidades para el que no existe una respuesta educativa única" (Rohrkemper y Corno, 1988).

La importancia de esta ley radica en el cambio de perspectiva en el modelo de escuela, que se configura como comprensiva y cuyos objetivos son los mismos para todos, reconociendo que la diversidad requiere atenciones educativas y recursos para lograr esos objetivos marcados (Díaz, 2008).

En 2006 se redacta la Ley Orgánica de Educación (LOE), que va un paso más allá de la LOGSE. Entre sus principios incluye la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; la equidad, como garantizadora de la igualdad de oportunidades, por la que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social" (Muntaner, 2000); la inclusión educativa, definida por la UNESCO como "el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades

de todos a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2005) y la no discriminación para compensar las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales; la flexibilidad en la educación que se ajuste a la diversidad de aptitudes, intereses y necesidades del alumnado.

Otro cambio significativo es el uso del término, cada vez más frecuente, de “necesidades educativas específicas” en detrimento del de “necesidades educativas especiales”. De esta forma, se entiende por alumnos con “necesidades educativas específicas” como “aquellos alumnos que requieren, por 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 conducta” (BOE, 2006). Esta definición acota con más precisión quiénes son los destinatarios, entre los que se incluyen los alumnos que se han incorporado tardíamente al sistema educativo español, los que tienen sobredotación intelectual y a aquellos con discapacidad.

Este cambio de terminología intenta eliminar las etiquetas peyorativas. Los alumnos no necesitan un apoyo especial, sino específico en algún punto que se ajuste a unas necesidades concretas con el fin de favorecer su desarrollo.

La escolarización de este tipo de alumnado intenta asegurar la no discriminación y la igualdad efectiva tanto en el acceso como en la permanencia en el sistema educativo. Para ello, hay que identificar y valorar al alumnado con necesidades educativas específicas lo más temprano posible, por personal cualificado, y realizar un seguimiento periódico derivándolo única y exclusivamente a centros de educación especial cuando dichas necesidades no puedan ser atendidas bajo las medidas establecidas en los centros ordinarios.

Por último, la recién estrenada Ley Orgánica para la Mejora de la Educación (LOMCE) en diciembre de 2013, y que

durante el curso académico 2014/2015 se implementa únicamente en los cursos impares (por lo que convive con la LOE) está más orientada a la Unión Europea, que a su vez toma como referencia en materia de atención a la diversidad la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad, adoptada por la ONU en diciembre de 2006 y aplicable en España desde 2008 (López, 2013). Dicha convención surgió como instrumento para proteger los derechos de las personas con discapacidad. Los objetivos principales son asegurar y promover el pleno disfrute, a todos los efectos, de los derechos fundamentales (entre ellos la educación) en el colectivo de personas con discapacidad.

Como se puede apreciar, durante las últimas décadas principalmente, se ha evidenciado un cambio positivo en la forma en la que se aborda la educación para todas las personas, que ha evolucionado desde una perspectiva segregativa hacia un modelo inclusivo.

El primer modelo, el de la segregación, se mantuvo en vigor hasta los años 70-80. Este modelo surge, tras instaurarse la obligatoriedad de la educación, debido al aumento de manera considerable del número de niños que no presentan serias limitaciones pero son considerados como “no educables” o “débiles mentales” (Torres, 2010).

Se produce un rechazo manifiesto hacia los sujetos que no se adaptan a la escuela, la cual busca la homogeneidad en el alumnado, y se comienzan a crear las primeras instituciones psicopedagógicas para estos alumnos, dirigidas y conducidas por personal sanitario. De esta forma, la segregación se justificaba desde una doble actitud social, claramente contrapuesta la una de la otra. Por un lado, se piensa que es necesario proporcionar ayuda y educación a los alumnos denominados “personas deficientes” pero, por otro lado, se considera su conducta como anormal suponiendo un peligro social (Torres, 2010).

No obstante, durante este período surge el germen del cambio, gracias a la aportación de pedagogos como Decroly y Montessori, que suponen un avance en la atención de este tipo de alumnado, pues reorientan la atención al campo educativo siendo los maestros la figura de referencia, pero que seguirán tratando la diversidad de forma institucionalizada y diferenciada a lo considerado como "normal" y bajo un enfoque basado en el déficit que presenta el estudiante (surgiendo los centros de educación especial) (López, 2007).

El segundo modelo (de la integración) tiene su auge en la década de los 80-90 y aparece ligado al concepto de la normalización. Este principio, que proviene de los países escandinavos, se extendió hasta consolidarse como una ideología general.

La normalización fue definida por Wolfensberger como "la utilización de medios, culturalmente tan normativos como sea posible, en orden a establecer y/o mantener conductas personales que son tan culturalmente normativas como sea posible" (Wolfensberger, 1972). Dicho en otras palabras, todas las personas tienen derecho a llevar una vida lo más normalizada posible y a poder realizar todo el abanico de actividades que compone su vida, usando para ello los servicios normales que hay en su comunidad.

El fin principal de la normalización era tener en cuenta a los alumnos con dificultades para el aprendizaje pero englobándolos dentro de un grupo identificable. Es decir, se piensa que todas las personas con la misma discapacidad son iguales (no hay lugar a la individualización) y, aunque se introduzcan recursos y modificaciones, la estructura educativa sigue siendo la misma.

Los alumnos con discapacidad deben adaptarse a los sistemas ya existentes, que mantienen su "status quo" (Blanco, 2006). En otras palabras, las estrategias a desarrollar se centran en "entrenar" al alumno para que se ajuste lo máximo

posible a la estructura educativa predefinida.

El tercer modelo, que es el imperante actualmente, es el de la educación inclusiva, definida por la UNESCO como "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo" (UNESCO, 2005).

Este movimiento tiene su origen en el inicio de una nueva conciencia social sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, sobre todo en el incumplimiento en el derecho a la educación.

Es por ello, que en 1994 tiene lugar la Conferencia de Salamanca, donde un total de 88 países (entre los que se encuentra España) y 25 organizaciones internacionales, vinculadas a la educación, asumen la idea de desarrollar sistemas educativos orientados a la inclusión (Parrilla 2002). De esta Conferencia, deriva la Declaración de Salamanca (1994), la cual propone la orientación inclusiva como un derecho de todos los niños y personas, y no sólo de los que son clasificados como personas con necesidades educativas especiales.

Es por ello, que en la educación inclusiva, los esfuerzos no se centran en el individuo (como sucedía en la integración) si no que se desplazan hacia el ambiente y hacia la institución, que debe ser modificada para adaptarse a todas las personas por igual. Además, la inclusión da un paso más frente a la integración, pues acepta y valora las diferencias de cualquier tipo, lo que implica la comprensión del otro "como un otro válido y legítimo" aportando un sentido positivo al concepto de pluralidad (Blanco, 2006).

Todo esto puede resumirse de forma visual en la siguiente imagen, donde se describe de forma gráfica la diferencia entre segregación, integración e inclusión.

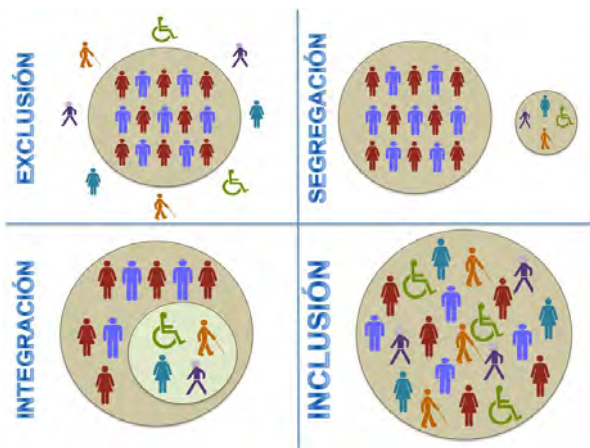


Ilustración 1. Diferencias entre integración e inclusión/ <http://www.derechoshumanosya.org>.

Una vez hecho un breve repaso a la historia de la educación durante las últimas décadas y haber situado en el tiempo las diferentes corrientes educativas, se puede hacer una relación entre el enfoque que se siguió durante las diferentes leyes educativas y su evolución, desde la segregación a la inclusión. De esta forma, el modelo de la segregación perdura hasta la Ley General de Educación de 1970. La corriente de la integración educativa se hace palpable con la LOGSE (1990), aunque durante esos años se vaya orientando cada vez más al modelo educativo de la inclusión, el cual termina de desarrollarse plenamente con la LOE (2006) y perdura con la LOMCE (2014).

2.2. Concepto de Atención a la Diversidad

En primer lugar, es necesario comprender el significado de la palabra diversidad, como base sobre la que sustentar el concepto de Atención a la Diversidad en toda su extensión.

Tomando como punto de partida la definición que aporta el Diccionario de la Real Academia Española se puede comenzar a valorar la amplitud del concepto y su impacto, definido como "variedad, diferencia, abundancia de cosas distintas" (DRAE, 2001). De forma más específica, esta palabra que proviene del latín *diversitas*, se refiere a la diferencia o a la distinción entre personas, animales o cosas, a la variedad, a la infinidad o

a la abundancia de cosas diferentes, a la semejanza, a la disparidad o a la multiplicidad.

Entre los seres humanos constituye (junto con la singularidad individual entre sujetos) una de las condiciones intrínsecas de nuestra naturaleza. Es más, alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes, algo digno de ser respetado en cualquier sociedad que sea tolerante, liberal y democrática (Gimeno, 1999).

Existen muchos tipos de diversidad. No obstante, por tener mayor impacto sobre la temática propia del presente trabajo, se resaltarán a continuación las consideradas como más importantes en el ámbito educativo.

En primer lugar hay que tener en cuenta la diversidad cultural, entendida como "la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras" (UNESCO, 2001). Se entiende pues, que refleja la multiplicidad y que forma parte del patrimonio común de la humanidad. Dentro de la diversidad cultural, y por ser la lengua uno de los elementos vertebradores de ésta, se encuentra la diversidad lingüística, que variará de una región geográfica a otra según factores como las migraciones, la situación histórico-política o el comercio.

En segundo término hay que tener en cuenta la diversidad sexual, por la que se reconocen una serie de elementos que configuran la sexualidad de cada uno de los individuos: la orientación sexual, la identidad de género y la identidad sexual (Cáceres, Talavera y Mazín, 2013). En este sentido, también se puede diferenciar la diversidad de género con entidad propia, el cual constituye la base de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. La American Psychological Association, (APA) definió la orientación sexual como la atracción sexual que siente una personas por personas del otro género, de su mismo

género o de ambos géneros (APA, 2011).

La identidad de género se refiere a la identificación de una persona como hombre o mujer, independientemente de su sexo biológico (APA, 2011).

La identidad sexual se refiere a la identificación de una persona (según identidad de género), como hombre o mujer; y según su orientación sexual, hacia personas del otro, del mismo o de ambos géneros), como hombre heterosexual, gay o bisexual; o como mujer heterosexual, lesbiana o bisexual (Cass VC, 1979).

En tercer lugar se tiene que tener en cuenta la diversidad de género. Durante muchos años se ha pensado que para favorecer el principio de igualdad entre los hombres y las mujeres la estrategia a seguir tenía que consistir en un trato idéntico, usando "criterios similares de conducta". Con el transcurso de los años, se ha comprobado que el usar una misma conducta para todas las personas puede producir efectos adversos, ya cada una es distinta y cuenta con diferentes perspectivas, que vienen dadas por las experiencias personales propias, la formación recibida y el entorno social en el que se ha desarrollado. Con todo esto, en lugar de favorecer la igualdad se consigue el objetivo contrario, lo que conlleva a la injusticia social. La diversidad de género parte, no de los derechos, si no de los valores que las mujeres pueden y deben aportar. Por tanto, se tiene que plantear una reestructuración social en la que tengan cabida todas las personas y todos los estilos (Barberá, 2004).

En cuarto lugar, y como eje vertebral del presente trabajo, hay que hacer alusión a la diversidad funcional. Este término nace en la década de los años 90 del siglo pasado como consecuencia del avance de los movimientos civiles que defendían los derechos de los colectivos marginales en Estados Unidos. Este término es exportado a España años más tarde, siendo sus más férreos defensores el Foro de Vida Independiente, los cuales defienden que en la sociedad existen personas con capacidades diversas, diferentes entre

sí, que no pueden realizar las mismas funciones de igual forma que lo hace la mayoría, pero que pueden hacerlo si se modifican los factores necesarios (Romañach y Lobato, 2005).

De esta forma, el término diversidad funcional se posiciona como alternativa al término "discapacidad", el cual puede presentar una connotación peyorativa derivada del enfoque dado por el paradigma rehabilitador, centrado en la dependencia de la persona y no en su autonomía (DeJong, 1979; Rodríguez-Picavea, 2010; García, 2003).

No obstante, si se sigue la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) se define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación, entendida, de esta forma, como la interacción entre las personas que presentan alguna enfermedad y sus factores personales y ambientales (OMS, 2001). Así mismo, se concibe como un hecho relativo y dinámico, que sucede en un momento dado y dentro de un tiempo concreto, y que afectará directamente a la participación de una persona.

Esto quiere decir que existen una serie de condiciones que serán las que posibiliten o dificulten la participación de una persona. Estas condiciones pueden ser de dos tipos en función del factor que las provoque: internas (factores propios de la persona) o externas (marcadas por el contexto y el entorno que rodea al individuo).

Los factores internos se componen a su vez de las funciones corporales y de las estructuras corporales. La primera de ellas, se refiere a las funciones fisiológicas de los sistemas corporales, como la visión, la audición el habla o las funciones mentales. La segunda de ellas, las estructuras corporales, recogen información sobre el estado funcional del individuo en lo referido a las partes anatómicas de su cuerpo como los órganos y las extremidades (OMS, 2001).

Los factores externos pueden ser los principales protagonistas, que determinarán en gran medida que una persona desarrolle una actividad en un momento y lugar determinado. En este punto, resulta fundamental definir dos conceptos clave: el entorno y el contexto. El entorno es “el conjunto de ambientes físicos y sociales que rodean a la persona y en los que tienen lugar las ocupacionales de la vida diaria. El entorno físico tiene que ver con el ambiente natural y construido, no humano, y a todos los objetos dentro de éste. El social, por otro lado, lo conforman la presencia, relaciones y expectativas de las personas y grupos que tienen contacto con la persona en concreto” (American Occupational Therapy Association, 2008).

El contexto, por otro lado, es definido como “la variedad de condiciones que se encuentran dentro de la persona o a su alrededor” (American Occupational Therapy Association, 2008).

Hay diferentes tipos de contextos que influyen en el quehacer de una persona: el cultural (tradiciones, creencias, expectativas y conductas aceptadas); el personal (edad, género, nivel educativo, situación socioeconómica); el temporal (etapa de la vida en la que se encuentra la persona, momento del día); y, por último, el virtual (comunicación en ausencia de contacto físico).

Llegados a este punto y retomando los conceptos de discapacidad y diversidad funcional, podemos concluir que son términos homólogos, siendo la principal diferencia el enfoque y énfasis que cada uno le da al papel que juega la persona como principal protagonista. El término de discapacidad se orienta hacia un aumento del nivel de implicación del individuo en su proceso de rehabilitación, de manera que éste no convierta al sujeto en dependiente del sistema sino en parte activa y fundamental del mismo (Palacios, 2008), mientras que el concepto de diversidad funcional, se centra más en los contextos y entornos que rodean a la persona, planteando esta diversidad

como un elemento imprescindible para el enriquecimiento de la sociedad y de la cultura, ya que diferentes formas de ser, de hacer y de sentir no son sino los adalides del progreso.

La diversidad se extrapola a la educación en el momento en el que se tiene en cuenta que la escuela se configura y adquiere su significado dentro de una sociedad (de la que forma parte), en un tiempo y espacio determinados.

Es más, siguiendo a Sánchez Delgado “la institución escolar es el primer lugar donde aparecen las diferencias. Si desde ella la diversidad es percibida como “un problema que hay que resolver”, se contribuirá a la construcción y legitimación social de la alteridad, confundiendo la diversidad con la desigualdad o como la relación entre lo “normal” y lo patológico o excepcional, favoreciendo la exclusión y la segregación” (Sánchez, 2004).

Por ello, es necesario conocer qué es la atención a la diversidad, para después poder comprender el punto en el que se encuentra actualmente.

Se define como atención a la diversidad, o medidas de atención a la diversidad, “al conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de comprensión lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial, o con trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo” (Goig, 2008).

La atención a la diversidad abarca a todas las etapas educativas y debe estar dirigida a todos los alumnos (independientemente de cuáles sean sus necesidades). Por tanto, no puede reducirse a la consideración del alumno “problemático” como diverso y a utilizar apoyos especiales dirigidos a este alumno en concreto (Muntaner, 2000).

La obligación, profesional y moral, de plantear y desarrollar medidas de atención a la diversidad, que se ajusten de manera clara y real, a las necesidades de cada uno de los alumnos parte de una premisa muy clara sobre la que se sustentará la base de la acción educativa: garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades.

Es más, la escuela que tiene como pilar fundamental la atención a la diversidad y en la que todos los alumnos caben en igualdad de condiciones, ofrece una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, las medidas de atención a la diversidad deberán desarrollarse desde un currículo “comprensible” entre los que se cuenten la flexibilidad (para proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que mejor se ajusten a las características de la persona) y la abertura (que sea sensible a los rasgos distintivos del contexto donde adquiere sentido) (Calvo y González, 2001).

Para poder llevar a la práctica todas las indicaciones que dictan los textos legales, el movimiento asociativo y la propia ética de los docentes sobre la atención a la diversidad, se cuenta con una herramienta fundamental: la adaptación curricular. Se trata de “un proceso de toma de decisiones sobre los elementos de acceso al currículo y/o curriculares que pueden ser adaptados y/o modificados para dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. Deben ser sencillas y fáciles de elaborar y aplicar por el profesor. Deben dotar al alumno de habilidades para su funcionamiento autónomo en el entorno” (Calvo y González, 2001).

Se pueden clasificar distintos tipos de adaptaciones curriculares en función del criterio utilizado para ello: si se tienen en cuenta los elementos modificados y se tiene en cuenta a quién afectan.

En el primero de ellos, atendiendo a los elementos modificados, se encuentran las adaptaciones de acceso al currículo (referidas a los espacios, materiales, sistemas de comunicación y

a los profesionales) y a las adaptaciones curriculares propiamente dichas, que responden a las preguntas de qué, cómo y cuándo evaluar. Por su importancia para el desarrollo del trabajo es necesario explicarlas de forma más detallada.

Las adaptaciones curriculares propiamente dichas, se subdividen a su vez en dos tipos: adaptaciones curriculares significativas y adaptaciones curriculares no significativas.

Las adaptaciones curriculares no significativas son las modificaciones en los elementos de la programación (la metodología y las actividades de enseñanza – aprendizaje) pero que no afectan a las enseñanzas mínimas del currículo oficial, mientras que las adaptaciones curriculares significativas sí afectan a los aprendizajes esenciales del currículo (modificación en los objetivos, contenidos, priorización de unos sobre otros e introducción o eliminación de alguno de ellos).

En el segundo de ellos, atendiendo a quién afecta, se pueden realizar adaptaciones de centro (adecuando el currículo oficial a las características del centro), adaptaciones de aula (adecuando la programación de ciclo a las características de cada grupo de alumnos) y adaptaciones individuales (modificaciones en la programación de aula para dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno en concreto).

2.3. Implicaciones de la discapacidad en la persona

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, la discapacidad hace referencia a la calidad con la que una persona puede interactuar con el medio que le rodea con el fin de poder desempeñar sus actividades cotidianas de forma satisfactoria y sin que suponga un riesgo para su salud.

El poder participar de forma activa en actividades es una de las características definitorias del hombre, ya que no hay que olvidar que el hombre es un ser social por naturaleza, pero antes de ser social es ocupacional (Wilcock, 1993), ya

que la mayoría de los grupos sociales se organizan en torno a una ocupación. De hecho los primeros grupos sociales surgen para dar respuesta a una actividad muy específica, la caza (Moreno-Rodríguez, 2012).

De esta forma, gracias a la participación satisfactoria y a la organización del ser humano para llevar a cabo ocupaciones beneficiosas para todos, el hombre ha evolucionado, y con él la sociedad.

Si en la justificación de este trabajo se enunciaba que todas las personas nacen libres y con los mismos derechos (o dicho de otra forma, que toda persona tiene que tener las mismas oportunidades de desarrollarse, en todos los ámbitos de su vida en las mismas condiciones que los demás) y que la discapacidad dependerá de la calidad con la que una persona es capaz de interactuar con el entorno, resulta imprescindible diseñar y/o adaptar entornos que permitan que todas las personas puedan acceder y desenvolverse de forma óptima dentro de ellos.

Este tipo de entorno recibe el nombre de entorno saludable, al que se refirió la Convención de Ottawa como aquel que puede ser compartido por todos, en el que se fomenta la igualdad de oportunidades y que, como consecuencia, genera una percepción por parte de los individuos de utilidad para con la sociedad en la que viven y de autorrealización (OMS, 1986).

Para conformar este entorno saludable se deben seguir dos conceptos clave, los de "accesibilidad universal" y "diseño para todos", definidos en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social y de obligado cumplimiento.

La "accesibilidad universal" es la condición que deben cumplir los entornos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas de forma segura y autónoma sin necesidad de ninguna adaptación ni de un diseño especializado para las personas con discapacidad (BOE,

2013).

Por otro lado, el "diseño para todos" es la concepción, desde su origen, de los entornos para que puedan ser usados por todas las personas en su mayor extensión posible (BOE, 2013).

El motivo principal, una vez más, es el de situar el foco de atención en las capacidades y en la relación con el entorno y no en las limitaciones y las restricciones de la persona.

Con todo esto, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, tiene como fin principal garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato con respecto al resto de ciudadanos mediante la promoción de la vida independiente, la autonomía personal, la accesibilidad universal, el acceso al empleo y la erradicación de toda forma de discriminación (art.1) (BOE, 2013).

Además, se regula "legalmente" la condición de persona con discapacidad, que mediante el certificado de discapacidad, tiene como objetivo compensar las desventajas sociales que el entorno y el contexto pueden interponer. Para ello se proporcionan acceso a derechos y prestaciones de todo tipo con vistas a equiparar esta desventaja.

Este certificado, que es expedido por las autoridades administrativas, se guía por un porcentaje regulado por el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía (BOE, 1999). Este porcentaje, que es calculado por un tribunal especializado, se calcula valorando el impacto que tiene esa discapacidad en las ocupaciones de la persona (actividades de la vida diaria, productividad y ocio) conforme a su edad y la asistencia que necesita para realizarlas. De esta forma, si el porcentaje obtenido es mayor o igual a un 33%, se considera que el impacto de la discapacidad es lo suficientemente

importante como para ser necesario que la persona cuente con las prestaciones antes mencionadas (que a su vez variarán siguiendo un baremo establecido para cada rango de porcentaje).

Por otro lado, el certificado de discapacidad además de tener inscrito un porcentaje (que es revisable) viene con el tipo de discapacidad de cada persona. Para ello, se establecen cuatro tipos de discapacidad, según sea el origen de ésta, que se definen a continuación y que servirán de guía más adelante.

Los cuatro tipos en los que se clasifica la discapacidad son: física, sensorial, psíquica y mental (Moreno-Rodríguez, 2012).

En primer lugar, la discapacidad física y orgánica hace referencia las limitaciones que pueda tener una persona en un entorno/contexto normalizado como consecuencia de una deficiencia en las funciones y estructuras corporales, de los sistemas osteoarticulares y neuromusculotendinosos. En la discapacidad orgánica alguno de los órganos internos está dañado asociándose a enfermedades, que aunque no son visibles, limitan la participación como es el ejemplo de algunas cardiopatías.

En segundo lugar, la discapacidad sensorial viene determinada por las limitaciones en el conjunto de contexto/entorno normalizado como consecuencia de una deficiencia en alguno de los órganos de los sentidos. Las más frecuentes son la discapacidad visual, cuyos órganos afectos son los de la visión, y la auditiva, en la cual se ve afectada el órgano de la audición.

En tercer lugar, la discapacidad psíquica es aquella en la que la persona encuentra limitaciones en la participación con el entorno/contexto debido a trastornos en el comportamiento adaptativo.

En cuarto lugar, la discapacidad intelectual viene dada en la dificultada para la interacción con el contexto/entorno como consecuencia de una limitación en el funcionamiento intelectual, inferior a la media.

No obstante, si partimos de la base por la cual se afirma que la discapacidad es hecho relativo y dinámico que tiene que ver con la participación de las personas en un momento dado en un entorno determinado, hay que matizar que el que no se reconozca un certificado de discapacidad, no quiere decir que una persona no presente una discapacidad en un momento dado o en algún área en específico de su vida y que como consecuencia de ello, requiera una atención específica derivada de una necesidad.

2.4. La educación inclusiva como guía en la atención a la diversidad en el alumnado con discapacidad

Si tomamos una vez más como punto de referencia la introducción del trabajo en el que se toma como punto de partida Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), y la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989), se justifica la obligación de atender las necesidades educativas desprendidas de los alumnos con algún tipo de discapacidad en el aula.

Esta justificación se concreta, a nivel estatal, en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social que, en concordancia con la actual ley educativa (LOMCE), establece diferentes disposiciones en materia de educación y discapacidad en el título IV de "derecho a la Educación":

De esta forma, las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad, gratuita y en igualdad de condiciones con los demás.

Además, corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema inclusivo en todos los niveles educativos, garantizando un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en el que se preste atención a la diversidad para atender las necesidades educativas, escolarizando únicamente a un alumno en centros de educación especial cuando, excepcionalmente, las necesidades no

puedan ser cubiertas dentro del marco de la atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Es por ello que, con el fin de asegurar la calidad educativa, contribuir a la dinamización pedagógica y a la innovación educativa, los servicios de orientación educativa serán los responsables de realizar la evaluación, intervención pedagógica y de seguimiento.

En este sentido, la LOMCE establece como uno de los objetivos propios para la etapa de Educación Primaria el “Conocer, comprender y respetar las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas y la no discriminación de personas con discapacidad” (art.4). Además, en su artículo 17 hace especial mención a la Atención a la Diversidad enunciando como principales receptores de dichas medidas a aquellos alumnos que requieran una atención educativa diferente por presentar discapacidad, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales.

Con todo esto queda justificado el derecho a la educación por parte de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades que el resto de personas.

Además, se alude a la educación inclusiva como la “elegida” para ser la herramienta principal por la que llevar a cabo una educación en la que caben todas las discapacidades.

Según todo lo descrito anteriormente sobre educación inclusiva y discapacidad, no pueden entenderse la una sin la otra y ha de ser la primera la que guíe a la segunda en el proceso educativo por varias razones:

En primer término, porque los dos conceptos parten de la misma base. Si se retoma el concepto de educación inclusiva,

el esfuerzo principal no debe centrarse en el individuo si no en el ambiente y en la institución, que debe modificarse para adaptarse a todas las personas por igual. El concepto de discapacidad sitúa en el entorno/contexto, y no en la persona, el principal limitante o favorecedor en la participación.

En segundo término, porque la inclusión tiene como uno de sus supuestos básicos el valor positivo que se le da a la pluralidad, por la que toda persona es igual de válida y legítima que las demás, lo que se relaciona directamente con el cambio de perspectiva que conlleva la discapacidad, por la que palabras como “minusválido” no son aceptadas más.

En tercer término, y relacionado con el anterior punto, porque ambas concepciones rompen con sus modelos anteriores, en los que la atención se centraba en las limitaciones que tiene la persona y en el ajuste de ésta al sistema, a lo considerado como “normal”.

En resumidas cuentas, sólo bajo el concepto de educación inclusiva se pueden materializar medidas de atención a la diversidad que sirvan de perfecto nexo de unión entre la educación del alumno con discapacidad y la igualdad de oportunidades.

3. La atención a la diversidad en el alumnado con discapacidad para el área de Educación Física

3.1. Breve descripción de la situación actual del área de Educación Física en el currículo de Educación Física

Antes de comenzar a abordar la situación actual de la atención a la diversidad en los alumnos con discapacidad en el área de Educación Física, es necesario conocer cuál es el nuevo planteamiento que se hace desde el currículo de Educación Primaria, para situar al lector dentro de un contexto.

La actual ley educativa, la LOMCE, supone una reestructuración del currículo, no sólo de Educación Primaria, también de la Educación Secundaria Obligatoria,

el Bachiller y la Formación Profesional. No obstante, este epígrafe se centrará únicamente en el currículo de Educación Primaria en general y en el área de Educación Física en particular.

En esta reestructuración aparece una nueva configuración de las áreas en dos grupos: por un lado las asignaturas troncales y por otro lado las asignaturas específicas. Dentro del primer grupo se introducen las que más fuerza tienen dentro del sistema educativo: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua Extranjera y Lengua Cooficial (si la hubiera).

En el segundo grupo, de las asignaturas específicas, se incluyen Educación Física, Religión, Valores Sociales y Cívicos (a elegir entre una de las dos) y Educación Artística (conformada por Música y Plástica).

Esta estructuración, que no sirve más que para establecer prioridades entre unas áreas y otras, repercute en las horas semanales que se le dedica por semana a cada una de ellas. Para el horario general (en colegios no bilingües), en el caso de Educación Física, son destinadas 2 horas y media, la mitad de horas si son comparadas con algunas de las troncales como Lengua Castellana y Literatura (a la que se le dedican 6 horas semanales en los tres primeros años y 5 en los tres siguientes) y Matemáticas (área que cuenta con cinco horas semanales para todos los años).

No obstante, si se comparan las horas dedicadas al resto de áreas específicas, se invierte más tiempo al área de educación física que a las demás, a las que se les destina 1,5 horas semanales.

Para el caso de los colegios bilingües, se destina 1,5 horas, una hora menos que para los no bilingües. Esta hora sustraída va destinada al área de Inglés, con lo que la Educación Física se equipara al resto de asignaturas en lo referente al tiempo semanal dedicado.

Otra diferencia significativa con respecto

a la anterior ley, es la creación de un nuevo elemento que, junto a los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica y los criterios de evaluación, integran el currículo: los estándares de aprendizaje evaluables.

El propio Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria los define como "especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables" (BOE, 2014). En otras palabras, estas concreciones pueden asemejarse a los objetivos operativos o al conjunto de objetivos que son comunes a todos los contenidos.

Por último, merece la pena resaltar la modificación en la estructuración de los años académicos, anteriormente agrupados en 3 ciclos de dos años cada uno. En su lugar, se eliminan los ciclos hablando solo de cursos académicos.

Una vez descrito el sistema educativo de un modo genérico, es necesario centrar la atención únicamente en el área de Educación física. De esta forma, esta ley justifica la importancia del área de Educación Física dentro de la etapa Educación Primaria por la necesidad de cuidar adecuadamente al cuerpo y a la promoción de hábitos de alimentación saludables. Además, se considera como una labor propia de las administraciones fomentar la práctica diaria de deporte y ejercicio físico, siendo el maestro de educación física una de las principales figuras para ello.

Dicho esto, se considera como finalidad principal de esta área la de "desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a

la conducta motora fundamentalmente” (BOE, 2014).

Para ello, no se entiende como único componente la práctica, tiene que ir acompañado de actitudes y valores referenciados al cuerpo, movimiento y la relación con el entorno para que el alumno pueda controlar y dar sentidos a las acciones motrices y comprender los aspectos emotivos, perceptivos y cognitivos que ello conlleva. Además se considera importante aprender a gestionar los sentimientos que se vinculan a la acción motriz para integrar habilidades transversales como el trabajo en equipo, el respeto a las normas o el juego limpio. (BOE, 2014).

Una gran parte de los elementos curriculares giran pues en torno a las acciones motrices, que se clasifican según diferentes situaciones.

En primer lugar se ordenan las acciones motrices individuales en entornos estables, que son las que se acompañan de actividades cuyo objetivo principal es el desarrollo del esquema corporal, adquisición de habilidades individuales y la preparación física de forma individual de deportes como el atletismo o la natación.

En segundo lugar se delimitan las acciones motrices en situaciones de oposición en las que, mediante la realización de actividades con un oponente de uno contra uno (juegos de lucha, judo, bádminton, tenis de mesa, entre otros), se busca la interpretación de las acciones del oponente, la atención, la anticipación y la previsión de consecuencias.

En tercer lugar se clasifican las acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición, cuyo fin es la cooperación y colaboración con otros participantes para conseguir un objetivo común, superando en la competición, la oposición de otro grupo. Entre los fines de este tipo de actividades se encuentran algunas como la resolución de problemas, el respeto de las normas, el trabajo en grupo, la atención selectiva, la capacidad de estructuración espacio-temporal. Para

ellos son propuestos juegos tradicionales y deportes de equipo como el baloncesto, béisbol, balonmano, fútbol o voleibol.

En cuarto lugar se agrupan las acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico, por las que el medio físico en las que se realizan las actividades no tiene por qué tener siempre las mismas características. Entre ellas destacan las actividades de orientación, la acampada y las marchas. Se pueden realizar en entorno urbano o natural y puede estar acondicionado, aunque haya cambios. Los objetivos principales son la organización y la priorización de conductas que se ajusten a la variación del entorno.

En quinto lugar se disponen todas las acciones motrices de índole artística o de expresión. La base de este tipo de actividades es de carácter estético y comunicativo. Se da bastante importancia a la calidad del movimiento y a los componentes rítmicos, así como a la imaginación y a la creatividad en la expresión corporal.

Las acciones motrices son concretadas por cada comunidad autónoma mediante el “programa de actividades deportivas”, por el cual se establecen las líneas generales a seguir en la elaboración del programa de actividades físicas y deportivas que se tienen que realizar por los alumnos del centro.

Para el desarrollo de este trabajo se ha elegido como guía el programa dispuesto por el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

La forma de organizar las actividades deportivas es mediante cursos. Por un lado, se establecen unas líneas generales para seguir en los cursos de primero, segundo y tercero y cuyo objetivo principal es la iniciación deportiva. Las acciones motrices van destinadas al desarrollo de habilidades fundamentales de movimiento (correr, saltar, lanzamientos), la adaptación del movimiento en distintos entornos (orientación, bicicleta, patines, actividades

acuáticas), iniciación a la competición (juegos relacionados de raqueta, balón o artes marciales) y desarrollo de la expresividad artística (actividades de danza, gimnasia, patinaje, entre otros).

Por otro lado, para los cursos de cuarto, quinto y sexto, el programa tiene como objetivo afianzar las habilidades trabajadas en los anteriores cursos junto con el desarrollo de otras nuevas.

De esta forma, se establece un nuevo bloque de habilidades fundamentales de movimiento en el que el alumno trabaja la flexibilidad, la fuerza, la técnica, el control y el equilibrio; otro bloque de iniciación a la competición donde se especifican posibles deportes a impartir, adecuados a la edad, como el bádminton, el baloncesto, el hockey o el balonmano o el voleibol; la adaptación del movimiento a distintas actividades hace hincapié en juegos que tengan lugar en un entorno natural como realizar actividades de orientación con mapa, actividades con bicicletas o patines y actividades acuáticas orientadas a la tecnificación de los estilos de nado de crol, braza y espalda (para los colegios que cuenten con piscina); el desarrollo de la expresividad artística, por su parte, busca en estos cursos promover una mayor sincronía del alumno con el ritmo de una música y el aprendizaje de coreografías.

Además, todos estos elementos curriculares señalados van acompañados de una serie de criterios de evaluación (que son comunes a todos los contenidos y que están formulados como objetivos), que todo alumno tiene que alcanzar para superar con éxito la etapa de Educación Primaria. A su vez, estos criterios de evaluación se concretan mediante los estándares de aprendizaje, que detallan cada una de las destrezas a adquirir para conseguir cada uno de los criterios de evaluación (ver anexo I).

Los criterios de evaluación, con cada uno de sus estándares, centran su atención en las actitudes, valores y hábitos que acompañan a la práctica deportiva y que son imprescindibles para una vida saludable.

3.2. La realidad de la práctica educativa en el área de Educación Física para el alumnado con discapacidad

Primero de todo y por la importancia que tendrá en adelante, es necesario describir de forma somera los tipos de discapacidad más frecuente que se pueden dar durante el periodo de Educación Primaria. Así, esta "fotografía general" servirá como punto partida sobre la que centrar las bases del presente capítulo y orientar la acción educativa en el siguiente.

La Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD), realizada en el 2008, establece como las deficiencias más frecuentes en las personas de seis y más años con discapacidad las que afectan a los huesos y las articulaciones (discapacidad física) en un 39,3%, las del oído (discapacidad auditiva) con un 23,8%, las visuales (discapacidad visual) un 21,0% y las mentales (discapacidad intelectual y psíquica) un 19,0%. (EDAD, 2008).

Así mismo, estas discapacidades vienen asociadas principalmente por situaciones de riesgo durante el periodo prenatal, perinatal o postnatal, siendo determinantes para ello la anoxia (falta casi total de oxígeno en la sangre o en tejidos corporales del feto/neonato), infecciones neonatales, cromosopatías, déficit vitamínico y nacimientos prematuros o de bajo peso (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2000)

De la anoxia y de los déficits en alguna sustancia durante el embarazo se pueden derivar discapacidades físicas como la parálisis cerebral o la espina bífida; las infecciones neonatales son los principales causantes del deterioro en los sistemas visuales y auditivos, conllevando discapacidad sensorial; mientras que las cromosopatías dan lugar a síndromes como el de Down que se asocia principalmente con discapacidad intelectual.

Como se puede observar, la discapacidad

psíquica no presenta ningún factor de riesgo directamente observable y suele desarrollarse predominantemente cuando se alcanza la edad adulta. No obstante, se puede delimitar una serie de trastornos, cada vez diagnosticado más tempranamente, que se engloban dentro de la discapacidad psíquica: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), entre los que se encuentran el síndrome de Asperger y el autismo.

Cuando se habla de Educación Física inclusiva, se sobreentiende que el alumnado con cualquier tipo de discapacidad comparte el mismo espacio sin que haya diferencia alguna y manteniéndose los mismos objetivos para el aprendizaje que en el alumnado que no presenta discapacidad.

No obstante, a día de hoy, hay muchas barreras que limitan la participación y el aprendizaje en las sesiones de Educación Física en España. Estas barreras son clasificadas en condicionantes de distinta índole (Ríos, 2009).

- Condicionantes infraestructurales:
 - Económicos: gran parte de los centros educativos no cuentan con los recursos suficientes para atender a la diversidad asegurando una buena calidad docente en lo referente a material y recursos humanos.
 - Accesibilidad y diseño para todos: es necesario que tanto las instalaciones como el material a usar en cada una de las sesiones de Educación Física puedan ser usados por todo el alumnado sin excepción. Para ello hay que suprimir todas las barreras arquitectónicas, diseñar un recorrido accesible al aula de educación física, adaptar los vestuarios y buscar materiales que faciliten su uso para todos los estudiantes.
- Condicionantes sociales:
 - Desconocimiento de la población con discapacidad: la poca sensibilización puede llevar a actitudes de rechazo y estigmatización, no sólo por parte

del alumnado sino, en ocasiones, del propio profesorado.

- Condicionantes de los propios alumnos que presentan Necesidades educativas específicas
 - En ocasiones, la vivencia que el alumno tiene de su discapacidad favorece la desmotivación y la predisposición al aprendizaje y a la socialización con otros niños en el área de Educación Física.
- Condicionantes de la práctica docente:
 - La infravaloración del área de Educación Física: a la hora de dar forma al proyecto educativo de centro, cuando se aborda la atención a la diversidad, no se suelen tener en cuenta los apoyos y los refuerzos en las sesiones de Educación Física. Esto puede ser debido a que la Educación Física no está reconocida en todo su potencial en comparación con otras áreas (Ríos, 2005), favoreciéndose una falta de comunicación entre el maestro de Educación Física y el resto de profesionales que tratan al alumno con discapacidad.
 - La formación del profesorado: la falta de formación en esta área, puede producir miedos, sobre todo a lo desconocido, a la posibilidad de causar alguna lesión y a las consecuencias legales que puedan acarrear, de tal forma que se deriva en una falsa inclusión. En dicha situación, suelen ser prácticas habituales la asunción de roles pasivos, cargar al alumno con demasiado trabajo teórico, destinar el tiempo de la clase a sesiones de fisioterapia o realizar actividades al margen del resto de la clase.
 - El factor familia: la sobreprotección de los padres y el miedo a que su hijo sufra una posible lesión, la infravaloración de las posibilidades del niño, así como las expectativas irreales, dificultan la acción docente.
 - La actitud del grupo clase: tiene que existir un trabajo previo con el

conjunto de la clase con el fin de prevenir actitudes indeseadas que no facilitan la tarea del maestro. El rechazo a la inclusión puede provocar que no se acepten las adaptaciones diseñadas en las actividades de Educación Física.

- El diagnóstico y los informes médicos: en muchas ocasiones no se cuenta con un diagnóstico claro y en otras muchas es difícil adquirir una valoración funcional que le permita al maestro de Educación Física saber la situación motriz del alumno con discapacidad física.

Como se pone de manifiesto, la inclusión en el área de Educación Física no es tarea fácil, supone un reto continuo dentro del propio sistema educativo. Para asumir este reto, se presentan una serie de estrategias que facilitan la participación activa del alumno con discapacidad en el ambiente natural de la clase de Educación Física (Ríos, 2004, 2005).

- El aprendizaje cooperativo: el abuso de actividades competitivas, puede ser una fuente de exclusión. Se entiende al aprendizaje cooperativo como una metodología imprescindible dentro de la educación inclusiva.
- La educación en actitudes y valores: considerada uno de los motores para la interiorización de la diversidad como algo positivo y enriquecedor para la sociedad. Los valores son definidos "como las creencias duraderas en que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia" (Rokeach, 1973, citado por Serrano, 1984). Los valores se organizan en torno a un sistema de creencias que determinan la forma de hacer y de ser de una persona y se manifiestan en el comportamiento mediante una serie de normas.

Las actitudes, por otro lado, son "un conjunto organizado de convicciones o creencias que predisponen la forma

de actuar de forma positiva o negativa respecto a un objeto social" (Rodríguez, 1989 en Díaz, 2002).

- La adaptación de las tareas: el maestro de Educación Física debe tener en cuenta la actividad a desarrollar y tiene que ser capaz de ajustarla a las características de cada individuo. Dicho proceso requiere un análisis profundo y sistemático en el que intervienen factores como el espacio, los materiales, el grado de dificultad, el número de niños en un grupo, el número de variantes posibles para esa actividad, el tiempo de actividad motriz efectiva (TAME) y las fortalezas y las debilidades del alumno con discapacidad.

- Compartir el deporte adaptado con todo el alumnado: se entiende como deporte adaptado o actividad física adaptada a "todo movimiento, actividad física y deporte en los que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades de las personas con condiciones limitantes, como discapacidad, problemas de salud o personas mayores" (DePauw y Tepper, 1989 en Tejero, Reina y Sanz 2012). Es interesante que el alumnado conozca el deporte adaptado y que lo contemple como una posibilidad más dentro del abanico de la oferta deportiva. En lo relativo a discapacidad (por ser el tema central de este trabajo), hay una amplia variedad de deportes. Así, la Federación Española de Deportes de personas con Discapacidad Física (FEDDF) incluye varios de ellos, como el bádminton, el hockey o el voleibol, como variantes de los tradicionales, ya incluidos dentro de los contenidos del área de Educación Física para los cursos de cuarto, quinto y sexto de primaria.

3.3. Estrategias para la inclusión del alumnado con discapacidad en el área de Educación Física

La principal herramienta por la que los maestros de Educación Física buscan desarrollar las aptitudes y actitudes de sus educandos es el juego, que vendrá determinado en función de los objetivos que se persigan en cada sesión.

Por tanto, gran parte del éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física, pasa por que todos los alumnos puedan participar de forma activa y en igualdad de condiciones en cada una de las actividades propuestas. En muchas ocasiones, hasta que no se cuenta con un alumno con necesidades educativas específicas derivadas de una discapacidad, el profesor no se plantea si las actividades que diseña son igualmente aplicables para todo el alumnado o si serán igual de efectivas para conseguir los objetivos que se propone.

El maestro de Educación Física, que realiza su quehacer diario dentro de la escuela inclusiva, no debería esperar a "encontrarse" a un alumno con discapacidad en el aula para adaptar una actividad exclusivamente a sus características, sino que tiene que partir desde una base por la que cualquier actividad fuese susceptible de ser realizada por cualquier alumno con cualquier tipo de discapacidad, ya sea sensorial, física, psíquica o intelectual.

Es por ello que, partiendo de los conceptos de "Accesibilidad Universal" y "Diseño para Todos", a continuación se establecen una serie de criterios a tener en cuenta para que cualquier actividad sea disfrutada por cualquier alumno.

En primer lugar, favorecer un entorno saludable al que todos los alumnos puedan acceder y donde puedan interactuar con todos los materiales y con sus compañeros de forma segura. Para ello, es importante que el espacio en el que se desarrollen las sesiones de Educación Física sea predecible, es decir, que todos los elementos estén siempre ordenados de la misma forma y dispuestos en los mismos puntos del espacio. Esto es importante por dos razones. La primera de ellas, porque permite al alumno con discapacidad visual orientarse dentro del espacio y poder hacer uso de los materiales de manera autónoma y, la segunda de ellas, porque se reduce el riesgo de sufrir daños por caídas y tropiezos, sobre todo en los alumnos con discapacidad visual y física, al dejar objetos

en lugares inesperados.

Se puede delimitar una zona únicamente destinada a las colchonetas, otra para los bancos, otra para los conos, las pelotas, los aros, etc. Relacionado con esto último, es aconsejable que el profesor delimite zonas que sirvan como "punto de reunión" donde los alumnos tengan que acudir antes y después de realizar una actividad. Estas zonas deben ir acompañadas de carteles explicativos, a modo de pictograma, que permita el acceso a la información de todos los alumnos, pero sobre todo, de aquellos alumnos con discapacidad intelectual y con TEA.

Además, será importante enseñar la ordenación de este espacio al alumno con discapacidad visual la primera vez que acuda al aula de educación física, de tal forma que no le resulte un entorno "hostil". Para ello, el profesor servirá de guía e irá mostrando las distintas partes de forma detallada, lo que permitirá al alumno tomar puntos de referencia y orientarse en el espacio con mayor facilidad.

En segundo lugar, es necesario contar con material fácilmente utilizable por todo el alumnado. Para ello es recomendable elaborar material muy colorido, con el fin de que las personas con discapacidad visual puedan distinguir bien el objeto del fondo. Además, cada tipo de material será de un color diferente, lo cual facilitará el reconocimiento del objeto mediante la asociación mental. Por otro lado, tiene que ser fácilmente asible y ligero, para aquellas personas con discapacidad física que presenten dificultad para mover los miembros superiores. En el caso de realizar juegos, cuyos materiales no estarán inmóviles en el espacio, como es el caso de los juegos con pelota, se añadirá un componente auditivo a dicho objeto (como un cascabel) que permita seguir la trayectoria y reconocer su posición en todo momento por las personas con discapacidad visual.

Como se puede observar, la mayor parte del material de Educación Física usado en el aula cumple los requisitos para

ser utilizado por cualquier alumno con discapacidad, o es susceptible de ser adaptado sin dificultad, lo que no supone un gasto extra del presupuesto anual destinado a material.

No obstante, no sólo es importante crear ambientes muy estructurados y predecibles a nivel físico (como se acaba de poner de manifiesto), sino que también es necesario a nivel social y temporal, de tal forma que se creen rutinas y se favorezca la anticipación. Esto beneficia a todos los alumnos, pero sobre todo a aquellos con discapacidad intelectual y, en especial a aquellos con TEA. De esta forma, se puede establecer una rutina de bienvenida, una rutina de calentamiento y una rutina de aseo y finalización de la clase. A modo de ejemplo, la rutina de bienvenida puede constar de los siguientes pasos: en primer lugar, depositar los enseres personales en la zona de mochilas; en segundo lugar acudir al "punto de reunión" y sentarse formando un semicírculo; en tercer lugar, el profesor se interesa por el día de sus alumnos y les pregunta qué tal se encuentran; en cuarto lugar explica todas las actividades que se llevarán a cabo durante la sesión.

Una vez se ha configurado un entorno que favorezca la interacción y participación de todos los alumnos por igual, hay que establecer una serie de pautas que permitan a los alumnos entender y completar de forma satisfactoria cada una de los juegos propuestos para una sesión.

El primer contacto que tiene el alumno con la actividad es mediante la explicación del maestro de cómo desarrollar la misma. Si los alumnos comprenden e interiorizan la dinámica de la actividad, el "qué hay que hacer", será mucho más fácil que la misma se desarrolle de forma satisfactoria. Por ello, hay que proporcionar diferentes medios para explicar la actividad. No todos los alumnos reciben e interpretan la información de la misma forma. Así, los alumnos con discapacidad sensorial pueden tener dificultad para acceder bien a parte o a la totalidad del mensaje, si es dado a través de un canal al que no

tienen acceso de forma correcta (auditivo o visual). Además hay que tener en cuenta que habrá alumnos que tengan dificultades para procesar e integrar la información dada, como puede ser en los alumnos con discapacidad intelectual o con trastornos como el de TDAH.

Teniendo todo esto en cuenta, y con el fin de permitir que la explicación llegue y sea interpretada por todos los alumnos por igual, se deberán dar instrucciones verbales claras y concisas, usando un estilo directo, se evitará el uso de expresiones imprecisas como "aquí" o "allí" cuando se haga referencia a lugares o "esto" o "eso" cuando se nombren cosas. En su lugar, se especificará el objeto referido y se precisarán los lugares, usando como referencia el sentido de las agujas del reloj. Además, se deberá acompañar la explicación de pictogramas o vídeos y hacer uso de la ejemplificación. Para esto último, el maestro desarrollará él mismo la propia actividad, una vez ha finalizado la explicación, y permitirá a los alumnos que lo practiquen un par de vez para que asimilen la técnica y las reglas de forma adecuada.

De igual forma que hay que explicar mediante estas pautas las actividades, hay que permitir a los alumnos que puedan expresarse de la misma forma y con los mismos métodos, los cuales no sólo servirán únicamente como guía para los alumnos con discapacidad si no que son de verdadera utilidad para los alumnos con diversidad lingüística y cultural.

Una vez el maestro de Educación Física se ha asegurado que todos los alumnos han entendido la actividad a realizar, el siguiente paso es el desarrollo de la actividad en sí misma. Durante su desarrollo se tienen que tener en cuenta una serie de puntos que permitan a cualquier alumno finalizarla con éxito.

El primer punto a tener en cuenta está relacionado con las órdenes y/o instrucciones que acompañan a una actividad. En cualquier juego en el que el maestro o algún alumno tuvieran que dar órdenes verbales, a seguir para completar

la actividad, éstas deberán ir acompañadas de un estímulo visual que permitan al alumno seguir el desarrollo del juego.

El segundo punto es el inverso del primero. Esto es, cada vez que un profesor o alumno tenga que dar una orden mediante un canal visual, ésta tendrá que ir acompañada de un estímulo auditivo que permita al alumno con discapacidad visual seguir el desarrollo del juego.

Por último, es importante que el maestro recuerde las pautas a seguir durante la actividad con el fin de guiar al alumno y reforzar o eliminar conductas que inciden directamente en el desempeño de la actividad. Además, esta retroalimentación ayudará al alumno a mantener su atención y concentración en la tarea.

3.4. Guía de actividades didácticas inclusivas para el área de Educación Física

A continuación se proponen cinco actividades inclusivas, a modo de ejemplo para el área de Educación Física, cuyo fin principal es que todos los alumnos puedan participar en ellas y tener las mismas oportunidades de alcanzar los objetivos fijados por el maestro para cada una de ellas. Estas actividades se orientarán en torno a las habilidades motrices básicas, definidas como “los comportamientos motores fundamentales que evolucionan a partir de los patrones motrices elementales” (Prieto, 2010). Son comunes a cualquier individuo y decisivas para el desarrollo de aprendizajes motores posteriores y se clasifican en dos tipos distintos: las locomotrices (desplazamientos, saltos y giros) y las manipulativas (lanzamientos y recepciones).

Este tipo de habilidades se trabajan a lo largo de toda la Educación Primaria y son los componentes básicos sobre los que se sustentan las actividades motrices planteadas por la LOMCE, ya que para cada una de ellas es necesaria la interrelación de varias habilidades motrices básicas.

Por otro lado, a la hora de diseñar las

actividades se tomarán como referencia los datos antes citados sobre los tipos de discapacidades más frecuentes para la infancia, obtenidos del informe EDAD, con lo que cada una de ellas tendrá en cuenta a los alumnos con discapacidad visual (moderada y severa), discapacidad auditiva (moderada y severa), discapacidad física (usuarios de silla de ruedas), discapacidad intelectual (retraso mental leve y moderado) y discapacidad psíquica (centrado en alumnos con TEA).

Por lo que a la estructuración de las actividades se refiere, se tratará un ejemplo de cada una de las habilidades motrices básicas. Para ello, se comenzará por las habilidades motrices básicas locomotrices y se finalizará con las habilidades motrices básicas manipulativas. Además, todas ellas se organizarán en torno a un eje común marcado, por los siguientes puntos: “nombre de la actividad”, “objetivo específico”, “material”, “descripción de la “actividad” (con una secuencia de pictogramas), “intensidad”, “reglas”, “variantes”, “disposición espacial”, “observaciones” y “evaluación”.

3.4.1. Habilidades motrices básicas: locomotrices

3.4.1.1. Desplazamientos

- Nombre de la actividad: Las cuatro esquinas de colores.
- Objetivo específico: Promover los desplazamientos mediante el juego de orientación.
- Material: Para realizar la siguiente actividad serán necesarias cuatro colchonetas y cartulinas de cuatro colores distintos.
- Intensidad: media.
- Descripción: se dispondrán cuatro colchonetas, cada una en una esquina diferente del aula. El profesor otorgará un color a cada una. Más tarde, se situará en el centro del aula y tendrá que

decir el nombre de un color a la vez que enseña una tarjeta con su representación gráfica. Los alumnos tendrán que ir corriendo lo más rápido posible a la colchoneta señalada, la cual contará también con una cartulina del color asignado para ella.

- Reglas: Los alumnos comenzarán a correr únicamente cuando el profesor dé la señal y no pueden interponerse en la trayectoria de sus compañeros.

- Variantes: para la variante de la actividad, el profesor dirá dos colores seguidos y enseñará la cartulina correspondiente a cada color simultáneamente. Los alumnos tendrán que ir corriendo a cada una de ellas, siguiendo el orden en el que fueron mencionadas. El juego se podrá complicar con tres o cuatro colores consecutivos conforme vayan dominando el juego.

- Tiempo: el tiempo destinado para esta actividad será de 15 minutos.

- Disposición espacial: los alumnos se dispondrán inicialmente junto al profesor en el centro del aula y tendrán que desplazarse a cada una de las esquinas conforme las indicaciones dadas

- Observaciones:

- Discapacidad auditiva: acompañar las indicaciones verbales con las tarjetas permite al alumno con discapacidad auditiva mantener el ritmo de la actividad.

- Discapacidad visual: el acompañar la colchoneta de un cartel vistoso puede ayudar a la persona con discapacidad visual a identificar cada parte del espacio. No obstante, es recomendable dar a conocer de manera individualizada al alumno los puntos donde se encuentran las colchonetas dispuestas. En el caso de ceguera completa, el alumno podrá correr junto a un acompañante, ya que el objetivo principal, no se vería afectado.

- Discapacidad física: el alumno usuario

de silla de ruedas aunque no use sus miembros inferiores para la carrera, es capaz de auto-propulsarse con su silla de ruedas de tal forma que modifica la velocidad de sus desplazamientos. Por lo tanto esta será su equivalente a la carrera.

- Discapacidad intelectual: acompañar las órdenes verbales de las cartulinas con colores y colocar un cartel en cada una de las colchonetas simplifica la tarea al alumno, ya que le permitirá relacionar el color con la colchoneta de forma más rápida.

- Discapacidad psíquica: acompañar la explicación de pictogramas permite al alumno con TEA acceder a la información.

- Evaluación de la actividad:

	Consigue	No consigue
Se desplaza en el menor tiempo posible.		
Su técnica a la hora de desplazarse es la adecuada.		
Su velocidad de reacción es adecuada a sus posibilidades.		
Respeto las normas y a los compañeros.		

3.4.1.2. Saltos

- Nombre de la actividad: "salta el remolino".

- Objetivo específico: desarrollar los saltos de altura mediante el juego con cuerdas.

- Material: cuerdas de colores con cascabeles.

- Intensidad: baja.

- Descripción: los alumnos se dispondrán en un círculo amplio. El profesor, situado

en el centro, con 2 cuerdas (cada una con un cascabel) girará sobre sí mismo lo más rápido que pueda. Los alumnos tendrán que saltar el extremo de la cuerda cuando se les aproxime. Al alumno que le golpee la cuerda será eliminado.

- Reglas: los alumnos solo podrán saltar cuando se aproxime la cuerda. El profesor podrá cambiar el sentido del movimiento y darle más velocidad a la cuerda cuando quiera.
- Variantes: los alumnos realizarán los saltos por parejas y tendrán que coordinarse para saltar, de tal forma que no toquen la cuerda. Si uno de ellos toca la cuerda, ambos participantes quedarán eliminados.
- Tiempo: 15 minutos.
- Disposición espacial: los niños se dispondrán formando un círculo por toda la zona de juego del aula de educación física. El profesor se situará en el centro de dicho círculo.
- Observaciones:
 - Discapacidad auditiva: a priori, no es necesario hacer ninguna especificación para que el alumnado con discapacidad auditiva realice la actividad de igual forma que el resto de compañeros. Eso sí, hay que asegurarse que accede a la información por lo que la explicación irá acompañada de estímulos visuales y el profesor se situará siempre dentro de su campo visual.
 - Discapacidad visual: el disponer de cuerdas con colores llamativos con un cascabel atado, facilita al alumno con discapacidad visual conocer el momento exacto en el que saltar. Además, el maestro podrá indicar al alumno, mediante una señal verbal, el momento en que tiene que saltar.
 - Discapacidad física: El alumno usuario de silla de ruedas no puede realizar saltos como tal. No obstante, puede hacer la maniobra de subida de escalones por la que se elevan las ruedas delanteras de la silla de ruedas

(coloquialmente llamado “hacer el caballito”). La cuerda tendrá que pasar por debajo de las ruedas delanteras sin tocarla. En esta ocasión, esta técnica sirve como equivalente del salto y entrenarlo en la clase de educación física favorecerá su autonomía.

- Discapacidad intelectual: hay que cerciorarse que el alumno entiende bien la actividad, para ello se seguirán las pautas señaladas en el capítulo anterior sobre la explicación de las actividades.
- Discapacidad psíquica: de igual forma que en la discapacidad intelectual, la principal dificultad puede surgir en la comprensión de la actividad, por lo que, una vez más, es importante seguir las pautas antes dadas para la explicación de la actividad.

• Evaluación de la actividad:

	Consigue	No consigue
Salta en el momento preciso.		
Se eleva lo suficiente del suelo.		
Se coordina con el compañero en la variante.		
Respeto las normas y a los compañeros.		

3.4.1.3. Giros

- Nombre de la actividad: “Los números danzarines”.
- Objetivo específico: desarrollar los giros en el eje longitudinal mediante el baile.
- Material: cartulinas con números de colores.
- Intensidad: media.
- Descripción: los alumnos se moverán libremente por el espacio bailando. Cuando el profesor diga el número uno

y muestre la cartulina simultáneamente, los alumnos tendrán que dar un giro hacia la izquierda; con el número dos los alumnos tendrán que girar hacia su derecha; con el número tres tendrán que girar primero a la derecha y después hacia la izquierda; con el número cuatro los alumnos tendrán que realizar un ocho; con el número cinco se buscarán una pareja y darán un giro de baile hacia cualquier lado. Cada número irá acompañado de un pictograma con el tipo de giro a realizar.

- Reglas: los alumnos tendrán que estar bailando en todo momento. Cuando se tenga que hacer el giro en pareja, cada alumno lo hará con el compañero que tenga más cerca.
- Variantes: para la variante, todos los alumnos se dispondrán por parejas y comenzarán a bailar. Con el número uno tendrán que dar un giro de baile con la pareja hacia la derecha; con el número dos hacia la izquierda; con el número tres darán dos giros seguidos primero a la derecha y luego hacia la izquierda; con el número cuatro darán dos giros, primero a la izquierda y luego a la derecha; con el número ocho tendrán que cambiar de pareja.
- Tiempo: 15 minutos.
- Disposición espacial: los alumnos se dispondrán libremente por toda la zona de juego del aula de educación física. El profesor se situará en el centro con el fin de que la información llegue a toda la clase

• Observaciones:

- Discapacidad auditiva: es necesario mostrar una representación gráfica del número que se dice para asegurarse que el alumno con discapacidad auditiva accede a la información.
- Discapacidad visual: Aquí se pone de manifiesto la importancia de mantener un entorno previsible, ordenando el material fuera de la zona de juego, para prevenir caídas en este tipo de alumnado, que en esta actividad

deberá moverse libremente por el aula.

- Discapacidad física: el alumno usuario de silla de ruedas, realizará los giros, tanto de forma individual como con la pareja, con su silla de ruedas.
- Discapacidad intelectual: puede que sea necesario una especial guía por parte del profesor, sobre todo a la hora de relacionar cognitivamente el número con el giro a realizar y en la ejecución del giro. No obstante, el contar con una tarjeta en la que se indique el tipo de giro a realizar puede servir de gran ayuda.
- Discapacidad psíquica: la principal problemática viene dada en la comprensión de la orden dada por el maestro en cada punto. De esta forma facilitar pictogramas les servirá de apoyo.

• Evaluación de la actividad:

	Consigue	No consigue
Realiza los giros de forma completa.		
Realiza los giros con movimientos fluidos y "limpios".		
Es capaz de seguir las órdenes dadas por el profesor.		
Respeto las normas y a los compañeros.		

3.4.2. Habilidades motrices básicas: manipulativas

3.4.2.1. Lanzamientos

- Nombre de la actividad: ¡A pescar!
- Objetivo específico: fomentar los lanzamientos a un punto fijo mediante el juego con aros.
- Material: aros de colores, conos de colores y cuerdas.
- Intensidad: media-baja.

- Descripción: los alumnos se dispondrán en grupos de tres. Se delimitará con dos cuerdas un espacio, a modo de río, y dentro se dispondrán conos de colores. La mitad de la clase se colocará en un extremo del río y la otra mitad en el otro. Cada grupo dispondrá de un aro atado a una cuerda. Los alumnos tienen que lanzar el aro para "atrapar" los conos y atraerlos a la orilla. El juego termina cuando no quedan más conos en el interior de la zona.

- Reglas: los alumnos lanzarán por turnos, uno cada vez. Los turnos tendrán que ser respetados. Los compañeros del equipo pueden ayudar al alumno que le toque a lanzar el aro mediante guía verbal y gestual, siguiendo las indicaciones de los sentidos de las agujas del reloj. No se podrá empezar hasta que el maestro haga la señal de comienzo, que será de forma verbal y gestual simultáneamente (levantando los brazos).

- Variantes: se modificarán el tamaño de los aros, los cuales serán más pequeños.

- Tiempo: 15 minutos.

- Disposición espacial: en el aula de Educación Física, los alumnos se dividirán en dos grupos. Un grupo se dirigirá a una orilla del río y el otro grupo a la otra orilla. Después se dividirá cada uno de los grupos en subgrupos de tres.

- Observaciones:

- Discapacidad auditiva: una vez más, acompañar las señales verbales de gestuales en el comienzo de la actividad permitirá al alumno con discapacidad auditiva saber cuándo empieza la actividad. Por otro lado, que los alumnos puedan utilizar los gestos en la orientación facilita la actividad.

- Discapacidad visual: el disponer conos de colores llamativos mejora la tarea de lanzamiento. Por otro lado, que los alumnos puedan guiar a su compañero beneficiará al alumno con discapacidad visual a localizar y lanzar el aro. Para

ello, se usará como referencia las orientaciones basadas en el sentido de las agujas del reloj.

- Discapacidad física: el lanzar el aro con los miembros superiores, permite a este tipo de alumnado en concreto realizar los lanzamientos de la misma forma que el resto de compañeros.

- Discapacidad intelectual: permitir que los compañeros sean guías, favorece el desarrollo de la actividad.

- Discapacidad psíquica: acompañar la explicación de una secuencia de pictogramas es beneficioso para la comprensión de la actividad.

- Evaluación de la actividad:

	Consigue	No consigue
Ajusta la fuerza del lanzamiento al objetivo.		
Realiza lanzamientos precisos.		
Guía a los compañeros en los lanzamientos.		
Respeto las normas y a los compañeros.		

3.4.2.2. Recepciones

- Nombre de la actividad: "Achicar pelotas".

- Objetivo específico: desarrollar y afianzar las recepciones mediante el juego con pelotas.

- Material: pelotas con cascabel y dos cajas.

- Intensidad: media-alta.

- Descripción: La clase se dividirá en dos filas de alumnos, con el mismo número en cada una de ellas. Cada una de las filas se situará mirando a sentidos opuestos de la clase, de tal forma que

el primer integrante de una fila esté al lado del último integrante de la otra. El último de cada fila contará a su lado con una caja llena de pelotas. Los alumnos de cada fila tendrán que irse pasando las pelotas, desde el último al primero, el cual tendrá que depositar la pelota en la caja del equipo contrario. Cuando se acabe el tiempo y el profesor de la señal se para el juego y el equipo que tenga menos pelotas en su caja gana.

- Reglas: los alumnos no comenzarán a pasarse la pelota hasta que el profesor no de la señal (mediante indicación verbal y gestual). La pelota tendrá que ser recepcionada por cada uno de los integrantes del equipo.
- Variantes: los alumnos podrán pasarse el balón únicamente por encima de la cabeza.
- Tiempo: 15 minutos.
- Disposición espacial: los niños se agruparán formando dos filas contiguas pero de sentidos opuestos.
- Observaciones:
 - Discapacidad auditiva: para este tipo de actividad, no se precisa ninguna especificación concreta para que dicho alumno pueda desarrollarla correctamente. Únicamente habría que dar la señal de inicio y fin de actividad tanto de forma verbal como gestual (asegurándose el maestro que entra dentro del campo de visión de dicho alumno).
 - Discapacidad visual: las pelotas tendrán que contar con un cascabel que permita al alumno conocer cuando se aproxima y poder adaptar la posición de su cuerpo para recepcionar y pasar la pelota a su compañero.
 - Discapacidad física: no se requiere ninguna concreción para dicho alumno.
 - Discapacidad intelectual: no se requiere ninguna concreción para dicho alumno.
 - Discapacidad psíquica: no se requiere

ninguna concreción para dicho alumno.

- Evaluación de la actividad:

	Consigue	No consigue
Ajusta su postura corporal para recepcionar la pelota.		
Recepciona la pelota correctamente con las manos.		
Realiza la recepción y el pase en el menor tiempo posible.		
Respeto las normas y a los compañeros.		

Como se puede comprobar, no supone una gran dificultad plantear una guía de actividades de educación física en la que tengan cabida los alumnos con discapacidad y en la que tanto los objetivos como la evaluación planteadas puedan ajustarse a cada alumno por igual. Todo ello teniendo en cuenta y aplicando las pautas antes señaladas de "accesibilidad universal" y "diseño para todos" dentro del aula.

No obstante, y aunque estas actividades han sido diseñadas de forma general para abarcar al mayor grueso de alumnos con discapacidad que actualmente se encuentran en las aulas, casi con total seguridad se encontrarán alumnos que por las características derivadas de su discapacidad presenten unas necesidades educativas específicas diferentes de las planteadas. Además, si se tiene en cuenta que cada persona es diferente y que uno de los preceptos de la escuela inclusiva es la individualización, tomando como punto de referencia las pautas aquí descritas, será necesario plantear medidas de atención a la diversidad centradas en cada alumno en particular y que permitan ajustar los requerimientos de la actividad a las capacidades de cada uno con el fin de

conseguir una respuesta educativa lo más óptima posible.

4. Conclusiones

Garantizar el acceso a una educación universal y de calidad ha sido, y sigue siendo, uno de los caballos de batalla de los siglos XX y XXI.

Los continuos cambios en la realidad social han propiciado a su vez un cambio en el concepto de Educación, la cual deja de ser "clasista" y accesible únicamente para unos pocos y se asienta como un derecho de todos los ciudadanos.

Bajo estas premisas, los distintos gobiernos comenzaron a impulsar leyes educativas en cuya teoría está la atención de todo el alumnado por igual para cumplir con los objetivos propuestos. Ahora bien, la práctica es más compleja, puesto que no se cuentan con los recursos suficientes y la estructura educativa es demasiado rígida como para permitir que todos los alumnos, con sus diferencias, puedan formar parte del mismo sistema y directamente se produce un proceso de exclusión del alumnado "menos fácil" de educar.

De esta forma, como se ha puesto de manifiesto al principio de este trabajo, la evolución histórica en la atención del alumnado con necesidades educativas específicas, del que forma parte el colectivo de personas con discapacidad, ha tenido que superar varias etapas y, partiendo de la exclusión y la segregación, ha ido subiendo escalones (gracias a la fuerza de los movimientos sociales) hasta alcanzar un modelo que acepta y sitúa a la diversidad como elemento imprescindible para el desarrollo integral del alumno: el modelo de la inclusión educativa.

Ahora bien, todavía hoy se encuentran trabas que impiden que la inclusión sea efectiva en todas las áreas educativas, pero sobre todo en aquellas que históricamente se han considerado erróneamente de "segunda categoría", como la Educación Física, la cual tiene un papel fundamental en el proceso de inclusión por dos razones principalmente. En primer lugar,

porque es la única área que entiende al alumno como ser motriz que utiliza el movimiento para relacionarse con el medio y con sus iguales y, en segundo lugar, porque permite inculcar de forma directa y transversal actitudes y valores que difícilmente podrán ser tratados en otras asignaturas.

Por tanto, queda justificada la necesidad de dirigir todos los esfuerzos posibles en procurar una educación inclusiva, de todos y para todos, en la que tengan la misma cabida todas las áreas del currículo y en la que se consolide la Educación Física como uno de los motores principales para tal fin.

Para ello, es necesario derrumbar ciertos prejuicios y patrones en la práctica docente diaria como paso previo a la construcción de una educación inclusiva para el área de Educación Física. De entre ellos, se puede destacar el "miedo" a lesionar o hacer daño a un alumno como consecuencia de la sensación (falsa en la mayoría de ocasiones) de fragilidad que se pueda desprender de la discapacidad; la aceptación de la fisioterapia como equivalente a la educación física en este alumnado y la consiguiente dedicación a la rehabilitación dentro de las horas destinadas para esta área; o la creencia de necesitar grandes recursos económicos (sobre todo en lo referente a los materiales) para posibilitar la participación.

Una vez superadas y desterradas estas ideas, es posible cambiar de perspectiva y comenzar a pensar en la diversidad en general y en la discapacidad en particular, como una característica más a tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar una unidad didáctica en el aula y que pueda ser abordada a partir de una serie de pautas sencillas y claras, sostenidas sobre dos pilares: la configuración de la escuela como un entorno saludable y la adaptación curricular no significativa.

La primera de ellas, la configuración de la escuela como un entorno saludable, porque únicamente a través de un entorno saludable, en el que el alumno puede participar de forma satisfactoria,

desarrollando toda la amalgama de roles que allí tienen lugar (el de alumno, compañero, amigo, etc.) alcanza el sentimiento de autorrealización, que deriva en el sentimiento de "validez".

Es por ello, que es importante adaptar el entorno y eliminar cualquier barrera, no sólo física como se tiende a pensar, sino también de acceso a la información. De ahí la importancia que tiene organizar el espacio dentro del aula de educación física y asegurar, mediante diferentes tipos de recursos y canales, que el alumno recibe y procesa la información dada de forma correcta y elabora una respuesta adecuada.

La segunda de ellas, la adaptación curricular no significativa, cobra importancia en el momento en el que se tiene en cuenta que cualquier actividad didáctica es susceptible de ser adecuada a las necesidades educativas de cada uno de los alumnos de forma individual pero sin perder la perspectiva de trabajo grupal en el aula.

Esto es, si el juego es la principal herramienta para el área de Educación Física, se procurará que todos los alumnos puedan participar de igual forma para lograr los mismos fines pero teniendo en cuenta cada una de las características individuales, en este caso derivadas de los diferentes tipos de discapacidad.

No obstante, estas pautas únicamente se podrán desarrollar si se entiende la Escuela como un sistema dinámico, flexible y abierto con capacidad de autorregularse para adaptarse a las características de cada uno de los alumnos que se encuentran inmersos en ella y que a su vez funcione como motor de cambio social, extrapolando la forma de hacer, ser y sentir de todos los partícipes de la comunidad educativa al resto de la sociedad.

Únicamente bajo esta perspectiva de la diferencia, se podrá innovar, siempre sobre una sólida base, para hacer frente a los desafíos que propone el siglo XXI, no sólo en el plano educativo.

5. Bibliografía

- AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION (2008). "Occupational therapy practice framework" American J Occup Ther. 2008; 62: 625-683.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (2013). "Definition of terms: sex, gender, gender identity, sexual orientation". Washington, DC: APA; 2011. Disponible en <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexuality-definitions.pdf>
- BARBERÁ, E. (2004). "Diversidad de género, igualdad de oportunidades y entornos laborales": Revista de Economía Pública, social y cooperativa. 50. Noviembre: 37-53. Disponible en: www.ciriec-revistaeconomia.es/banco/02_Barbera_50.pdf
- BLANCO, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3). 1-15. Disponible en http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm
- CÁCERES, C., TALAVERA, V., MAZÍN, R. (2013). "Diversidad sexual, salud y ciudadanía". 30 (4): 698-704. Disponible en <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v30n4/a26v30n4.pdf>.
- CALVO, M., GONZÁLEZ, F. (2001). "Medidas de atención a la diversidad en Primaria y Secundaria". En 3.ª edición Congreso de "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- CASS, V. (1979). "Homosexual identity formation: a theoretical model". Journal of homosexuality. Primavera; 4(3): 219-35.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978). Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
- DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se

establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

- DEJONG, G (1979): "The movement for independent living: origins, ideology and implications for disability research". Michigan: State University, UCIR.
- DEPAUW, K., TEPPER, D (1989). "European perspectives on adapted physical activity". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6 (2). 95-99.
- DIAZ, M. 2008. "La atención a personas con N.E.E". *Innovación y Experiencias Educativas* 13. Diciembre. Disponible http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/MAR_DIAZ_1.pdf
- DÍAZ, P.: "El factor actitudinal en la atención a la diversidad". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 6 .151-165. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2000). *Libro Blanco de La Atención Temprana*. Madrid: Artegraf, S.A.
- FERNÁNDEZ, R. (2011). "El camino hacia la integración". *Tribuna abierta* 18. Noviembre 79-90.
- GARCÍA, JV. (2003). "Movimiento de vida independiente". *Experiencias internacionales*. Fundación Luis Vives, Madrid. Disponible en: <http://www.fundacionluisvives.org/BBDD/publicaciones/documentacion/MVI.pdf>
- GIMENO, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". *Aula de innovación educativa*. 81: 67-72.
- GOIG, R. (2008). "La inclusión de personas con discapacidad en el aula". En CERMI, "Los menores con discapacidad en España". Pp.331-40. Madrid.
- INE, (2008). *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia*. Madrid: Subdirección General de Estadísticas

Sociales Sectoriales.

- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970). Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-A1970-852
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990). Disponible en <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). (BOE núm. 295, 10 de diciembre de 2013). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- LÓPEZ, E. (2013). "Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas". En C. Cardona, Esther. Chiner, Antonio V. Giner (Eds.), *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica* (pp. 218-224).
- LÓPEZ, M. (2007). "Aportes de la pedagogía activa a la educación". *Plumilla educativa*. 4. Noviembre: 33-42. Disponible en <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/issue/view/40/showToc>
- MORENO-RODRIGUEZ, R. (2012). "Análisis de los efectos de la intervención desde terapia ocupacional sobre la percepción del dolor crónico y la

calidad de vida en pacientes con artritis reumatoide". Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

- MUNTANER, J. (2000). "La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad". Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. 4(1). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56740103>
- MUNTANER, J. 2000. "La Igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad". Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado 4. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56740103>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2001). "Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural". París. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, (1994). "Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales". En Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, (2005). "Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All". UNESCO. París. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, (2000). "Marco de Acción de Dakar". UNESCO. París. Disponible en <http://www.unesco.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y

de la salud. (CIF). Ginebra: OMS.

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1986): "Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud". En Conferencia internacional sobre la promoción de la salud.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. París. Disponible en http://www.cnrha.msssi.gob.es/.../pdf/declaracion_Univ_Derechos_Humanos.pdf
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1989). Convención Sobre los Derechos de la Infancia, United Nations. Nueva York. Disponible en http://www.euskadi.net/.../infancia.../derechos_niño%20ararteko.pdf
- PALACIOS, A (2008). "El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad." Colección CERMI. Grupo editorial CINCA, Madrid.
- PARRILLA, A. (2002). "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva". Revista de Educación. 327. Marzo: 11-29. Disponible en http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Acerca_del_origen_y_sentido_de_la_educacion.pdf.
- PÉREZ, J., REINA, R., SANZ, D. (2012): "La actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual." CCD. 21. 213-224. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163024688008>
- PRIETO, MA. (2010). "Habilidades motrices básicas". Innovación y experiencias educativas. Revista digital. 37. Diciembre. Disponible en: www.csi-csif.es/...37/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_01.pdf
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). Diccionario de la lengua española (22.ª ed.) disponible en <http://www.rae.es/rae.html>

- REAL DECRETO 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía. (BOE núm. 22, de 26 de enero de 2000). Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2000-1546
- REAL DECRETO LEGISLATIVO 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2013). Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12632
- RÍOS, M. (2004). "La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad". En Actas del III Congreso Vasco del Deporte. Vitoria: Diputación Foral de Álava.
- RÍOS, M. (2005). "La educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria". Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- RÍOS, M. (2009). "La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje". Ágora para la EF y el Deporte 9. 83-114.
- RODRÍGUEZ, A. (1989). "Interpretación de las actitudes". En J. Mayor y J.L. Pinillos. Tratado de Psicología General. Creencias, actitudes y valores. Madrid: McGraw-Hill. 295-315.
- RODRÍGUEZ-PICAVEA, A. (2010). "Vida independiente: dignidad y derechos de la diversidad funcional". TOG (A Coruña) Revista en internet. 7(6):78-101. Disponible en <http://www.revistatog.com/suple/num6/picavea.pdf>
- ROHRKEMPER, M. y CORNO, L. "Success and failure on classroom tasks: Adaptive Learning and Classroom Teaching". The elementary School Journal, 1988, núm. 88, 297-311.
- ROKEACH, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.
- ROMAÑACH, J., LOBATO, M (2005). "Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano". Foro de Vida Independiente. 01/05/05. www.forovidaindependiente.org/files/.../pdf/diversidad_funcional.pdf
- SANCHEZ, P. (2004). "El proceso de enseñanza-aprendizaje". Madrid: ICE Universidad Complutense de Madrid.
- SERRANO, G. (1984). "Problemática psicosocial de los valores humanos". Boletín de Psicología 3. Marzo 9-46. Disponible en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N3-1.pdf>.
- TORRES, J. (2010). "Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva". Perspectiva educacional. vol 49 nº1. Octubre: 62-89.
- WILCOCK, A. (1997). "The relationship between occupational balance and health: A pilot study". Occupational Therapy International, 4, 17-30
- WOLFENSBERGER, W. (1972). "Normalization: the principles of normalization in human services". Toronto: National Institute of Mental Retardation.

Anexo I: "Estándares de aprendizaje para el área de Educación Física"

1. Desarrollo de habilidades motrices (desplazamiento, salto, manipulación de objetos, giro...). Realización correcta de los gestos y mantenimiento del equilibrio. Adaptación del movimiento a distintos entornos.
 - 1.1. adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artísticas expresivas ajustando su respuesta y manteniendo el equilibrio postural.
 - 1.2. Adapta la habilidad motriz básica de salto a diferentes tipos de entornos

y de actividades físico deportivas y artístico expresivas, ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes.

1.4. Aplica las habilidades motrices de giro a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas teniendo en cuenta los tres ejes corporales y los dos sentidos, y ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

1.5. Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a las diversidad y a la e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.

1.6. Mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies.

2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

2.1. Representa personajes, situaciones, ideas y sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos.

2.2. Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o en grupos.

2.3. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida.

2.4. Construye composiciones grupales

en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.

3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.

3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.

3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.

4. Relacionar los conceptos específicos de educación y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas.

4.1. Identifica la capacidad física básica implicada de forma más significativa en los ejercicios.

4.2. Reconoce la importancia del desarrollo de las capacidades físicas para la mejora de las habilidades motrices.

4.3. Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y oposición

4.4. Comprende la explicación y describe los ejercicios realizados, usando los términos y conocimientos que sobre el aparato locomotor se desarrollan en el área de ciencias de la naturaleza.

5. Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.

5.1. Tiene interés por mejorar las

capacidades físicas.

5.2. Relaciona los principales hábitos de alimentación con la actividad física (horarios de comida, calidad/cantidad de los alimentos ingeridos, etc...)

5.3. Identifica los efectos beneficiosos para la salud.

5.4. Describe los efectos negativos del sedentarismo, de una dieta desequilibrada y del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias.

5.5. Realiza los calentamientos valorando su función preventiva

6. Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.

6.1. Muestra una mejora global con respecto a su nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud.

6.2. Identifica su frecuencia cardíaca y respiratoria, en distintas intensidades de esfuerzo.

6.3. Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad.

6.4. Identifica su nivel comparando los resultados obtenidos en pruebas de valoración de las capacidades físicas y coordinativas con los valores correspondientes a su edad.

7. Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actividad reflexiva y crítica.

7.1. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de clase.

7.2. Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades.

8. Conocer y valorar la diversidad de

actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.

8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.

8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.

9. Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.

9.1. Adopta una actitud crítica ante las modas y la imagen corporal de los modelos publicitarios.

9.2. Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo.

9.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.

9.4. Reconoce y califica negativamente las conductas inapropiadas que se producen en la práctica o en los espectáculos deportivos.

10. Manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación.

10.1. Se hace responsable de la eliminación de los residuos que se genera en las actividades en el medio natural.

10.2. Utiliza los espacios naturales respetando la flora y la fauna del lugar.

11. Identificar e interiorizar la importancia de la prevención, la recuperación y las medidas de seguridad en la realización de la práctica de la actividad física.

11.1. Explica y reconoce las lesiones y enfermedades deportivas más comunes, así como las acciones preventivas y los primeros auxilios.

12. Extraer y elaborar información relacionada con temas de interés en la etapa, y compartirla, utilizando fuentes de información determinadas y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.

12.1. Utiliza las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información que se le solicita.

12.2. Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas, con orden, estructura y limpieza y utilizando programas de presentación.

12.3. Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás.

13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa inicial y trabajo en equipo.

13.1. Tiene interés por mejorar la competencia motriz

13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad y creatividad.

13.3. Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo.

13.4. Participa en la recogida y organización de material utilizada en las clases.

13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.

Anexo II: "Organización espacial del aula de Educación Física"



Resumen

Actualmente la asignatura de educación artística ha disminuido en horas lectivas, por lo que, en la investigación que se ha llevado a cabo, se considera dar más importancia al arte como herramienta del aprendizaje colectivo, vehículo de intercambio y potenciación de las relaciones sociales, trabajándolo en todos los ámbitos curriculares de la Educación Primaria.

El trabajo está formado por dos partes, la primera parte, teórica, consta de tres bloques sobre distintas teorías del arte y su importancia en la educación, las relaciones sociales y el espacio del aula. La segunda parte, práctica, está basada en proyectos que utilizan el arte en las aulas y se divide en dos, por un lado, el desarrollo de la actividad, en el que se ha diseñado "Arte Explora" en un aula de cuarto de primaria y por otro lado, el análisis de los resultados observados que recoge las opiniones de los alumnos y la profesora.

Por último, respecto a las conclusiones, se plantea la propuesta de mejora, las limitaciones por parte del colegio al realizar la práctica y los resultados positivos que se han obtenido al utilizar la actividad en el aula del centro escolar.

Palabras clave

Educación artística, arte, interacción social, espacio del aula, educación primaria, práctica en el aula.

Title

Art as a method of social interaction. Design and study of a practical case in a Primary classroom.

Abstract

Nowadays the subject of Artistic Education has decreased in teaching hours, so that, in the research that has been carried out, it is considered to give more importance to art as a tool of collective learning, exchange vehicle and empowerment of social relationships, working in all curricular areas of Primary Education.

The work consists of two parts, the first part, theoretical, consists of three blocks about different theories of art and its importance in education, social relations and classroom space. The second part, practical, is based on projects that use art in the classroom and it is divided in two, on the one hand, the development of the activity, in which "Explora Art" has been designed in a fourth grade classroom, and on the other hand, the analysis of the observed results that gathers the opinions of the students and the teacher.

Finally, regarding the conclusions, it is posed the improvement proposal, the limitations as far as school facilities is concerned, in order to performe the practice and the positive results that have been obtained when using the activity in the classroom of the school.

Keywords

Artistic Education, art, social interaction, classroom space, Primary Education, classroom practice.

1. Introducción

El estado de la educación artística en el currículo escolar ha disminuido en horas lectivas, por lo tanto, tiene menos presencia en las aulas. De este modo, dentro de este, no se trabaja por igual la educación artística que otras asignaturas, como se puede observar en el artículo 6 (p.14) del decreto 89/2014, de 24 de julio, del consejo de gobierno, por el que se establece el currículo de primaria de la comunidad de Madrid, en el que menciona que "los centros, con carácter general, impartirán el área de Educación Artística, sin perjuicio de que aquellos centros que dispongan de recursos propios puedan impartir, en sustitución o además de esta, alguna otra de las áreas a las que hace referencia el apartado 3.c) de este artículo".

De esta forma, en muchos centros se puede sustituir esta asignatura por una segunda lengua extranjera, religión o valores sociales y cívicos. Por lo que, en el contexto de esta investigación se considera importante trabajar el arte en todos los ámbitos curriculares de la Educación primaria, porque el estudiante no solo se tiene que expresar en educación artística sino que es una herramienta que ofrece grandes posibilidades comunicativas y de aprendizaje en todas las asignaturas.

Con esta propuesta de trabajo de fin de grado (TFG), se trata de reivindicar la importancia del arte como herramienta del aprendizaje colectivo y como vehículo de intercambio y potenciación de las relaciones sociales.

En este sentido, puede intervenir de múltiples formas en nuestra vida, con diversas muestras artísticas en las que está presente, en arquitectura, escultura, pintura, danza, música, fotografía, videoarte, etc. Dicho de otra manera, es un instrumento de interacción, un lenguaje que traspasa aspectos sociales concretos, en el que el artista crea un mundo y luego lo inventa para desvelarlo (González, 2004).

Cada ser humano lo enfoca de manera

distinta, es decir, de forma universal o como un medio específico de conocimiento, a través de un lenguaje simbólico, corporal, sonoro, visual o literario.

No obstante, es importante que los niños y las niñas lo dominen y sepan utilizar este medio de comunicación, porque no solo la actividad artística se desarrolla durante la infancia sino que ocupa toda nuestra vida, puesto que el ser humano lo que trata, a lo largo de su existencia, es aprender a transmitir y relacionarse con el propósito de expresar su realidad interior y exterior. Por este motivo, se considera fundamental ejercitar las competencias artísticas desde edades tempranas y un uso sería para poder trabajar con el arte como interacción social.

Así que esto supone que se cuestione como esos conocimientos son adquiridos y llevados a cabo en el aula para reconfigurarla a través de una práctica artística de la instalación.

Con respecto a esto, existen diferentes proyectos, programas y talleres, en los que está basado este TFG, que utilizan el arte dentro de las aulas e implican a los alumnos como protagonistas del proceso creador en todas las asignaturas. Asimismo, les guía en su reflexión, mediante juegos cooperativos, en los que se tienen que consultar, investigar y llegar a una conclusión sobre el tema que se trabaje. Estos proyectos son: LOVA, VACA, Arte prosocial Ventillarte y el Programa MUS-E.

Acerca de esto, VACA (Vehiculizando el Arte Contemporáneo como Aprendizaje) es un proyecto educativo enfocado desde el punto de vista de la innovación, es decir, tratan de acercar el arte contemporáneo a los centros escolares, creando vínculos entre la comunidad educativa, promoviendo así, el trabajo colaborativo. Este trabajo se desarrolla en dos ambientes, uno con docentes e invitados y otro en las aulas con docentes y el alumnado (<https://proyectovaca.wordpress.com/>).

Por lo que se refiere a LOVA (La Ópera como Vehículo de Aprendizaje) es un proyecto de creación de óperas llevadas a cabo en aulas de más de veinte países. Además, trata de potenciar la motivación de los alumnos compaginando su temario académico con la creación de una obra original con la que aprenden las profesiones correspondientes del teatro para crear una mayor complicidad emocional, posibilitando las habilidades sociales, producir en equipo y aprender a preguntar (<https://www.proyectolova.es/>).

El proyecto siguiente, Arte prosocial Ventillarte, favorece la creatividad para la transformación social desde la Asociación Pueblos Unidos. Su intención es crear un espacio con el que reunir las ideas de sus habitantes mediante talleres que se encarguen de la búsqueda de la identidad e integración (<http://arteprosocialventillarte.blogspot.com.es/2013/11/ventillarte.html>).

El último programa, MUS-E, se desarrolla en centros educativos en los que la inclusión educativa y social desde el arte fomenta el avance de las capacidades de los niños y las niñas, así como la identificación de la diversidad cultural y favorece, de este modo, la integración social, educativa y cultural del alumnado y sus familias. Este programa, a través del arte como metodología, considera de vital importancia el diálogo, la interacción, el progreso de la creatividad y la imaginación en la práctica educativa para obtener una mejora de los aprendizajes en la educación en valores (<http://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e/>).

Acorde con los proyectos anteriormente nombrados, las actividades que pueden surgir de trabajar la expresión artística mediante la reconfiguración del aula, van a potenciar la capacidad creativa e imaginativa de cada uno de los alumnos.

Así pues en "Arte Explora" nos encontramos ante un ejercicio de creación que favorece la interacción social. De modo que, el ser humano en su etapa educativa está constantemente

relacionándose e interactuando socialmente. Por lo que, una manera de trabajar el arte en las aulas como vínculo de las relaciones sociales es el arte prosocial que sirve de guía a los niños/as adquiriendo así, un aprendizaje cooperativo para la reorganizando el aula, tal como se ha diseñado para una actividad en un aula de cuarto de primaria.

2. Objetivo e hipótesis

Lo anteriormente dicho nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones que articulan esta investigación:

- ¿De qué manera influye la actividad artística en los niños/as para relacionarse?
- ¿Por qué es tan importante comunicarnos para relacionarnos?
- ¿Cómo la práctica del arte prosocial puede transformar las relaciones sociales ayudando a mejorar la comunicación y socialización de los niños/as mediante la intervención en el aula?

De este modo, a partir de estas preguntas, se formula la siguiente hipótesis: El arte y la creatividad son herramientas de comunicación, adquisición de conocimiento, mejora de las relaciones interpersonales e intrapersonales, y permite a los niños y niñas de primaria tomar sus propias decisiones en el aula.

Asimismo, se presentan los siguientes objetivos de investigación:

- Mostrar la necesidad de la educación artística en la educación formal.
- Validar que el arte contemporáneo y la creatividad son herramientas que mejoran las relaciones interpersonales de los niños y las niñas en el aula.
- Generar un nuevo espacio comunicativo y de aprendizaje colectivo en el aula
- Fomentar la autonomía y la toma de decisiones en los niños y las niñas a través de un proceso artístico colectivo.

3. Metodología

En el proceso de investigación de este trabajo se revisará diferentes libros, manuales, artículos y documentos que sirven de ayuda para hacer un seguimiento de la importancia del arte en la educación hasta conocer su utilidad en el espacio del aula. Para poder elaborar una propuesta práctica en primaria, en la que se mostrará cómo, mediante una actividad, como puede trabajarse el arte y la reorganización del espacio físico para mejorar la comunicación y las relaciones sociales gracias al trabajo en equipo.

Por lo tanto, este TFG está formado por dos partes, una teórica y una propuesta práctica. La primera parte consta de tres bloques en el que se desarrollarán distintas teorías sobre el arte, las relaciones sociales y el espacio del aula. Y, en segundo lugar, la parte práctica, se divide en dos partes, la primera que abarca el desarrollo de la actividad, materiales, objetivos, contenidos, competencias y evaluación y la siguiente parte, en la que se detalla el análisis de los resultados observados.

Además, cabe destacar en la parte práctica, las limitaciones que han surgido al realizarla y que se mencionaran posteriormente en las conclusiones, motivo por el cual el análisis se ha visto afectado. Es decir, ha sido complicado que un centro accediera a realizar la actividad y una vez encontrado el colegio, este, ha limitado el tiempo de uso de la propuesta, con una duración de dos días en vez de ocho y el último inconveniente, ha sido al solicitar que el docente estuviera en dos momentos diferentes, uno presente y otro en el que no permaneciese en el aula, para comparar de este modo, el comportamiento del alumnado. Asimismo, en esta escuela, se observa que no se dedican las horas suficientes para la expresión artística y el centro cuenta con una metodología convencional por lo que, todos estos inconvenientes afectaran a los datos obtenidos en el apartado de análisis de datos.

En general, el tipo de trabajo que se ha desarrollado consta de una metodología

híbrida, cuantitativa y cualitativa. Sin embargo, por el tipo de investigación en ciencias sociales y humanidades, centrada en el arte y en la educación, los datos cuantitativos se reducen a lo esencial, ya que los datos cualitativos son los que proporcionan la información necesaria para el análisis de los datos.

En este sentido Anguera (1986, p.24) define la investigación cualitativa como “una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad”, es decir, es el análisis y recogida de datos objetivos de la propia experiencia vivencial.

Por otro lado, la metodología utilizada en este caso se relaciona directamente con las características del método de investigación-acción y analiza lo que sucede desde la perspectiva de aquellos que intervienen en la circunstancia, así como, profesores y alumnos (Elliot, 1993). Este método se presenta como una metodología de búsqueda orientada hacia el cambio educativo y se determina como un proceso que se crea para desarrollar el hábito. Además, requiere la colaboración de los individuos para solicitar una acción grupal por la que los sujetos partícipes contribuyen en los períodos del proceso de investigación, comprende la elaboración del análisis clave de las situaciones y se dispone por la planificación, acción, análisis y reflexión (Bausela, 1993).

En cuanto a la estrategia que se ha utilizado para esta investigación, es el estudio de caso único, en el que la muestra es una clase de cuarto de primaria con 20 alumnos. Por ello, para el análisis, se ha utilizado la triangulación de herramientas de extracción de datos: la observación-participante que nos permite observar el escenario educativo, es decir, el aula, y se ha llevado a cabo mediante la utilización de cuestionarios, diagrama de sectores y fotografías (comparativa y del proceso). De ahí que, para la extracción de datos se ha elegido mediante votación las ideas de

los estudiantes y se ha utilizado una lluvia de ideas plasmada en la pizarra para la elección.

Respecto a los instrumentos que se han utilizado para la investigación cuantitativa y cualitativa, son la muestra, el cuestionario a la profesora y los grupos de discusión.

En relación con las metodologías didácticas de la propuesta práctica que se ha utilizado, en primer lugar, la acción participativa, la cual constituye la coexistencia del proceso de conocer y cooperar, comprometiendo la intervención de la población implicada en el estudio, de acción y aprendizaje significativo (Ander, 2003). Otro método de investigación que se ha utilizado es el aprendizaje significativo que produce en el alumnado un cambio de actitud de manera radical, de este modo, gozan del aprendizaje, de la motivación, del trabajo realizado y a su vez, se sienten satisfechos de su experiencia educativa (Ballester, 2005).

4. Desarrollo del trabajo

El marco teórico se construye a partir de los siguientes conceptos que se considera fundamental definir y desarrollar a continuación para comprender la finalidad de este trabajo.

4.1. El arte y su importancia en la educación

4.1.1. El arte

En primer lugar, se trata del arte y su importancia en el ser humano desde que se ha empezado a comunicar sirviéndole como medio, forma y fuente de expresión que se manifiesta a través de emociones y sentidos en la música, la danza, la pintura y arquitectura. El ser humano va adquiriendo una serie de habilidades que se desarrollan a lo largo de su vida, que practica con el fin de desarrollarse completamente como individuo. En este sentido, el arte, desde la etapa infantil hasta la adulta, permite que el niño o niña obtenga y mejore sus habilidades

creativas a medida que va creciendo. De esta manera, dichas capacidades van a ser importantes en su desarrollo como persona, en su forma de vivir, de razonar y de alcanzar conocimientos.

En términos generales, el arte tiene diferentes definiciones, tanto en danza, arquitectura, escultura, pintura y música, como en las prácticas artísticas más contemporáneas (instalación, performance, arte relacional o videoarte).

La primera definición que se puede tener en consideración es la de la Real Academia Española (R.A.E) que define el arte como "manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros." Conforme a esta definición, el ser humano busca reflejar su realidad y su entorno con la finalidad de ser interpretado y lo exterioriza utilizando recursos que tiene a su alcance. Esto ocurre, en la mayoría de los casos, a través de la comunicación verbal y no verbal, mientras que en otras ocasiones, tiene lugar mediante pinturas, mediante el movimiento corporal, a través de instrumentos que producen sonido o a través de una inmensidad de lenguajes plásticos contemporáneos.

De manera que el arte es una forma de conocimiento y es primordial que no todos los individuos tienen porque ser artistas, sino que hay que aproximarles hacia los lenguajes artísticos, fomentando las competencias individuales correspondidas con lo social, a través de la afectividad, la percepción, la reflexión y la creatividad (Read, 1973). Para ser más específicos, consiste en trabajar el lenguaje mediante la educación artística, ya que, el arte es un medio de interiorización y exteriorización que posibilita la manifestación de las emociones que se rechazan fuera del espacio de la creación, accediendo así, a la contradicción, la frustración, el rencor y a su vez, permite el perdón, la reconciliación y el encuentro (López, 2012).

En definitiva, se considera que el arte incita a la reflexión y a la resolución de conflictos como una estrategia en la

materia escolar que sirve para incrementar los procesos pedagógicos y los vínculos de los estudiantes (Echeverry y Rúa, 2011). Por este motivo, constituye un pilar fundamental que, prácticamente articula los demás conceptos teóricos de este epígrafe.

4.1.2. Educación artística

El siguiente punto trata como educar en el arte, es un ámbito en el que no solo se transfieren entendimientos académicos, sino, también conductas, valores, intereses, emociones y sensaciones (Pérez, 2002).

En primer lugar, para trabajar el arte en el aula necesitamos conocer la importancia del educador, que tiene un papel fundamental en los estudiantes, es decir, la de facilitar el desarrollo del aprendizaje para así, obtener las percepciones, actitudes y cualidades, motivándoles e implicándoles en el aula (Saéz y Escarbajal, 2001).

Por otro lado, también necesitamos saber definir que el arte es una herramienta para ejercitar y desarrollar las habilidades como la creatividad, la comunicación y la sociabilidad. De esta manera, es una forma para poder relacionarse y expresarse con sí mismos y la sociedad que les rodea (Graves, 2011).

A su vez, Eisner (1972, p.9) justifica el arte en la educación diciendo que, "el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual". Con esta afirmación Eisner explica cómo a través de la interacción con nuestro entorno adquirimos el conocimiento individual.

En el caso del entorno educativo, según la Ley vigente LOMCE y tal como aparece en el BOCM, el DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, anexo II (p.67), por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria la educación artística "comprende diversas formas de expresión y representación mediante las cuales el niño aprende, expresa y comunica distintos

aspectos de su mundo interior y de la realidad exterior".

Hay que mencionar, además, que la experiencia artística en las aulas de primaria, sólo tiene lugar en una asignatura concreta, la de educación artística, que es definida por Abad (2011, p.1) como una "acción lúdica, proceso de simbolización y fiesta participativa donde se recupera la comunicación activa como alianza inseparable entre la estética y la educación". Por esto, es fundamental trabajar esta asignatura que engloba la educación plástica y visual en los centros escolares, ya que aplicando estos medios de expresión como González, A, explica: (2016, p.37)

"Permite que los niños y niñas potencien sus capacidades creativas y expresivas. La expresión artística de los niños, a través de la libre experimentación, les proporciona la posibilidad de plasmar su mundo interior, sus sentimientos y sensaciones, mediante la imaginación, la fantasía y la creatividad explorando, al mismo tiempo, nuevas estructuras y recursos."

De ahí que se considere que la educación artística y la creatividad son dos conceptos vinculados, puesto que el acto creativo es la consecuencia de una sucesión de simbolizaciones, vivencias y adquisición del entendimiento, es decir, es una recopilación de los componentes cognitivos, emotivos, sociales e intuitivos, a partir de los cuales sin enseñanza no puede existir la creatividad (Ros, 2002).

La creatividad es un estado del pensamiento emocional y crítico, es decir, ninguna persona puede idear ninguna cosa, a menos que confíe y a su vez sea crítico consigo mismo y no debe sentir el temor a fallar (López, M. 2012). Ya que tomando decisiones se admiten los riesgos, se comenten equivocaciones y esto nos ayuda a progresar y a expresarnos con nuestro entorno.

Para comprender mejor estos conceptos, algunos autores justifican esta relación de creatividad, arte y educación de la

siguiente manera.

Por un lado, se entiende por creatividad como menciona Esquivias, M (2004, p.6) a Pereira como:

"Ser creador no es tanto un acto concreto en un momento determinado, sino un continuo 'estar siendo creador' de la propia existencia en respuesta original... Es esa capacidad de gestionar la propia existencia, tomar decisiones que vienen 'de dentro', quizá ayudadas de estímulos externos; de ahí su originalidad".

De igual modo, Guilera, LI (2011, p.21) cita a John E. Arnold para relacionar el arte con la creatividad diciendo que "La creatividad es el arte de dar una nueva mirada a los viejos conocimientos. Todas las personas nacemos con un determinado potencial para la actividad creativa."

Por otro lado, Landau (1987, p.115) entiende por creatividad "una postura existencial que posibilita hallar nuevos aspectos en lo conocido y familiar, confrontarse con las situaciones desconocidas o cambiadas, que traen consigo todo proceso de educación, toda crisis de vida y también el hecho de envejecer". Igualmente, Vigotsky (1997, p.2) considera actividad creadora "a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano." Así que, es la capacidad de originar que exista algo nuevo para la persona y se trata de una destreza necesaria en todos los aspectos de la vida humana.

A su vez, la creatividad se puede relacionar con la imaginación, porque para crear hay que pensar. Justo y Franco (2008, p.111) lo demuestran citando a Madrid, que sostiene que "al tratar de establecer nuevas relaciones solemos utilizar la imaginación para tomar distancia del mundo inmediato, al tiempo que nos permite interiorizar nuestras percepciones y explorar un abanico de posibilidades."

Dado que el ser humano siempre ha tratado de conocer, expresarse, sentir y poder desarrollar su imaginación como indica Francisco Gil Tovar (1988, p.51), "es un ser que piensa, quiere y siente; que se interiorice y expresa; que busca trascender y que se angustia; que intuye, imagina y fantasea;". Es decir, necesitamos comunicarnos para interpretar el entorno que nos rodea, solucionando los problemas de la vida cotidiana y de esta forma, llegar a conocernos y relacionarnos con las demás personas.

Con la finalidad de extrapolar estas definiciones, entendiendo la influencia existente entre la actividad artística y los niños/as, como una nueva forma de autoconocimiento para el ser humano, tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal, Graves (2011, p.225) afirma que "si practicamos el arte en grupo la actividad creativa genera múltiples oportunidades para la interacción entre participantes, dándonos un espacio social protegido para aprender y ensayar nuestras habilidades sociales".

4.1.3. Arte prosocial

En relación con lo mencionado anteriormente, el arte como interacción social se puede llevar a cabo en las aulas mediante la arteterapia social o arteprosocial. Aunque es cierto, que se utiliza para trabajar el arte mediante la actividad artística como proceso terapéutico, como proceso creativo y tiene como objetivo llegar a nuestro conocimiento interno individual. Se debe agregar también que, ayuda en las dificultades sociales, educativas e individuales, trabajándolas a través de las prácticas plásticas, sonoras, dramáticas, teatrales o escritas y posibilitando así, la integración social de forma crítica e innovadora (Bassols, 2006).

Para trabajar la arteterapia es necesario percibir el proceso creativo, entendiendo el arte como un medio de destrucción, de innovación y liberación continua. Puesto que la creación se entiende como un lenguaje, con el propósito de comunicarse

en todos los ámbitos (López y Martínez, 2012).

No obstante, para llegar a nuestro yo interior y poder crear necesitamos del entorno, desarrollar esa imaginación y comunicación artística con la ayuda de nuestra sociedad. Dicho de otra manera, a esto se le denomina arteprosocial, como define Rico (2011, p.387) "es el arte que ayuda a encontrar caminos socialmente positivos, educación, integración, desarrollo de grupos vulnerables, inclusión social, participación cívica o desarrollo de nuevos públicos y artistas." Por lo tanto, es muy importante socializarnos, porque el poder expresarnos entre más personas ayuda a valorarnos, a tener confianza, autoestima y favorece nuestra imaginación.

Con respecto al concepto prosocial, está referido como una conducta, Redondo (2013, p.237) citando a Roche señala que "aquellos comportamientos que, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales". Hay que mencionar además, que es una conducta espontánea que se denomina como una dimensión de la competencia social y es muy significativa durante el progreso de las destrezas sociales en la infancia, ya que se obtienen beneficios propios y colectivos (Betina, 2012).

Es por esto, por lo que los estudiantes deben esforzarse en conseguir estas conductas, tanto prosociales con el objetivo de adquirir los valores, como los comportamientos positivos para favorecer sus relaciones sociales (Garaigordobil, 2003).

Como resultado, a fin de adquirir estas conductas sociales, se utiliza el juego, como Jaramillo (2004, p, 58) define "es el lenguaje más apropiado para el desarrollo de la creatividad, pues gracias a él, el niño tiene la posibilidad de producir sonidos, reproducir imágenes y manejar sus movimientos" y un medio para conseguir esto, es el juego cooperativo para la

mejora de la socialización. Este tipo de juego, Montañó y Rodríguez (2014, p.20) lo definen citando a Javier Giraldo para definirlo, diciendo que:

"Es aquel en el que la diversión prima por encima del resultado, en los que no suelen existir ganadores ni perdedores, los que no excluyen, sino que integran, los que fomentan la participación de todo y en los que la ayuda y la cooperación de los participantes es necesaria para superar un objetivo o reto común".

Por lo que, es un medio de juego por el cual el grupo de la clase como tal coopera para obtener un fin común y que les beneficie a todos. De modo que Nieto (1990, p. 115) especifica que el juego cooperativo, "apoya en la idea de proporcionar intercambios de experiencia, nuevos estímulos, el éxito y diversión para todas las personas que participen en él".

Así pues, para socializarnos hay que trabajar en la mejora de las relaciones sociales, puesto que se considera conveniente comprender las realidades externas e internas del individuo en su crecimiento personal, y en este sentido, el uso del juego como vehículo para establecer vínculos se convierte en una herramienta primordial.

4.2. Las relaciones sociales

Vivimos en una sociedad de constantes cambios en la educación, los cuales son esenciales y afectan tanto positiva como negativamente en los niños/as en su día a día.

La educación ocurre en un entorno social, participativo y cultural, con un propósito colectivo en el que se tiene interés por los demás y se toman decisiones globales e ideológicas (Salamon, 1980). Por lo tanto, la sociedad es la clave para fomentar las habilidades sociales e integrar a cada estudiante en los centros educativos.

Para definir que son las relaciones sociales, primero hay que conocer el significado de sociedad, socialización y sociabilidad.

En relación al término de sociedad, es tan amplio de definir que existen diversos autores que lo explican. Por lo tanto, Flaquer (2014) menciona a Durkheim quien expone que "es algo más que la suma de los individuos que la componen". Asimismo, Estramiana (2003, p.16) sostiene que según Weber, "no puede ser comprendida al margen de las acciones de los individuos y significados que estos dan a su conducta".

De modo que en toda sociedad hay socialización como Rael (2009, p.2) cita a Horton y Hunt para definir socialización como:

"El proceso mediante el cual se interiorizan las normas del grupo en el que se vive. En el proceso existen diversos agentes socializadores con una influencia directamente proporcional a su cercanía al individuo. Los agentes que influyen en la socialización son: la familia, la escuela, los medios de comunicación y los diferentes grupos ideológicos o culturales. La familia y la escuela tienen un carácter formal e institucional".

Asimismo, Simmel señala la importancia de las asociaciones durante las relaciones personales, momento en el que la socialización cambia la unión existente entre los individuos ocasionado a su vez, distintos niveles de cohesión entre los mismos (Rojas, 2014).

Es así que, en la educación la sociabilidad es una división de una acción recíproca, en la que se origina el acercamiento de los individuos que se relacionan sin ninguna intención material, pero que se pueden interponer ante un beneficio común (Chapman, 2015). Es decir, son las acciones que cada niño y niña revela en abundantes detalles de su conducta (Perinat, 2015) y sirve para referirse a las interacciones sociales porque son una parte esencial de la sociabilidad, en la cual se da un significado individual y grupal mediante las relaciones.

Por lo tanto, estas interacciones las comienzan a desarrollar los niños/as en su

ámbito familiar pero cuando comienzan la etapa escolar, el colegio se transforma en un elemento socializador común ante el elemento socializador particular familiar y a partir de aquí, es cuando asimilan a través de esta interacción a controlar sus impulsos, imitar comportamientos y a respetar a los compañeros/as (Beltrán y Bueno, 1995).

De este modo las relaciones sociales en la educación son la unión de dos o más niños y niñas que se juntan normalmente durante las actividades, comparten ideas, sentimientos y objetos personales (Flores y Ramos, 2013), desarrolladas en el aula para ayudarles en sus dificultades para conectar socialmente con sus compañeros/as.

Es por esto que, Caballo y Verdugo (2005, p.29) en su programa para mejorar las relaciones sociales menciona a Piaget diciendo que:

"Las interacciones con los iguales son necesarias para el adecuado desarrollo social y cognitivo. En estas interacciones el niño/a desarrolla realmente sentido de independencia y cooperación, y establece un conjunto de reglas que le ayudan a pasar de la dependencia de las reglas y sanciones impuestas por los adultos a la independencia."

Es decir, los niños/as necesitan ser autónomos para saber cooperar en grupo y lograr unas habilidades sociales, que comienzan a manifestarse en la educación en valores, ya que son un medio por el cual pueden dar y recibir estímulos positivos y les guía en la participación colectiva (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987). Por ello, para educar en valores en primaria, Bolívar (1998, p.4) expone que:

"La inclusión de los temas transversales debe, entonces, realizarse en el conjunto de actividades educativas del centro e integrados en los contenidos temáticos de cada área. Para no quedar diluidos en las áreas, o como acciones esporádicas, apostar en sentido fuerte por la educación moral y cívica mediante los temas transversales".

No obstante, fomentar la educación en valores en todas las asignaturas es beneficioso porque favorece la interacción a través de la comunicación y así mismo, los valores del arte en la educación nos influyen para entender las diferentes posibilidades de expresión que tienen las personas y los pueblos en cada momento histórico (Huerta, 2002).

Por lo que, un medio de expresión para transmitir los hábitos sociales y los valores es el arte, puesto que es un lenguaje universal y sirve para comunicarnos a través de él.

En cuanto a comunicación, Ongallo (2007, p.11) cita a varios autores para dar un significado a este término, primero menciona a Anzieu quien la define como "el conjunto de los procesos físicos y psicológicos mediante los cuales se efectúa la operación de relacionar a una o varias personas – emisor, emisores- con una o varias personas –receptor, receptores-, con el objeto de alcanzar determinados objetivos". Y posteriormente menciona a Mailhiot quien postula que la comunicación humana:

"No existe en verdad sino cuando entre dos o más personas se establece un contacto psicológico. No basta que seres con deseos de comunicación se hablen, se entiendan o incluso se comprendan. La comunicación entre ellos existirá desde que (y mientras que) logren encontrarse".

De ahí que, la comunicación en el Arte necesita detenerse en las acciones e interacciones del individuo mediante conductas artísticas, detallando y razonando en todo momento sobre las circunstancias comunicativas de la experiencia, emotividad, desarrollo cognitivo y lingüístico (Aburto, 2009).

Por lo tanto, es fundamental la comunicación para desarrollar las relaciones sociales y más aun es necesario adquirir esto en las aulas, que es el espacio en el que pasan la mayor parte de su tiempo.

4.3. El espacio del aula

El espacio es el lugar físico en el que transcurren todos los acontecimientos y relaciones de los seres vivos u objetos. Tal como define Piaget (1985, p.202), es "el producto de una interacción entre el organismo y el medio, en la que no se podría disociar la organización del universo percibido y la propia actividad". Pero a diferencia de lo anterior, para Pierre Bourdieu existen dos planos en el espacio, uno físico y uno social. En los dos, hay una unión irrompible en los que la dimensión material es una consolidación de lo que acontece en el ámbito social y simbólico (Kuri, 2013). El plano físico es más específico y evidente y por el contrario, el plano simbólico se asocia con lo social, de ahí que el espacio simbólico es el que posibilita tanto a los individuos como a los grupos a establecer una interacción activa con el entorno, apropiándose de él y creando un sentimiento de pertenencia (Valera, 1997).

Por esto, el espacio dedicado al aula es un espacio social y simbólico como se ha explicado anteriormente, un lugar que beneficia al aprendizaje y a las relaciones sociales mediante la cooperación y participación. Según Zabalza (1987, p.120 y 121):

"El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades. [...] Será facilitador, o por el contrario limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos o dinámica [...] que se pongan en marcha o con respecto a los métodos educativos... que caractericen nuestro estilo de trabajo... [...] El ambiente de clase en cuanto contexto de aprendizaje, constituye una red de estructuras espaciales, de lenguajes, de instrumentos y, en definitiva de posibilidades o limitaciones para el desarrollo de las actividades formativas."

Por ello, es la zona en la que dependiendo del ambiente o clima que ha sido creado por el educador y los estudiantes del aula, beneficia o no en su desarrollo tanto educativo como social. El clima en el aula

es primordial para el aprendizaje y según Martínez (1996, p.118) hay unos factores que la afectan:

"Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo".

Teniendo en cuenta que el aula sea el lugar en el que los estudiantes pasan muchas horas al día y lo importante es que se sientan cómodos y a gusto, es importante la figura del profesor, quien normalmente planifica y organiza al comienzo del curso sin preguntar a sus alumnos. Pero al inicio, cuando los niños/as llegan a clase, se encuentran con un espacio con las mismas paredes blancas, mesas, sillas, misma luz de fluorescentes, ventanas, pizarra y mismo mobiliario que el curso anterior, curso en el que ellos no han invertido su tiempo para participar en su acondicionamiento y esto les puede resultar incomodo, monótono y perjudica su aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje escolar, se desarrolla en un espacio donde la distribución de sus elementos afecta al proceso educativo de cada alumno por consiguiente, deben favorecer su interacción y tal como Barbero (2011, p.278) cita a Bauman para explicar el espacio como fenómeno social diciendo que "la realidad del espacio está en su construcción", todo el espacio puede ser modificado y reorganizado.

Es por esto que, para crear un nuevo espacio reestructurando de la clase,

Laorden y Pérez (2002, p.134) citan a Lledó y Cano para explicar los principios de "un nuevo ambiente escolar:

1. El aula debe ser un lugar de encuentro entre unos y otros.
2. Deben sugerir gran cantidad de acciones.
3. Debe estar abierta al mundo que le rodea.
4. Debe ser un espacio acogedor.
5. Nuestra clase tiene que ser un lugar vivo, un lugar distinto, con personalidad propia."

Por lo que, es en el aula donde establecemos una serie de relaciones sociales, donde transmitimos emociones de pertenencia, es decir, se trata de un territorio cuya intención es crear un vínculo con los alumnos, facilitándoles su aprendizaje (Acaso, 2013). Además para que los estudiantes se sientan cómodos y favorecer la concentración, producción de sentimientos e intercambio de opiniones, es necesario reorganizar el espacio de la forma con la que ellos se sientan identificados. Como ha llevado a cabo la artista Rosan Bosh (2012) en sus proyectos, desarrollando iniciativas, reorganizando diferentes zonas y cambiando los recursos para investigar los diferentes procesos de enseñanza. Creando y diseñando espacios que nos hagan reflexionar y favorezcan el trabajo en equipo, de modo que nos cambien la manera de reflexionar, actuar y reaccionar.

Porque no solo consiste en crear y diseñar el entorno en el que se encuentran, sino en enseñarles a pensar y para ello necesitamos que haya comunicación en el aula, instaurando un espacio de oportunidades para la adquisición del conocimiento, procurando que el niño/a no sea el único ejecutor de actividades promoviendo así, el juego libre y la experimentación, que les proporciona ser sujeto de su propio aprendizaje en interacción con el medio y con los demás (Vílchez, Hidalgo, Silva, Maza y Caballero, 2012).

Lo dicho hasta aquí supone que, no hay herramienta más eficaz que la comunicación, como expone Cantón (2007, p.124) citado por Simón quien señala que “el más importante espacio simbólico humano es el lenguaje, ya que a través de él proyectamos la realidad y le damos forma: situamos, nombramos, ensalzamos, insultamos, caracterizamos, calificamos, damos forma o valor o lo quitamos”.

4.3.1. La comunicación en el aula

El aula es un espacio de comunicación (Ruiz, 1994), por ello, lo primero que se necesitan los alumnos para relacionarse es aprender a escuchar para poder reflexionar correctamente.

La comunicación definida anteriormente en el punto 4.2, utiliza los canales auditivo, visual y táctil y las funciones que adquiere son la informativa, afectiva, empática y educativa. Según Cañas (2010), existen tres tipos de modelos en la enseñanza:

- Unívoca: es aquella en la que el profesor emite los mensajes y los alumnos prestan atención. No suelen encontrarse disconformidad por parte de los alumnos, ya que siendo el mensaje es siempre el mismo y puedan así, colaborar y tener las mismas oportunidades. Este modelo se adecua al método directivo, es decir, el alumno debe adaptarse al profesor y un ejemplo es cuando dicta el profesor o aclara una actividad.
- Biunívoca: es aquella en la que puede haber en la comunicación un cambio de dirección porque algunos de esos mensajes emitidos son dirigidos por los alumnos. En este modelo el valor social que se difunde es el del respeto por los compañeros, en el que deben escuchar y ejemplos de ello es cuando el docente pregunta al alumno/a y por ello, surgen preguntas para la reflexión.
- Múltiple: este modelo se basa en que todos los participantes son los protagonistas y aprenden unos de otros. Ejemplos de ello es hacer debates y el momento en el que los alumnos formulan sus respuestas.

Es por esto por lo que el modelo de comunicación que tendría que existir en un aula siempre es el múltiple, en el que los estudiantes con su lenguaje son los protagonistas y con sus respuestas se enriquecen mutuamente tal como Ballenato (2009, p. 48) menciona “el lenguaje revela cómo cada individuo procesa de manera diferente la información procedente de su entorno”. Ya que para que ocurra la comunicación, hay que mantener una escucha activa, entender y prestar atención sobre lo que otra persona quiere expresar. Asimismo, existen varios elementos para una escucha activa, como la intencionalidad; prestar atención y parafrasear, es decir, esto significa expresar con palabras propias lo que el emisor dice y abreviar, avisando del nivel de comprensión o necesidad de aclaración del mensaje (Fonseca, 2010).

Todos estos elementos benefician la reflexión, porque escuchando es como se aprende a formular las respuestas correctas, sabiendo como razonar para resolver las situaciones de conflicto que puedan surgir. Por esta razón, el cuestionar una mente activa nunca termina el proceso de reflexión, porque las cuestiones siempre se modifican y estas a su vez, originan más preguntas, es decir, mientras averiguamos como razonar y la evaluamos, mejoramos nuestro pensamiento (Elder y Paul, 2002). De modo que, es fundamental generar espacios para que los niños/as dialoguen de lo que necesitan interpretar, dominen el cómo formular preguntas y se interesen de las respuestas con la finalidad de crear verdaderos actos comunicativos (Goodman, 1995). Por lo tanto, es necesario saber cuál es la opinión de cada alumno, dándoles la oportunidad de participar activamente para potenciar sus capacidades y ayudar con ello a las relaciones sociales mediante el arte prosocial. Asimismo, hay que implicarles en lo referente a la actividad que se va a plantear y hay que tener en cuenta sus opiniones, ya que el aula, es un ecosistema lúdico ideado por el educador para que se pueda modificar y volver a construir a través del juego compartido (Abad, 2014).

5. Propuesta práctica

Llegados a este punto del trabajo, queda clarificada, de forma teórica, la importancia del arte como herramienta plástica y visual, que no sólo se basa en aprender a pintar, dibujar y decorar, sino también a crear y transformar todo lo que tienen a su alrededor, y como vehículo de comunicación facilitador de relaciones. Ya que consiste más en el cómo hacer las cosas y como entender lo que se ve.

Por ello, se ha diseñado “Arte Explora”, una actividad de varias sesiones acerca del uso del arte en las aulas en un colegio del municipio de Ciempozuelos (Madrid). Con ella, se pretende trabajar, en el marco del arte prosocial, la reconfiguración creativa del espacio del aula para favorecer la comunicación, las relaciones sociales, el

aprendizaje colectivo y el intercambio de aprendizajes. De esta manera, se permite a los estudiantes expresar sus opiniones e ideas para la transformación espacial sin un modelo previo establecido.

Esta propuesta práctica se ha desarrollado en un aula de cuarto de primaria, que cuenta con 20 niños/as con edades comprendidas entre los ocho y nueve años. Se realizaron cuatro sesiones de 45 minutos a principios del segundo trimestre, en el mes de febrero y se organizaron de la siguiente manera:

- 1 de febrero: Sesión 1 y 2 (9:45 - 11:15 horas).
- 5 de febrero: Sesión 3 y 4 (12:30 - 14:00 horas).

ARTE EXPLORA	
<p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</p> <p>Es una actividad enfocada para que los alumnos reflexionen sobre cuál es su aula ideal, les haga sentir como artistas modificando su aula de forma creativa y tomando sus propias decisiones, para mejorar la comunicación y las relaciones sociales.</p>	<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la motivación por el aprendizaje a través de la participación. • Promover la creatividad como un elemento colectivo para facilitar las relaciones sociales y mejorar la comunicación. • Favorecer el proceso de toma de decisiones a través de la participación. • Fomentar el intercambio de ideas para construir un conocimiento común.
<p>MATERIALES:</p> <p>Sesión 1: pizarra, tizas, proyector y ordenador.</p> <p>Sesión 2: pizarra y tizas de colores.</p> <p>Sesión 3: rotuladores, pinturas de colores, pegamento, etc.</p> <p>Sesión 4: pizarra y tizas.</p>	<p>CONTENIDOS:</p> <p>Arte, creatividad, organización del espacio, sociabilidad.</p> <p>COMPETENCIAS DE LAS SESIONES:</p> <p>Creativa, comunicativa, perceptiva, técnica, expresiva, estética y social.</p>
	<p>DURACIÓN: 50 min por sesión.</p>

SESIONES

SESIÓN 1: PREGUNTAS

En la primera sesión, se mostró un power point (ANEXO 1) con información y preguntas formuladas de forma grupal. Para incitarles a la reflexión, se proyectaron imágenes sobre espacios dedicados al arte en la calle, en museos, en aulas y estudios de artistas contemporáneos.

Las preguntas son:

1º ¿Qué sabéis sobre el arte? ¿Qué es?

2º ¿Qué formas de hacer arte conocéis?

3º ¿Qué artistas conocéis?

4º ¿Cómo definirías que es la creatividad?

5º ¿Cómo es vuestra clase? ¿Tenéis algún espacio dedicado al arte?

6º ¿Cómo utilizaríais la creatividad vosotros para reorganizar de forma artística vuestra aula y mejorar la comunicación y la relación entre vosotros?

Una vez contestadas las preguntas, se votaron las ideas aportadas sobre las cuestiones y se hizo hincapié en su protagonismo como "nuevos artistas" para empujarles a que imaginaran lo inimaginable, a que reflexionaran sobre lo que, según ellos y ellas, falta en su aula, y, de esta manera, gestar ideas sobre la modificación del espacio que configurara su "aula ideal". Además, se les pidió que, cada idea proporcionada, debía tener como finalidad mejorar la comunicación y las relaciones, acompañando esto con una explicación de los motivos de la propuesta, para pasar, acto seguido, a pensar en las posibilidades reales de llevarlo a cabo.

SESIÓN 2: ¿CÓMO SERÍA TU CLASE IDEAL?

En esta sesión se realizó un plano de la clase en la pizarra y los alumnos dibujaron, con diferentes colores, las ideas concebidas en la sesión 1, pensando, además, los materiales necesarios para producir dicha transformación del aula.

SESIÓN 3: CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO:

En esta sesión, se construyó de forma colectiva un nuevo espacio del aula con las aportaciones de los niños/as durante la sesión 1 y 2. De esta manera, se cambiaron de lugar zonas del aula, añadiendo recursos o creando con materiales zonas nuevas.

SESIÓN 4: EVALUACIÓN

En esta sesión, mediante preguntas contestadas de forma participativa a los alumnos y un cuestionario realizado al profesor/a, se evalúa y se recoge la percepción de los alumnos sobre lo ocurrido en las anteriores sesiones. Las preguntas que se les hizo son:

1º ¿Cómo os habéis sentido al reorganizar la clase aportando vosotros las ideas?

2º Con los cambios que habéis hecho en el aula. ¿Qué cosas de vuestro día a día mejoraría?

3º ¿Habéis hablado con compañeros con los que no soléis hablar?

4º ¿Pensáis que necesitáis más tiempo para haber realizado la actividad?

EVALUACIÓN DE LAS SESIONES:

Las sesiones se evaluaron con una observación directa y una observación participante, para analizar cómo ha tenido lugar la adquisición de conocimiento sobre arte, el proceso creativo, la organización del espacio, la sociabilización, las habilidades, conductas y participación. Por último se llevo a cabo una evaluación final en la que, tras haber realizado todas las sesiones, se han analizado los resultados recogidos para comprobar si se habían conseguido los objetivos y el funcionamiento de las medidas de cambio y mejora durante el desarrollo de la actividad. Como instrumento de evaluación se utilizará una rúbrica (ANEXO 2), dividida por categorías, en la que se marcará con una "X", lo observado durante las sesiones.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO
Participación:		
Participan de forma activa durante las sesiones.		
Formulan preguntas adecuadas a las cuestiones.		
Respetan los turnos de palabra y las opiniones los demás.		
Toma de decisiones:		
Son autónomos a la hora de tomar decisiones.		
Hay un niño o niña que dirige las decisiones.		
Los conflictos se resuelven de forma asertiva.		
Se tienen en cuenta las opiniones de todas las niñas y niños del grupo.		
Reto creativo:		
Ponen en práctica los conocimientos sobre arte.		
Justifican su elección creativa.		
Demuestran iniciativa y creatividad durante la actividad.		
Realizan trabajos manuales de manera creativa empleando diferentes materiales o recursos.		

CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR/A

1. ¿Cuántos años lleva como docente?_____
2. Al comienzo del curso, ¿pregunta a sus alumnos como quieren colocar, organizar y decorar la clase? SI__ NO__
3. Si en la pregunta 2 ha contestado a NO, explique Porque:
4. ¿Cree que es beneficioso que los niños/as sean participes de la reorganización y decoración del aula? SI__ NO__
5. Explique el porqué de su respuesta anterior:
6. ¿Qué ha podido observar de los niños/as realizando las actividades de la propuesta práctica de esta investigación?
7. ¿Cree que alguna de las propuestas de sus alumnos y alumnas serviría para mejorar la comunicación y el aprendizaje?

Observaciones:

6. Análisis de los resultados

Una vez realizadas las sesiones se procede a analizar los datos recogidos durante el desarrollo de la propuesta práctica. Para extraer dichos datos, durante la primera y cuarta sesión, se ha preguntado de forma abierta al alumnado sobre su punto de vista acerca de la reorganización de su aula. De este modo, cada niño/a ha podido manifestar una idea individual sobre qué cambios realizarían para conseguir su clase ideal. Gracias a esta propuesta, se ha podido observar el funcionamiento democrático en la toma de decisiones a través de la votación, así como, las consecuencias de la transformación del espacio.

En primer lugar, se considera necesario realizar una descripción de la configuración previa del aula en la que se ha llevado a cabo la intervención. Esta clase estaba distribuida en cinco grupos de cuatro y cinco mesas, y además contaba con diferentes zonas: zona de horario,

exámenes, ordenador, pantalla de la pizarra digital, un mueble con recursos artísticos y un corcho donde colgar sus trabajos.

Además, para llevar a cabo la actividad, se encuentran una serie de recursos y materiales insuficientes, de manera que se considera que este entorno no cuenta con el acondicionamiento necesario imprescindible para el aprendizaje. Todas estas cuestiones se pueden observar en las siguientes fotografías:

Durante las cuestiones de las sesiones, del total de la muestra escogida, la mitad, aproximadamente el 50% ha participado activamente durante las actividades (ANEXO 3) y en cambio, la otra mitad, un 50% no ha colaborado. Es así que de la parte no colaborativa, el 30% no ha expresado su opinión en voz alta, el 15% no trae el material y el 5% participa muy poco. Tal como se detalla en el gráfico 1, la colaboración de los alumnos:



Figura 1. Imagen del aula antes de la intervención artística./ Elaboración propia.



Figura 2. Imagen del aula antes de la intervención artística./ Elaboración propia.

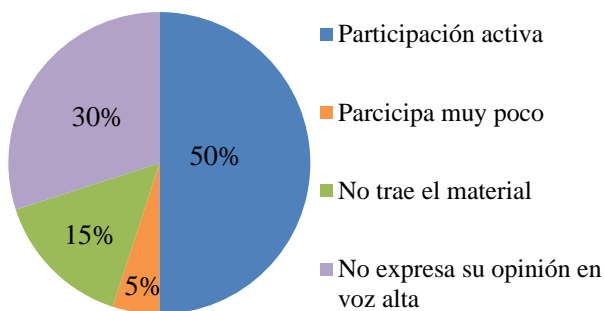


Gráfico 1. Colaboración de los alumnos./ Elaboración propia.

En cuando a la primera sesión se les ha hecho un total de seis preguntas (ANEXO 4), que se han votado grupalmente y de las respuestas dadas, han sido apuntadas en forma de lluvia de ideas en la pizarra (ANEXO 5). Con estas cuestiones se obtienen los siguientes datos que se analiza a continuación:

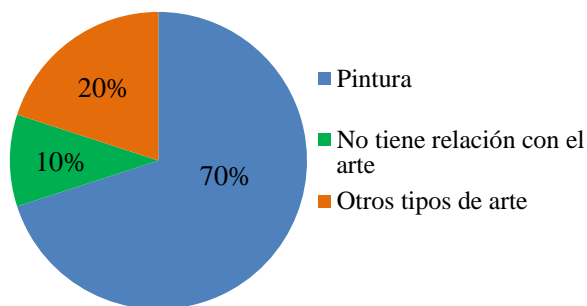


Gráfico 2. ¿Qué sabéis sobre el arte y que es?/ Elaboración propia.

En la primera pregunta, la mayor parte de ese 100%, han dado con un 70%, respuestas alrededor del término pintar, expresando sentimientos, investigando e imaginando algo. Por otro lado, un 10% ha contestado que es viajar o ser famoso y solo un 20% ha respondido que es esculturas, música y planos.

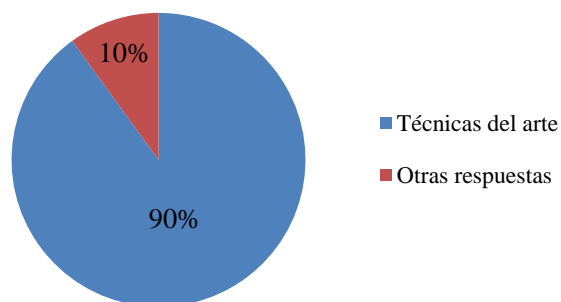


Gráfico 3. ¿Qué formas de hacer arte conocéis?

En cuanto a la segunda cuestión, un 90% ha respondido con técnicas artísticas diciendo "puntos", "rayas" y "arte abstracto", y con un 10% dieron respuestas cercanas al proceso creativo no a las formas creativas.

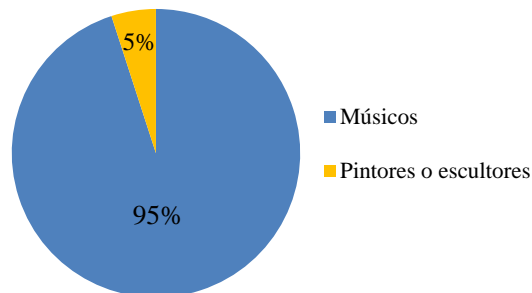


Gráfico 4. ¿Qué artistas conocéis?/ Elaboración propia.

A la tercera pregunta, un 95% de los alumnos ha respondido con artistas relacionados con la música. Y el resto, un 5% ha mencionado pintores o escultores.

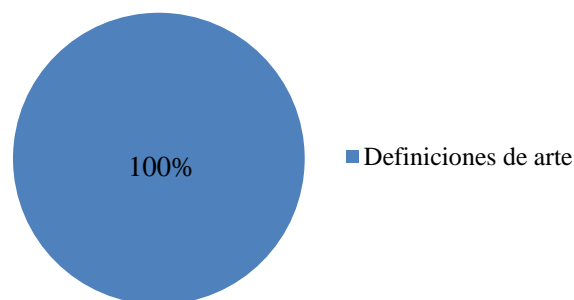


Gráfico 5. ¿Cómo definirías que es la creatividad?/ Elaboración propia.

A la cuarta pregunta, el 100% de las respuestas se aproximan a las definiciones recogidas en el marco teórico de este trabajo, puesto que en este momento las respuestas surgían de una forma más fluida.

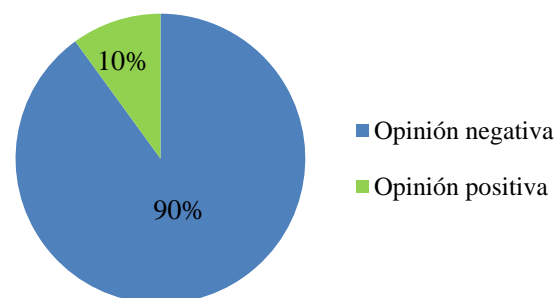


Gráfico 6. ¿Cómo es vuestra clase? ¿Tenéis algún espacio dedicado al arte?/ Elaboración propia.

En cuanto a la quinta pregunta, el 90% de los niños/as han manifestado opiniones negativas diciendo "es espantosa", "tiene un color apagado en las paredes", "luces de hospital", "es descolorida", "hay pocos materiales en el aula", "no está limpia" y "no tiene muchas zonas dedicadas al arte".

Por otro lado, el 10% niños/as opinó lo contrario, diciendo que "era bonita", "limpia", "tenía muchos objetos" y "si tenían zonas dedicadas al arte".

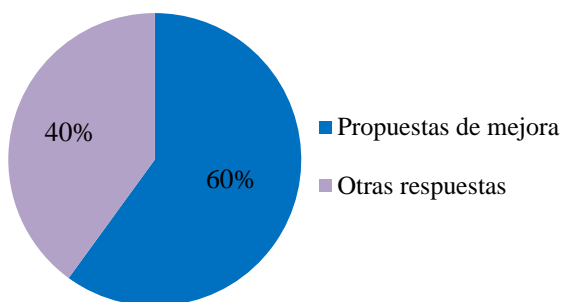


Gráfico 7. ¿Cómo utilizaríais la creatividad para reorganizar de forma artística el aula y mejorar la comunicación y la relación entre vosotros?/ Elaboración propia.

En la última pregunta de la primera sesión (ANEXO 6), del 100% de participantes que han llevado a cabo un proceso de reflexión para la aportación de ideas, el 60% ha aportado propuestas para mejorar la comunicación y las relaciones sociales en el aula. En cambio, el resto, un 40%, ha aportado ideas de lo que se ha imaginado pero no se podía realizar en clase ni ayudaba a la comunicación ni a las relaciones sociales.

Con las respuestas dadas, hay un contraste de ideas que puede ser debido a que unos pensaron grupalmente pero otros al dejarles soñar lo imaginable, entendieron lo que ellos querían más que, en lo que les beneficiaría como clase y como grupo.

A continuación se presenta una relación de algunas de las propuestas de los participantes:

- Propuestas de mejora: "poner las mesas en forma de círculo o juntar las mesas situando la mesa del profesor

en el centro", "utilizar globos, escribir un mensaje por fuera y mandárselo al compañero", "inventar un idioma con letras y sonidos que solo sepa su clase", "hacer figuras de papiroflexia y mandar mensajes con esas figuras", "lata con hilo para comunicarse", "hacer un mural poniendo las manos de cada uno, el nombre y con mensajes pegados con blu-tack dejar un mensaje en la mano de cada compañero que quieran decirle algo" y "crear un buzón y colgarlo detrás de cada silla".

- Otras respuestas: "poner las mesas en forma de corazón", "pintar la clase de colores más vivos o poner papeles de colores en la ventana para cambiar la luz que hay en la clase" y "hacer un agujero en la pared para colocar un tubo".

Con las aportaciones de la última pregunta, se llevó a cabo una votación en la que participó el 100% de la clase con la que se eligieron las acciones para la reorganización del aula. Las intervenciones que, finalmente, salieron a delante fueron: "crear un buzón que este situado en el respaldo de las sillas de cada uno" y "colocar la clase en forma de cuadrado y la mesa del profesor en el centro".

En esta última cuestión se observa que aunque no ha respondido toda la clase durante el resto de preguntas, si que les ha servido para guiarles y entender que tenían que hacer al final, comprendiendo que si hacían un buzón les ayudaría a relacionarse y comunicarse con sus compañeros.

En consecuencia, debido a todas las respuestas dadas para la primera sesión se aprecia, que asemejan el término arte únicamente con la pintura, y con la cultura visual a la que están constantemente expuestos.

En la segunda sesión, se dibujó un plano en la pizarra (ANEXO 7) donde se plasmó la nueva reorganización de su aula ideal. Además, tuvieron que decidir los materiales que se precisaban para transformar el espacio.

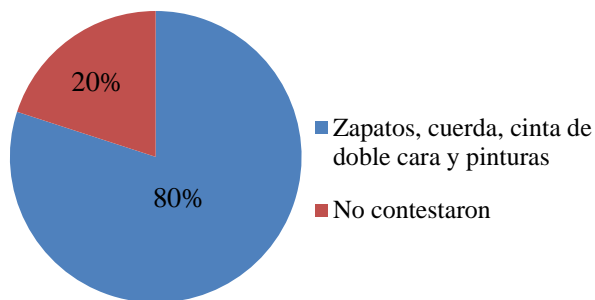


Gráfico 8. Materiales. / Elaboración propia.

En este caso, se pusieron de acuerdo, del 100% de participantes, el 80% decidiendo que, para crear el buzón, necesitaban cajas de zapatos, cuerda, cinta de doble cara y pinturas. Y el resto, un 20%, se abstuvieron de contestar al cuestionario.

Posteriormente, una vez obtenidas las ideas de los estudiantes, se han realizado dos sesiones para transformar el aula y evaluar los resultados.

Durante la tercera sesión, conociendo la idea grupal de crear un buzón, se les ha dado unas normas (ANEXO 8) para hacerles hincapié en lo importante que es educar en valores y posteriormente han fabricado su propio buzón, decorándolo individualmente como han querido y seguidamente se han reorganizado las mesas como dibujaron en el plano.

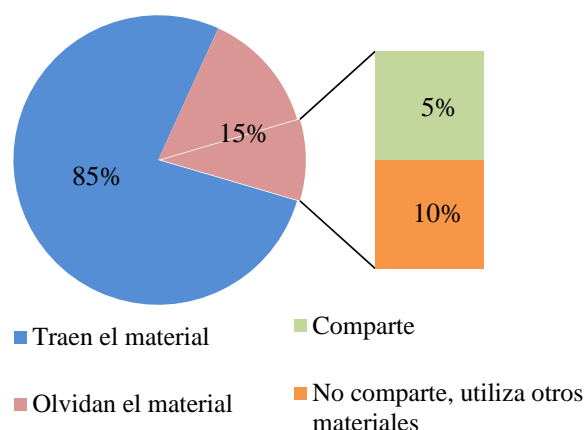


Gráfico 9. Materiales. / Elaboración propia.

En referencia a los materiales, solo el 85% había traído el material (caja de cartón y materiales para decorar) y el resto, el 20% se habían olvidado la caja en casa o no la habían buscado. Como consecuencia de esto, se les solicita que resuelvan el

problema grupalmente. Así que, de ese 15%, el 5% optó por compartir la caja de cartón con algún compañero/a y el resto un 10% decidió hacer el buzón con cartulina. Teniendo en cuenta esto, cada alumno ha decorado su caja o cartulina y los que han compartido caja han aportado ideas por parejas (ANEXO 9).

Por otro lado, durante la reorganización de las mesas y la colocación del buzón, la idea previa de los alumnos era ponerlas formando un cuadrado y la profesora en el medio.

Sin embargo, en seguida han sido conscientes por ellos mismos sin la ayuda del docente, de la imposibilidad de colocar las mesas de esta manera, ya que impediría la visibilidad de la pizarra. Por ello, decidieron disponerlas en forma de "V", para así, situar el buzón en el respaldo de las sillas.

Posteriormente, surge un nuevo dilema en referencia al lugar donde instalar el buzón, puesto que si pasase algún compañero o compañera por detrás, podría tirarlo. Por lo tanto, buscaron una alternativa y decidieron grupalmente colgar el buzón delante o al lado de sus mesas, aunque por la limitación del tiempo no se pudo llevar completamente esta reorganización (ANEXO 10), por lo que no se formó correctamente la "V" ni se colgaron los buzones porque comenzaba la clase siguiente.

Hay que mencionar además en el proceso de las tres primeras sesiones, que al estar la figura del docente presente en toda la práctica, los estudiantes han sabido contestar pero durante el proceso de creación buscaban en todo momento la aprobación del educador y una forma de resolver el problema. En cambio, para el asombro de la profesora, en la tercera sesión, a pesar de que los alumnos buscaban su opinión, han sido capaces por ellos mismos de buscar una solución a los problemas surgidos.

Dicho lo anterior, una vez realizadas todas las sesiones, se lleva a cabo una evaluación en la cuarta sesión, en la que se han

presentado un total de cinco preguntas abiertas de forma oral a los estudiantes con la intención de saber su punto de vista acerca de su participación, sus logros, sobre el cumplimiento de las normas establecidas para la actividad, y sobre los problemas y las soluciones proporcionadas a estos (ANEXO 11).

Dentro de lo que contestaron se puede destacar las más votadas.

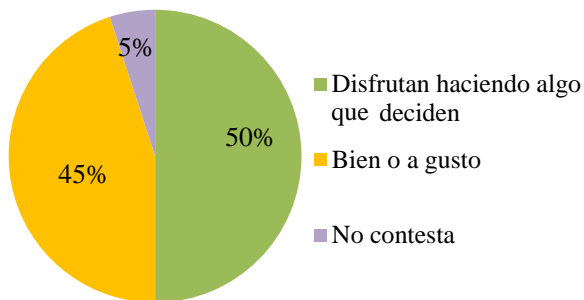


Gráfico 10. ¿Cómo os habéis sentido al reorganizar la clase aportando vosotros las ideas?/ Elaboración propia.

En estas cuestiones, para la primera pregunta, se analizan tres contestaciones positivas, un 50% argumenta "he disfrutado haciendo algo que yo quería", un 45% argumentan para "bien" o "a gusto" y un 5% no contesta.

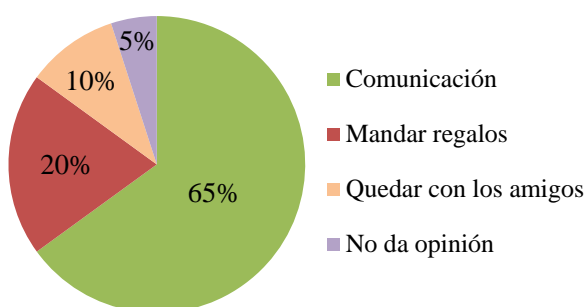


Gráfico 11. ¿Qué cosas de vuestro día a día mejoraría?/ Elaboración propia.

En la segunda pregunta, con los cambios que se han hecho en el aula, un 65% a contestado con "La comunicación entre la clase", "hablar con compañeros que no hablamos normalmente", un 20% que es "mandar regalos", un 10% con "quedar con tu amigo/a" y un 5% no contesta.

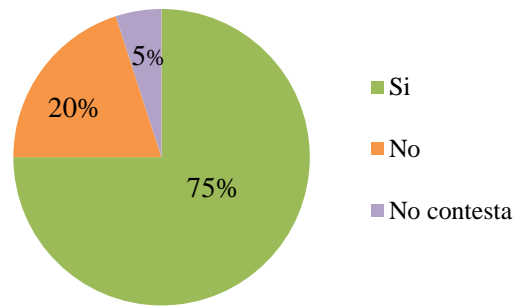


Gráfico 12. ¿Habéis hablado con compañeros con los que no soléis hablar?/ Elaboración propia.

Para la tercera cuestión, con una mayoría del 75% han respondido afirmativamente, con un 20%, han contestado negativamente y con un 5% no han contestado, esto puede deberse a que por falta de tiempo no les ha dado tiempo a enviarse mensajes.

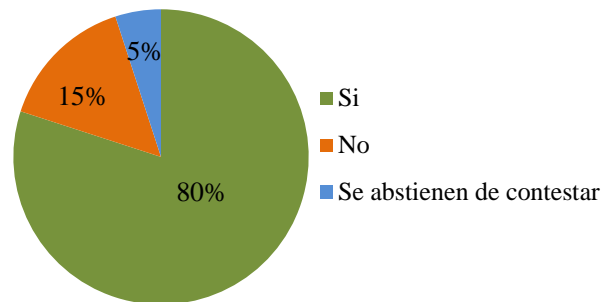


Gráfico 13. ¿Pensáis que necesitáis más tiempo para haber realizado la actividad?/ Elaboración propia.

En cuanto a la cuarta pregunta, reafirma la anterior, con un 80% con "si", con el 15% un "no" y con un 5% se abstuvieron de contestar.

Finalmente para analizar el punto de vista de la profesora respecto a la actividad se le ha realizado un cuestionario (ANEXO 12) con siete preguntas, tres abiertas y cuatro cerradas, a través de las cuales se han extraído datos relevantes acerca de su opinión sobre la transformación de espacios educativa del aula de forma creativa. En este caso, se trata de una profesora, con veinte años de docencia que manifiesta su interés en preguntar a sus alumnos sobre la modificación del aula, y afirma que la participación y el protagonismo en dicha reorganización del espacio son beneficiosos para ellos. Además, considera que con esta la actividad ha

descubierto que ante el planteamiento de un problema o conflicto, los participantes han tenido que enfrentarse a un reto que les exigía encontrar soluciones, y que han sido capaces de llevar a cabo este proceso de resolución del conflicto a través del diálogo y la comunicación.

7. Conclusiones

Una vez analizados los datos realizados en las sesiones de la actividad, afirmando nuestra hipótesis, se ha podido observar que funciona, dado que con las respuestas facilitadas durante todo el análisis se considera que pueden utilizar la herramienta del arte no solo en la asignatura de educación artística sino que se puede trabajar en el aula como vehículo de comunicación y relaciones sociales.

Aunque si hay que destacar que desde el inicio han surgido una serie de limitaciones por parte del centro escolar, que han ido modificando la producción de la práctica y la adquisición de datos, tal como se menciona en este trabajo en el apartado de metodología.

En primer lugar, se puede contrastar, que se confirma la hipótesis en función a las respuestas dadas y a la participación activa de alumno/a desarrolladas durante las sesiones. Pero al permanecer la figura del docente en el proceso, ha imposibilitado la toma de decisiones de los estudiantes, dificultando su reflexión voluntaria y resolución de los problemas que iban surgiendo.

Es por esto, que se afirma que los niños/as necesitan ser educados en la autonomía, a pesar de no haber una comparación de su conducta en los dos momentos (cuando esta o no el profesor/a), no obstante, el funcionamiento del reto creativo ha sucedido como se ha mencionado anteriormente a pesar de las limitaciones, el alumnado ha buscado en todo momento la opinión de la profesora porque es cierto que necesitan unas pautas, sobre todo en un principio, para poco a poco ir eliminándolas y generar así su propia autonomía. Por lo cual, al no están acostumbrados a tomar

decisiones, no se les puede dar ese poder de resolución porque no saben qué hacer con él, ya que, cuando hay una rutina o un hábito y drásticamente estas se rompen, surge el caos. Por consiguiente, si se trabajase el proceso de autonomía para la toma de decisiones a largo plazo el descontrol se iría reduciendo.

En segundo lugar, a pesar de la falta de tiempo que dedican en la asignatura de educación artística en este colegio y la escasez de días proporcionados para desarrollar la propuesta, los participantes han resuelto los problemas que iban surgiendo de forma colectiva. Además, la creación de un buzón mediante sus propias aportaciones ha supuesto un efecto de motivación y superación para los alumnos.

En definitiva, aunque han acontecido una serie de inconvenientes por parte del centro, como consecuencia del análisis sobre el espacio inicial, reflexión y la toma de decisiones, la propuesta de mejora que se plantea es la creación de un proyecto a largo plazo, dedicando una hora a la semana durante todas las asignaturas, en el que los niños y niñas, poco a poco, puedan dar sus opiniones sobre diferentes aspectos, como por ejemplo, la planificación de los materiales que deben traer a clase, pero que se olvidan, aprendiendo así, a resolver de forma colectiva las consecuencias de los actos. Y para esto, se les debe ayudar, con el apoyo del profesor, pero la reflexión deben realizarla por sí mismos para llegar a las respuestas correctas.

Hay que mencionar además que, al utilizar la actividad en esta aula, los profesores del centro quedaron tan sorprendidos con las respuestas y reflexiones de los estudiantes que la decidieron llevar a cabo en otros cursos, puesto que la metodología del centro (convencional) contrasta con la utilizada (innovadora).

Con esta propuesta de mejora, los colegios deberían tener en cuenta los cambios realizados, dando más importancia a la opinión de los niños/as, dejando que se equivoquen, decidiendo por ellos mismos

lo que sí y lo que no se puede realizar u organizar en el aula. Por lo que, es beneficioso las ideas de los estudiantes, en su aprendizaje, en la adquisición de autonomía y autoestima.

8. Bibliografía

- ACASO, M. (2013). Reduolution hacer la revolución en la educación. Madrid: Paidós
- ANDER, E. (2003). Repensando la Investigación-Acción Participativa. Argentina: Grupo editorial Lumen.
- BALLEATO, G. (2009). Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)
- BARBERO, A.M. (2011). La gestión del patrimonio histórico como instrumento para un desarrollo sostenible. El proyecto del desarrollo local: << Os ambientes do ar >>. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- BELTRÁN, J y BUENO, J.A. (1995). Psicología de la educación. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- BOLÍVAR, A. (1998). Educar en valores. Una educación de la ciudadanía. Granada: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- CABALLO, C Y VERDUGO, M. A. (2005). Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- CANALES, M. (2006). Metodologías de investigación social. Santiago de Chile: LOM. Ediciones.
- CAÑAS, J.M. (2010). El proceso comunicativo dentro del aula. Publica tus libros. Jaén: Íttakus, sociedad para la información, S.L.
- EISNER, E. (1972). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- ESTRAMIANA.J.L. (2003). Fundamentos sociales del comportamiento humano. Barcelona: Editorial UOC.
- FLAQUER, L. (2014). Émile Durkheim: Sociólogo de la moral. Barcelona: Editorial UOC.
- GARAIGORDOBIL, M. (2003). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GIL, F (1988). Introducción al arte. Colombia: Plaza & Janes editores.
- GONZÁLEZ, A (2004). Historia general del arte. Tomo 1. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a distancia.
- GOODMAN, K. (1995). El lenguaje integral. Trad. Claudia Gillman (3ª Ed.). Argentina: Aique Grupo Editorial S.A.
- GRAVES, O. (2011). Arte y creatividad en la intervención social en espacios educativos. En Carnacea, A y Lozano, A. Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora (pp.225-234). Madrid: Grupo 5 S. L.U.
- HUERTA, R. (2002). Los valores del arte en la enseñanza. Valencia: Editorial Universitat de Valencia.
- JARAMILLO, R (2004). Ventana abierta a la experiencia del arte y el juego. Colombia: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- LANDAU, E. (1987). El vivir creativo. Barcelona: Herder
- LOPEZ, M Y MARTINEZ, N (2012). Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística. Madrid: Ediciones Tutor, S.A.
- MARTÍNEZ, M. (1996): La orientación del clima de aula. Investigación sobre

el desarrollo de una investigación. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- MICHELSON L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P. Y KAZDIN, A.E. (1987). *Las Habilidades Sociales en la Infancia. Evaluación y Tratamiento.* Barcelona: Martínez Roca.
- PERINAT, A. (2015). *La primera infancia.* Barcelona: Editorial UOC.
- PIAGET, JEAN. (1985). *La construcción de lo real.* Barcelona: Editorial Crítica.
- READ, H. (1973). *Arte y sociedad.* Barcelona: Ediciones Península.
- RICO, L. (2011). *Ventillarte: Arteprosocial.* En Carnacea, A y Lozano, A, *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora* (pp.387-399). Madrid: Grupo 5. S. L.U.

9. Webgrafía

- ABAD MOLINA, J:
 - "Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración". Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. 2011. Consultado el: 24/01/2018
<http://www.oei.es/historico/artistica/articulos01.htm>
 - "La propuesta de las instalaciones". En *Aula de infantil*. Nº 77. Septiembre: 11-15. 2014. Consultado el: 24/01/2018
<https://www.createctura.es/media/uploads/documentos/articulo-instalaciones.pdf>
- ABURTO, S. 2009. "Arte y comunicación. El objeto en el transobjeto". En *Revista digital. Razón y palabra*. Nº 66. Consultado el: 25/01/2018 <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n66/actual/saburto.pdf>
- ANGUERA, M^a. 1986. "La investigación cualitativa". En *Educación*. Nº 10. 23-50. Consultado el: 4/10/2017 <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42171/94904>
- ARTEPROSOCIAL VENTILLARTE. "Ventillarte". *Arteprosocial Ventillarte*. Consultado el: 08/02/2018 <http://arteprosocialventillarte.blogspot.com.es/2013/11/ventillarte.html>
- BALLESTER, A. 2005. *El aprendizaje significativo en la práctica. Equipos de investigación y ejemplos en didáctica de la geografía.* V Congreso Internacional Virtual de Educación. Consultado el 16/01/2018 http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24385/Documento_completo.pdf?sequence=1
- BASSOLS, M. 2006. "Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social". En *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 1. 19-25. Consultado el: 8/12/2017 <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/index>
- BAUSELA HERRERAS, E. 2004. "La docencia a través de la investigación-acción". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.35, Nº 1. 1-9. Consultado el: 17/08/2017 <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- BETINA, A. 2012. "Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva". En *Revista Pequeño*. Vol. 2, Nº 1. 1-20. Consultado el: 9/02/2018 <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1831/1775>
- BOSH, R. 2012. "Espacios multifuncionales de aprendizaje, interiores coloridos y pequeños compartimentos para la concentración y contemplación" *Rosan Bosch Project*. Consultado el: 30/01/2018 <http://www.rosanbosch.com/es/project/escuela-vittra-brotorp#>
- CANTÓN MAYO, I. 2007. "El espacio educativo y las referencias al género". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 22.115-135. Consultado el: 5/02/2018 http://aera.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211840884.pdf
- CHAPMAN, W. 2015. "El concepto de

sociabilidad como referente del análisis histórico". En *Investigación & Desarrollo*. Vol. 23, Nº 1, enero-junio: 1-37. Consultado el: 23/01/2017 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26839041001>

- DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria consejería de Educación, Madrid, España. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, nº 175. Consultado el: 10/06/2017 https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF

- DRA. LINDA ELDER Y DR. RICHARD PAUL. (2002). "El Arte de Formular Preguntas Esenciales. Basado en Conceptos de Pensamiento Crítico y Principios Socráticos". *Critical thinking*. Consultado el: 17/02/2018 <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

- ECHEVERRY, C Y RÚA, A. 2011. "Expresiones artísticas como mediadoras del conflicto escolar". Universidad de Antioquia. Facultad de Educación Medellín. Consultado el: 8/11/2017 <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1798/1/PB0666.pdf>

- ESQUIVIAS SERRANO, M .2004. "Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones". En *Revista Digital Universitaria*. Vol. 5, Nº 1, enero: 1-17. Consultado el: 14/06/2017 http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf

- FLORES, N Y RAMOS, I. G. 2013. "Enseñando habilidades sociales en el aula. Manual para profesores y profesoras". Facultad de psicología. Consultado el: 4/01/2018 http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Ensenando_habilidades_sociales_en_el_aula_Flores_Monanez_y_Ramos_Prado.pdf

- FONSECA, G, H. 2010. "Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una

institución de educación básica y media". Tesis de grado. Universidad nacional de Colombia. Consultado el: 26/12/2017 <http://www.bdigital.unal.edu.co/3127/1/gloriahelenafonsecaduque.2010.pdf>

- GONZÁLEZ MENÉNDEZ, A. 2016. "Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil". Universidad Internacional de la Rioja. Logroño. Consultado el: 10/02/2018 https://www.unir.net/wpcontent/uploads/2016/09/Manual_DIDACTICA_PLASTICA_.pdf

- GUILERA, LL. 2011. "La anatomía de la creatividad". Sabadell: Escola Superior de Disseny ESDi. Consultado el 8/01/2018 <http://webprod.esdi.es/content/pdf/anatomia-de-la-creatividad.pdf>

- JUSTO, E Y FRANCO, C. 2008. "Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil" En *Bordón Revista de pedagogía*. Vol. 60, Nº 2. 107-121. Consultado el: 26/07/2017 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717068>

- KURI, E. 2013. "Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica". En *Sociológica*. Nº 78, enero-abril: 69-98. Consultado el: 5/02/2018 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026407003>

- LAORDEN, C Y PERÉZ, C. 2002. "El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado". En *Pulso*. Nº 25. 133-146. Consultado el: 25/01/2018 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243780>

- LÓPEZ FDZ. CAO, M. 2012. "Sentirse en casa. Ariadne: un proyecto para la inclusión de personas migrantes a través del arte". En *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol.7. 121-141. Consultado el: 19/12/2017 <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/viewFile/40765/39073>

- LÓVA "Proyecto LÓVA". LÓVA.

Consultado el: 06/02/2018 <https://www.proyectolova.es/>

- MONTAÑO, F Y RODRÍGUEZ, O. 2014. "Implementación de juegos cooperativos como herramienta didáctica, para promover la mediación de conflictos en los estudiantes del grado aceleración del I.E.D Robert f. Kennedy". Universidad libre de Colombia. Bogotá. Consultado el: 5/02/2018. <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7655/MontanoBallesterosFreddyAntonio2014.pdf?sequence=1>
- MUS-E "Programa MUS-E". Fundación Yehudi Menuhin. Consultado el: 06/02/2018 <http://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e/>
- NIETO, M. 1990. "El juego como recurso didáctico: una reflexión educativa". En Tabanque: Revista pedagógica. Nº 6. 115-116. Consultado el: 8/01/2018 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255791>
- ONGALLO, C. 2007. "Manual de comunicación. Guía para gestionar el Conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones". Dykinson. Madrid. Consultado el: 10/01/2018 <http://www.galeon.com/anacoello/parte1lib3.pdf>
- PERÉZ MUÑOZ, M. 2002. "La Educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte". En Revista interuniversitaria. Nº 9. Diciembre: 287-299. Consultado el: 22/12/2017 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=995041>
- RAEL, M^a. 2009, "Educación y sociedad" En Revista innovación y experiencias. Nº 17. Abril: 1-12. Consultado el: 27/01/2018 https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csif/revista/pdf/Numero_17/MARIA%20ISABEL_RAEL_FUSTER_1.pdf
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2017. "Definición de arte". Diccionario de la lengua española. Consultado el: 16/01/17

<http://dle.rae.es/?id=3q9w3lk>

- REDONDO, J. 2013. "Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas" En Revista Investigium ire. Vol. 4 Nº 1. Noviembre: 234- 247. Consultado el: 15/12/2017 <http://investigiumire.iucesmag.edu.co/ire/index.php/ire/article/view/56>
- ROJAS-LEÓN, A. 2014. "Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos)". En Revista Educación. Vol. 38, Nº 1. Abril: 33-58. Consultado el: 4/02/2018 <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/14376/13668>
- ROS, N. 2002. "El lenguaje artístico, la educación y la creación". En Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 35, Nº1. 1-8. Consultado el: 28/09/2017 <https://rieoei.org/RIE/article/view/2901>
- RUIZ, R. J. M. 1994. "El espacio escolar". En Revista Complutense de Educación. Vol. 5, Nº 2. 93-104. Consultado el: 15/01/2018 <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9494220093A/17767>
- SÁEZ CARRERAS, J Y ESCARBAJAL DE HARO, A. 2001. "Profesionalizando la educación social: las técnicas cualitativas en el trabajo en grupo". Congreso del educador social Barcelona. Universidad de Murcia. Consultado el 26/01/18 <http://www.eduso.net/archivos/iicongreso/mrb31.pdf>
- SALAMON, M. 1980. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social". En Perfiles Educativos, Nº 8. 3-25. Consultado el: 20/01/2018 <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1980-8-3-24>
- VACA "Proyecto VACA". VACA. Consultado el: 06/02/2018 <https://proyectovaca.wordpress.com/>
- VALERA, S. 1997. "Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social". En Revista de Psicología Social.

Nº12, 17-30. Consultado el: 15/01/2018 https://www.researchgate.net/publication/233500234_Estudio_de_la_relacion_entre_el_espacio_simbolico_urbano_y_los_procesos_de_identidad_social_Study_of_the_relationship_between_symbolic_urban_space_and_social_identity_processes

- VIGOTSKY L.S. 1997 "La imaginación y el Arte en la Infancia. Ensayo psicológico". Lev S. Vigotsky. Consultado el: 20/12/2017 http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdlic/ED/DC/AM/10/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf

- VÍLCHEZ, V; Hidalgo, M^a; Silva, N; Maza, M^a y Caballero, E. 2012. "El aula: un espacio de posibilidades". Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia. COLBAA: Jaén. Consultado el: 3/02/2018 http://www.educacionartistica.es/aportaciones/4_audiovisuales/402_silv_maz_hid_vilch_cab_aula%20espacio%20de%20posibilidades.pdf

- ZABALZA, M. 1987. "Didáctica de la Educación Infantil". UNICEF. Consultado el: 6/12/2017 http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_5.pdf

10. Anexos

Anexo 1: Power point Sesión 1



Figura 5.1. Preguntas sesión 1 con espacios dedicados al arte. / Elaboración propia.



Figura 5.2. Preguntas sesión 1 con espacios dedicados al arte. / Elaboración propia.



Figura 6.1. Preguntas sesión 1 con espacios dedicados al arte. / Elaboración propia.



Figura 6.2. Preguntas sesión 1 con espacios dedicados al arte. / Elaboración propia.

Anexo 2: Rúbrica. Evaluación de las sesiones

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO
Participación:		
Participan de forma activa durante las sesiones.		
Formulan preguntas adecuadas a las cuestiones.		
Respetan los turnos de palabra y las opiniones los demás.		
Toma de decisiones:		
Son autónomos a la hora de tomar decisiones.		
Hay un niño o niña que dirige las decisiones.		
Los conflictos se resuelven de forma asertiva.		
Se tienen en cuenta las opiniones de todas las niñas y niños del grupo.		
Reto creativo:		
Ponen en práctica los conocimientos sobre arte.		
Justifican su elección creativa.		
Demuestran iniciativa y creatividad durante la actividad.		
Realizan trabajos manuales de manera creativa empleando diferentes materiales o recursos.		

Anexo 3. Participación. Análisis de resultados



Figura 7. Imágenes del aula durante la actividad./ Elaboración propia.

Anexo 4: Preguntas de la sesión 1

1º: "Ser famoso", "viajar", "pintar algo que te imagines", "investigar y expresar sentimientos" y "esculturas, música y planos".

2º: "Puntos", "rayas", "formas", "arte abstracto" y "creando e imaginando y buscando en el interior de uno mismo para crear arte".

3º: "Beethoven", "Michael Jackson", "Justin Bieber", "David Bisbal", "Picasso", "Andy Warhol", "Van Gogh", "Joan Miró" y "Salvador Dalí".

4º: "imaginar", "transformar", "transmitir emociones", "investigar", "crear algo nuevo que no está inventado" y "crear un objeto con algo que ya existe".

5º: "espantosa", "tiene un color apagado en las paredes", "luces de hospital", "es descolorida", "pocos materiales en el aula", "no está limpia", "bonita", "limpia", "tiene muchos objetos", "es grande y preciosa". ¿Tenéis algún espacio dedicado al arte?: "no hay mucho espacio al arte", "solo la zona de la pared con un corcho", "la decoración de navidad que de la puerta" y "el reno en las ventanas".

6º: "poner las mesas en forma de círculo", "en forma de corazón", "juntar las mesas situando la mesa del profesor en el centro", "poner papeles de colores en la ventana para cambiar la luz que hay en la clase", "utilizar globos para comunicarnos escribiendo un mensaje por fuera y mandárselo al compañero", "inventar un idioma con letras y sonidos que solo sepa su clase", "pintar la clase con colores más vivos", "hacer figuras de papiroflexia y mandar mensajes con estas figuras", "hacer un mural poniendo las manos de cada uno, el nombre y con mensajes pegados con blu-tack dejar un mensaje en la mano de cada compañero que quieran decirle algo", "poner platos de plástico en las mesas escribiendo en ellos el mensaje y mandarlo al compañero/a", "crear un libro en el que podamos dibujar, escribir y dejar mensajes al resto de compañeros", "crear un buzón y colgarlo detrás de cada silla". Y para crear el buzón los materiales que se utilizan son: cajas de zapatos, cuerda, cinta de doble cara y pinturas.

Anexo 5. Lluvia de ideas pizarra. Sesión 1

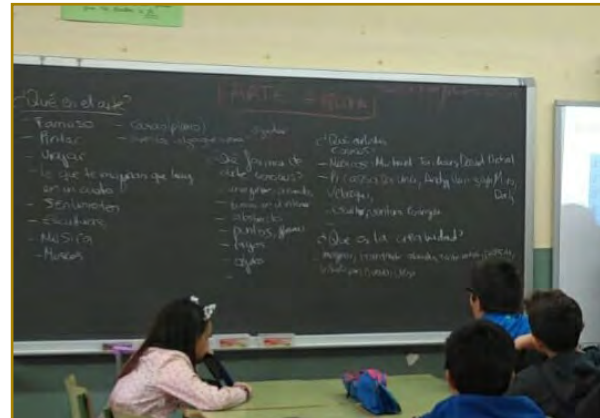


Figura 8. Lluvia de ideas en la pizarra de las preguntas sesión 1./ Elaboración propia.

Anexo 6. Votación pregunta 6. Sesión 1



Figura 9. Votación en la pizarra de las preguntas sesión 1./ Elaboración propia.

Anexo 7. Plano pizarra. Sesión 2

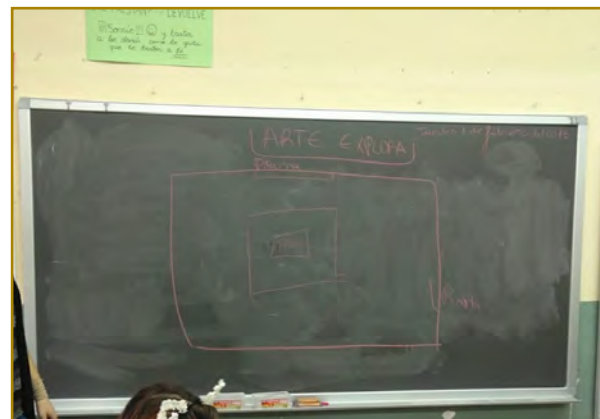


Figura 10_1. Elaboración propia. Plano creado por los alumnos en la pizarra de la sesión 2.



Figura 10_2. Elaboración propia. Plano creado por los alumnos en la pizarra de la sesión 2.



Figura 11_3. Creación propia de los alumnos de sus buzones./ Elaboración propia.

Anexo 8. Normas. Sesión 3

1º El mensaje que enviamos a los buzones de los compañeros no puede ser anónimo, ya que para que haya comunicación si el mensaje es anónimo no podremos comunicarnos directamente ni saber de quién viene el mensaje

2º Los mensajes que escriban tienen que escribirse con respeto, no pueden escribir insultos ni palabrotas.

3º Los mensajes enviados pueden ser dibujos, notas escritas o regalos hechos con manualidades.

4º Se pueden escribir mensajes que sean críticas sobre el compañero, pero críticas constructivas que tengan la finalidad de ayudar.

Anexo 9. Creación del buzón. Sesión 3



Figura 11_1. Creación propia de los alumnos de sus buzones./ Elaboración propia.



Figura 11_3. Creación propia de los alumnos de sus buzones./ Elaboración propia.

Anexo 10. Colocación de las mesas en "V". Sesión 3



Figura 12_1. Reorganización de las mesas del aula en forma de "V"./ Elaboración propia.

Anexo 11: Preguntas de evaluación. Sesión 4

1º: "Bien", "a gusto" y "he disfrutado haciendo algo que yo quería".

2º: "La comunicación entre la clase", "hablar con compañeros que no hablamos normalmente", "mandar regalos" y "quedar con tu amigo/a"

3º: "si" y "no"

4º: "si" y "no"

Anexo 12. Cuestionario del profesor. Sesión 4

CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR/A

1. ¿Cuántos años lleva como docente? 20
2. Al comienzo del curso, ¿pregunta a sus alumnos como quieren colocar, organizar y decorar la clase? SI NO
3. Si en la pregunta 2. ha contestado a NO, explique porque: _____
4. ¿Cree que es beneficioso que los niños/as sean partícipes de la reorganización y decoración del aula? SI NO
5. Explique el porque de su respuesta anterior: Necesitan sentirse protagonistas de su espacio, de su aula.
6. ¿Qué ha podido observar de los niños/as realizando las actividades de la propuesta práctica de esta investigación?
Es increíble como, con orientación, ellos mismos encuentran soluciones y llegan a acuerdos.
7. ¿Cree que alguna de las propuestas de sus alumnos y alumnas serviría para mejorar la comunicación y el aprendizaje?
Sí, he tenido ideas estupendas. Por ejemplo han elaborado y personalizado un buzón personal de comunicación entre ellos.

Observaciones:

Estas actividades ayudan a "despertar" la creatividad de nuestros alumnos. A menudo les sorprende con sus ideas.



La Ciudad Accesible continúa de manera activa con la divulgación de la Educación Inclusiva. De hecho, en una mayor aproximación al extendido concepto, aunque poco practicado, de diseño universal del aprendizaje, esta nueva publicación desarrolla aportaciones novedosas, las cuales se dirigen al común objetivo de alcanzar una escuela y una educación para todos, realmente inclusiva, en el que la diversidad constituya un valor y no un riesgo, una oportunidad y no una amenaza. Los trabajos y artículos presentados en esta recopilación especializada, elaborados por maestros y profesionales de la docencia o la discapacidad que han cursado con excelencia académica o están vinculados al Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos o al propio Magisterio, han realizado estas investigaciones desde la pasión por la pedagogía y la inclusión, con la única motivación de enseñar y llegar a todos sus alumnos sin hacer distinciones por sus capacidades y/o diversidades, desarrollando procedimientos y estrategias que permitan hacer de las escuelas un espacio real para todos. Sin exclusiones de ninguna tipología y menos aún en edad escolar.



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.