



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Título del trabajo:

LA ESCUELA INCLUSIVA y EL APRENDIZAJE BASADO EN
PROYECTOS (ABP). LOS PRIMEROS AUXILIOS COMO
PROPUESTA BASADA EN EL ABP.

English tittle:

INCLUSIVE SCHOOL AND THE PROJECT-BASED
LEARNING (PBL). THE FIRST AID AS PROPOSAL BASED
ON THE PBL.

Autora:

MARÍA SAN MIGUEL PÉREZ

Director:

JORGE LÓPEZ SÁNCHEZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

ÍNDICE:

RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	7-8
MARCO TEÓRICO.....	9-41
1. ENSEÑANZA INCLUSIVA.....	9-31
1.1. Evolución del concepto. De la integración a la inclusión.....	9-11
1.2. Características más importantes de la escuela inclusiva.....	12-13
1.3. Que nos dice la normativa.....	13-19
1.4. Metodologías que favorecen la inclusión en el aula.....	19-29
1.4.1. El aprendizaje cooperativo.....	20-22
1.4.2. Las comunidades de aprendizaje.....	22-24
1.4.3. El aprendizaje experiencial.....	24-26
1.4.4. El aprendizaje basado en problemas.....	26-28
1.4.5. El aprendizaje basado en proyectos.....	28-29
1.5. Barreras que impiden la escuela inclusiva.....	29-31
2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	31-38
2.1. Cómo y cuando surge. ¿Qué es el ABP?.....	31-33
2.2. ¿Qué no es el ABP?.....	33-35
2.3. Rasgos positivos para formación del alumnado.....	35-36
2.4. El papel del maestro. Implicación, espacios de debate y formación.....	36-37
2.5. El papel de las familias y la colaboración en los centros educativos.....	37-38
3. PRIMEROS AUXILIOS.....	38-41
3.1. Justificación de la propuesta desde el currículo de Aragón.....	38
3.2. Qué son.....	39

3.3. Actuaciones básicas: las conductas AVA y PAS, RCP, Posición Lateral de Seguridad (PLS).....	39-40
3.4. El botiquín y el 112.....	40-41
PROPUESTA PRÁCTICA.....	41-60
4 PROYECTO SOBRE PRIMEROS AUXILIOS.....	41-60
4.1 Introducción.....	41-42
4.2 Contextualización.....	42-44
4.2.1 Entorno socioeducativo.....	42
4.2.2 Características del centro.....	43
4.2.3 Características de los alumnos.....	43-44
4.3 Diseño de la propuesta de intervención.....	44-51
4.3.1 Organización didáctica dentro del curso y objetivos.....	44-46
4.3.2 Contenidos.....	46-47
4.3.3 Metodología, recursos y temporalización.....	47-48
4.3.4 Criterios de evaluación.....	48-51
4.4 Diseño de las actividades.....	51-58
4.4.1 Cuadro resumen de las actividades.....	51-57
4.4.2 Dificultades encontradas a la hora de llevar a cabo algunas de las actividades.....	57-58
4.5 Evaluación.....	58-59
4.6 Propuestas de mejora.....	59-60
5. CONCLUSIONES.....	60-62
6. BIBLIOGRAFÍA.....	62-68
7. WEBGRAFÍA.....	69
8. REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	70

9. ANEXOS.....	71-84
9.1. Rúbrica para la evaluación general del proyecto.....	72
9.2. Rúbrica para evaluar los talleres.....	73
9.3. Rúbrica para evaluar los productos.....	74-75
9.4. Plantilla individual.....	76
9.5. Dossier de fotos.....	77-79
9.6. Carteles.....	80-81
9.7. Fotos del proyecto.....	82-84

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura I: Pasos de la exclusión a la inclusión.....	11
Figura II: Ciclo de aprendizaje experiencial.....	25
Figura III: Desarrollo del proceso de aprendizaje basado en problemas.....	28
Figura IV: Características del trabajo por proyectos.....	32

Resumen.

Este trabajo está basado en la importancia de como los principios de la **escuela inclusiva** aporta al aprendizaje y al desarrollo integral de nuestro alumnado. Ligado a ella está la **innovación** de plantear proyectos educativos que modifiquen nuestras ideas y las prácticas educativas en una dirección social. Además, esa transformación debe ser considerada con criterios de eficacia, funcionalidad, calidad y justicia social. Pasar de ser una **escuela** (solo con nombre) a convertirse en una **escuela inclusiva** (con nombre y apellido) conlleva una revolución importante, desde abajo, de todos y por todos. Debe ser un proceso abierto, con una amplia **participación** y un medio para mejorar los fines de la educación. Nuestros centros necesitan de pedagogías innovadoras y para llevar a cabo todo esto es necesaria una reflexión, vinculación y compromiso por parte todos, donde la figura del maestro juega un papel fundamental. El **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**, entre otras muchas, es una herramienta innovadora dentro del aula que ayuda a la transformación tanto de la manera de aprender como de la actitud de nuestros alumnos. El proyecto planteado surgió de una necesidad de saber más sobre los **primeros auxilios** y la importancia de conocer los protocolos.

Palabras clave:

Escuela inclusiva, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), innovación, metodologías, participación, primeros auxilios.

Abstract.

This work is based on the importance of how the principles of the inclusive school contribute to the learning and the integral development of our students. Linked to it is the innovation of raising projects to laying out educational projects which modify our ideas and educational practices into a social direction. Moreover, that transformation must be considered under criteria of efficiency, functionality, quality and social justice. Evolving from a school (just with a name) to an inclusive school (with first and last name) implies a meaningful revolution, from the bottom, of everyone and by everyone. It must be an open process, with a wide participation and a means to the improvement of education objectives. Our centres need innovative pedagogies and to order to accomplish all of that; the reflection, link and commitment of everybody are necessary, where the figure of the teacher plays a fundamental role. Project-based Learning, amongst many others is an innovative tool within the classroom which helps with this change both the way of learning and the attitude of our students. This project raised arises of a need to know more about first aid and the importance to know the protocols.

Keywords.

Inclusive school, Project-Based Learning (PBL), innovation, methodology, participation, first aid.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

A través del estudio de la asignatura INNOVACIÓN EN LA ESCUELA INCLUSIVA me empezó a surgir la curiosidad sobre este modelo de escuela. Así que decidí que sería mi tema en la línea de trabajo para el TFG discurriría sobre la educación inclusiva y el Aprendizaje Basado en Proyectos (de ahora en adelante, ABP). Como futuros maestros debemos ser capaces de conocer y aplicar las metodologías más adecuadas e innovadoras que puedan ser útiles en nuestros centros educativos y en nuestras aulas y de ser partícipes en esa estrategia de cambio e innovación.

La educación del siglo XXI debe verse como una revolución metodológica, y los maestros debemos ser capaces de liderarla para conseguir esas escuelas donde TODOS son parte, donde TODOS participan para crear espacios de aprendizaje integrales y positivos. Pero como toda revolución, esta debe ser apoyada por el resto de compañeros, de profesionales, de la administración... y puede que ese sea el punto débil de todo este proceso.

La característica principal de este modelo es el NOSOTROS; es crear un espacio de aprendizaje que trabaje con el alumnado de manera integral y que todo este proceso sea bidireccional. La escuela inclusiva debe plantear un cambio tanto en la organización del centro como en el funcionamiento de las aulas. Entonces, si este modelo es tan positivo, ¿por qué no está en la mayoría de los centros escolares? y en aquellos en los que está presente, ¿cómo es posible esa escuela inclusiva?, ¿los maestros están formados y motivados para llevarlo a cabo?, ¿la motivación para crear escuelas inclusivas es innata o adquirida?

El planteamiento de estas preguntas es el punto clave para plantearme la línea de trabajo que me ha llevado a la elaboración de este trabajo. Mi interés por conocer más, su origen y sus primeros pasos me ha hecho adentrarme en una espiral de búsqueda de información a través de libros, documentación, artículos... que me ha permitido ver más allá

de la teoría. El ABP es un método muy enriquecedor que ayuda a nuestros alumnos a ser más que unos simples espectadores dentro de un aula. Este método de trabajo les convierte en los actores principales, con capacidad para crear, desarrollar, elegir, cambiar... en función de sus intereses. Y es qué, para conseguir esa formación integral es necesario que sean los alumnos los que la vayan forjando y qué mejor manera que a través del aprendizaje por proyectos y en una escuela inclusiva.

Por todo ello, mis objetivos dentro de este trabajo fin de grado han sido:

- Tener una actitud crítica ante la información recogida para el estudio.
- Crear y exponer un marco teórico de estas dos metodologías desde una perspectiva práctica.
- Proponer una experiencia de trabajo basada en el ABP.

El trabajo se estructura en tres partes, en la primera estará desarrollado el marco teórico de ambas metodologías, y la segunda parte estará dedicada a la propuesta práctica de un proyecto, el cual surgió dentro de la asamblea diaria que se realiza en el aula y en la que los alumnos decidieron que sería un buen proyecto para desarrollar en el aula y extenderlo hacia el resto de la comunidad educativa; el tema del proyecto fueron **los primeros auxilios**. La última parte sería la conclusión y los resultados obtenidos del trabajo realizado y lo que en su conjunto me han aportado y me aportará en los próximos años como futura docente. Los últimos apartados están dedicados a la bibliografía consultada para su realización y los anexos.

MARCO TEÓRICO.

1. LA ENSEÑANZA INCLUSIVA.

1.1 Evolución del concepto. De la integración a la inclusión.

Para comenzar el trabajo lo primero que me gustaría hacer es mostrar la definición de ambos conceptos. Según la RAE¹:

Integración Del lat. <i>integratio</i> , -ōnis. seria. 1. f. La acción y efecto de integrar o integrarse.	Integrar Del lat. <i>Integrāre</i> 'renovar', 'completar'. 1. tr. Dicho de diversas personas o cosas: Constituir un todo. 2. tr. Completar un todo con las partes que faltaban. 3. tr. Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo. U. t. c. prnl. 4. tr. Comprender (contener). 5. tr. Aunar, fusionar dos o más conceptos, corrientes, etc., divergentes entre sí, en una sola que las sintetice.
---	---

Inclusión Del lat. <i>inclusio</i> , -ōnis. 1. f. Acción y efecto de incluir. 2. f. p. us. Conexión o amistad de alguien con otra persona.	Incluir Del lat. <i>includere</i> . 1. tr. Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto o dentro de sus límites.
---	--

Según hemos podido comprobar con estas definiciones, ambos conceptos son acciones, actos que hacemos para conseguir un fin u objetivo. Asimismo, podemos ver que son casi sinónimos: “constituir”, “construir”, “formar parte de un todo”, “poner alguien dentro

¹ <http://www.rae.es/>

de un conjunto”... pero nada más lejos de la realidad si hablamos dentro del ámbito educativo. Y es que ambos términos corresponden a diferentes maneras de actuar con el alumnado. Hay una clara diferencia, la primera palabra significa “aceptar” al alumnado diverso, y la segunda se centra en considerar que todo el alumnado es diverso per se, y este hecho se debe considerar como una oportunidad de aprendizaje.

El concepto de **integración** se afianza cuando en Inglaterra sale a la luz el Informe Warnock (1978), que venía a denunciar la situación de no atención adecuada de un porcentaje de alumnado. Además, esta autora elaboró una triple clasificación de diferentes formas de integración: la física, la social y la funcional. Clasificación que sigue vigente actualmente en la mayoría de centros escolares.

Como se recoge en el documento de FEAPS (2009), en España, esta modalidad se inicia, de manera sutil con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. En 1978 se introduce en el país, a través del Plan Nacional de Educación Especial, una nueva corriente de “normalización” y se crearon los principios y normas para la futura distribución de la Educación Especial.

Como nos explica Muntaner, J. J. (2010) el término integración se caracteriza porque tiene dos puntos clave: la existencia de un modelo educativo determinado que acoge a los alumnos diagnosticados como NEE por la circunstancia que sea (lingüístico, discapacidad...) y que los integra dentro de la escuela ordinaria. Y la otra característica es que este término asocia el problema al alumno. Él, es el que requiere las ayudas o las adaptaciones. Con esto, lo único que conseguimos es etiquetar a nuestro alumnado, separarlo del resto y por lo tanto discriminarlo de sus compañeros.

Siguiendo con el documento de Muntaner, J. J. (2010), podemos ver cómo surge una tendencia más actualizada en torno a la atención de la diversidad en las escuelas, nos

encontraríamos con la **inclusión**. Este concepto surge de una reflexión profunda en los años 90; en 1990 en Tailandia con el planteamiento de una “educación para todos” y en 1994 en Salamanca con la Conferencia Mundial sobre “NEE: acceso y calidad”. Aquí, se determinó como principio que *“las escuelas deben acoger a todos los niños y las niñas”*. Para conseguirlo, la escuela inclusiva debe trabajar defendiendo la equidad y la calidad educativa sin desigualdades y luchando contra la exclusión y la separación en la educación. El documento elaborado por FEAPS (2009), destaca la importancia de esta conferencia y la sitúa como referente para el desarrollo de las políticas educativas inclusivas.

Este gráfico resume el avance de estos dos conceptos junto con otros anteriores a ellos como fueron la exclusión y la segregación que han ido evolucionando con ellos como son la exclusión o la segregación.

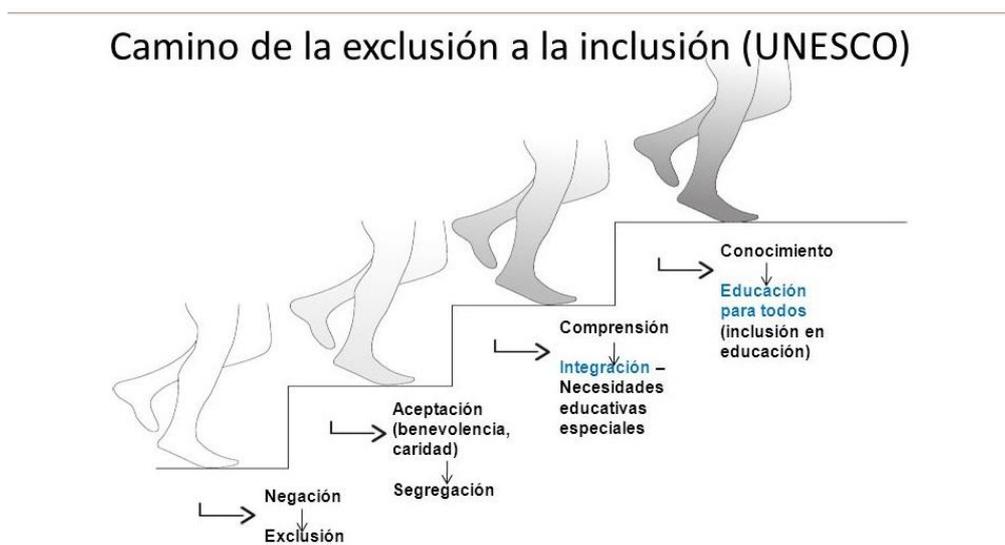


Figura I: Pasos de la exclusión a la inclusión. Fuente: Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO (2005:24).

Como manifestó Dussel, I. (2004), el concepto inclusión, es uno de los principios en los que se fundamenta la escuela moderna. Y como afirma López, M. (2011): *“la finalidad primera de toda escuela pública es la de educar a todo el alumnado sin distinción”*.

1.2 Características más importantes de la escuela inclusiva.

Como se puede inferir en Echeita, G. (2006), la escuela inclusiva es aquella que involucra a todos. Todos dentro de un mismo medio con independencia de sus situaciones personales, culturales... Donde las necesidades de todos sean tenidas en cuenta mediante la intervención, el aprendizaje y la asistencia. Escuelas sin barreras que ayuden a que esa participación de las familias y de la comunidad sea real. Al igual que los procesos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado.

El documento “Educación para Todos” elaborado por la UNESCO ha desempeñado un peso notorio, específicamente al presentar una idea extensa de la educación inclusiva (el derecho a la educación debe ser una garantía para todos, sobre todo a los más rechazados), tal como puede apreciarse de forma clara en dos publicaciones recientes llevadas a cabo por la UNESCO (2009; 2010).

Como queda reflejado en el documento UNESCO (2009), considerar la educación a través de la perspectiva de la inclusión supone: pasar de considerar que el problema lo tiene el niño a reflexionar que el medio educativo es el problema y que este puede corregirse a través de planteamientos inclusivos.

Por otro lado, Booth, Nes y Stromstad (2003:168) nos señalan una serie de términos que se asocian al concepto de inclusión:

- Diversidad (como un valor positivo).
- Aprendizaje y participación (importantes para desarrollar los procesos).
- Democracia (en el sentido de que todos pueden elegir).

Destacar al profesor Verdugo, M. A. (1995), que nos invita a proporcionar a nuestro alumnado una **calidad de vida** a través de la inclusión educativa. A la hora de encuadrar este término podemos señalar que se trata de un concepto holístico y multidimensional. Schalock, R y Verdugo, M.A (2007, p. 22) nos aportan la definición: *“es un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, tiene propiedades éticas [...], tiene componentes objetivos y subjetivos, y está influenciada por factores personales y ambientales”*.

La utilización de este concepto en las escuelas, según Muntaner, J.J. (2013), nos permite ir hacia una educación holística de nuestro alumnado y además es una referencia y una guía para iniciar las modificaciones y las mejoras en las escuelas durante los procesos de cambio hacia modelos más inclusivos.

Como podemos extraer de Ureña, Y., Lucero, S., García, P. y Rojas, M. (2015) la educación inclusiva debe gozar de ese carácter holístico de la pedagogía, que envuelva a todos los alumnos de igual manera y los considera como sujetos activos de la verdadera educación.

Ainscow (2001: p. 2) lo expresa claramente cuando señala: *“Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. [...] debe situarse en el corazón del mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación de desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar”*.

1.3 Que nos dice la normativa. España y Aragón.

En la 48ª conferencia “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” UNESCO (2009) dentro de las recomendación planteadas, hacen una referencia al ámbito de la legislación, y se llega a la conclusión de que su implicación es necesaria e importante para el

progreso de los sistemas educativos inclusivos. Podemos seguir leyendo, y encontramos un listado de 4 acciones que justifican ese papel importante de las leyes:

- Enuncia principios y derechos con el objetivo primordial de crear un marco legal para el enfoque inclusivo.
- Ayuda a modificar los artículos de la legislación vigente que generen o creen trabas importantes a la inclusión de cualquier alumno al sistema educativo.
- Sirven para reclamar la puesta en marcha de prácticas inclusivas elementales.
- Organiza actuaciones y prácticas a lo largo del sistema educativo que puedan facilitar la inclusión.

Siguiendo con el documento anterior, podemos ver que el desarrollo de la educación inclusiva requiere de una diversidad de cambios que alcanzan a la suma del sistema educativo. De ahí que ese avance no se realice en solitario por dos cuestiones: la educación inclusiva es difícil de llevarla a la práctica cuando otros aspectos tanto de los sistemas educativos y sociales con una finalidad de exclusión no se han reformado. Y la otra cuestión, sería con lo relacionado al establecimiento de una dinámica para esta corriente; es más factible elaborar el acuerdo cuando está se la considera como parte de un trabajo más dilatado para formar ese sistema educativo más práctico, o una ciudadanía más inclusiva.

Tanto los gobiernos como las organizaciones sociales deben ayudar a fomentar la educación inclusiva. No es una cuestión que corresponda solamente a los maestros, sino también a las agrupaciones de familias y comunidades, las asociaciones, el personal de investigación, la formación a los docentes y los distribuidores de servicios educativos... UNESCO (2009).

Como explica Escudero, J. M y Martínez, B. (2011), la inclusión debe ser un tema de derechos, y no de caridad hacia el más débil o necesitado. Tanto la línea política como la

económica son apremiantes y ha de estar razonadas y debatidas. Pero este debate lo deben hacer todos los protagonistas de la educación y no solo los que están en los grandes ministerios o consejerías que, por desgracia, son los que al final deciden estas cuestiones en base a la financiación de que se dispone.

Con todo lo anterior pasamos hacer una revisión legislativa para ver cómo está planteada la educación inclusiva en nuestro sistema. Lo haremos en dos niveles: en un primer nivel veremos lo que se expresa en las leyes estatales tanto en la **LOMCE 8/2013** como en el **RD 126/2014** que establece el currículo básico de la educación primaria. Pasando después a la normativa autonómica con la **ORDEN del 16 de junio de 2014** que aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y el **DECRETO 135/2014**, [...] regula las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos [...] desde un enfoque inclusivo.

LEGISLACIÓN ESTATAL.

La **Ley Orgánica 8/2013 para la mejora calidad educativa**, ya en el preámbulo nos señala:

“solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades”.

Además señala que:

“de acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad [...]”.

En el artículo 1, que modifica la redacción del artículo 1 de la LOE 2/2006, que enumera los principios:

“la equidad, que garantice la igualdad de 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”.

El artículo 79 se complementa con una serie de medidas de escolarización y atención:

“la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo”.

El **RD 126/2014 por el cual se establece el currículo básico de la Educación Primaria**, podemos ver en el artículo 10, en los elementos transversales:

“Las Administraciones educativas fomentarán la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación [...] y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación educativa de calidad en igualdad de oportunidades”.

LEGISLACIÓN AUTONÓMICA.

La **ORDEN del 16 de junio de 2014 que aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**, en el artículo 3 que describe la contextualización del currículo a la realidad de la Comunidad Autónoma y determina unas estrategias básicas para la puesta en marcha y tratamiento del currículo, hace referencia en su primer apartado:

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

En el artículo 8, que destaca los elementos transversales destaca en el apartado 2:

“Se fomentará la excelencia y la equidad como soportes de la calidad educativa [...], para ello y desde un enfoque inclusivo, se adoptarán las medidas de intervención educativa necesarias para que de menor a mayor especificidad hagan realidad la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal, el diseño para todos y la no discriminación por razón de discapacidad o cualquier otra condición”

El artículo 9, que describe los principios metodológicos generales, el primero de ellos hace referencia:

“La atención a la diversidad de los alumnos como elemento central de las decisiones metodológicas. Conlleva realizar acciones [...] así como aplicar las decisiones [...] de una manera flexible en función de cada realidad educativa desde un enfoque de escuela inclusiva”.

El artículo 15, dedicado a la atención a la diversidad destaca que:

“La atención a la diversidad estará presente en toda decisión y se abordará desde la lógica de la heterogeneidad, desarrollando estrategias pedagógicas adaptadas a las diferencias desde un enfoque inclusivo”.

Además señala que:

“La educación inclusiva es un proceso que debe comenzar por la propia actitud de cada profesional y por los valores y la cultura en la que se sustentan las decisiones adoptadas en el marco del centro docente”.

El DECRETO 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. En el preámbulo de este decreto podemos leer como queda reflejada para la consejería lo que es la educación de calidad:

“[...] aquella capaz de promover el éxito escolar y la excelencia en todos sus alumnos desde un enfoque inclusivo; [...] y todo ello a través de la promoción y desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas que garanticen que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, en las que se supere toda forma de discriminación y exclusión educativa”.

“[...] se determina la creación de una Comisión de seguimiento de las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos desde un enfoque inclusivo”.

El artículo 3, destaca los principios de actuación:

“La consecución del éxito escolar de todos los alumnos, desde un enfoque inclusivo [...]”

El artículo 7, que regula los recursos humanos, en el segundo apartado hace mención:

“El profesorado de las especialidades de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje contribuirá a la mejora de la respuesta educativa del centro a las necesidades de todo el alumnado [...] a través de los procesos de planificación y práctica docente desde un enfoque inclusivo y normalizado”.

El artículo 12, matiza que:

“El Departamento competente en materia educativa promoverá la formación de los centros en educación inclusiva y fomentará la realización de experiencias de innovación e investigación educativa, la elaboración de materiales que impulsen la

calidad en la respuesta a las necesidades y la difusión de buenas prácticas en la atención a este alumnado”.

“Los centros docentes que acrediten el óptimo desarrollo de temas relacionados con la educación inclusiva y con la promoción del éxito escolar podrán constituirse en centros especializados de referencia, con objeto de producir y transferir el conocimiento generado a través de sus buenas prácticas”.

El artículo 31, hace referencia a los equipos especializados de orientación educativa, dice:

“[...] complementarán el funcionamiento de los servicios generales de orientación. [...] y, desarrollarán sus funciones [...] en colaboración con el centro de innovación y formación educativa establecido como referencia para la educación inclusiva”.

El artículo 36, describe esa comisión de seguimiento y entre sus funciones:

“Hacer el seguimiento y proponer medidas de mejora de las políticas educativas, dirigidas al éxito escolar y la excelencia de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo” y “proponer criterios de actuación que fomenten la educación inclusiva”.

1.4 Metodologías que favorecen la inclusión en el aula.

Al respecto, Fortea, M. A (2009) señala que la metodología es la **“forma de enseñar”** por parte del maestro para así dar respuesta a como se aprende dentro de su aula. Siguiendo con este autor, destaca que la eficacia de esas metodologías depende de algunas variables, como por ejemplo: los objetivos que te plantees, las características de tu alumnado y las tuyas como maestro, el tipo de conocimiento a enseñar, la disponibilidad de recursos tanto en el aula como del centro, etc. Todas estas variables, y más, son las que hay que detectar y controlar para conseguir un aprendizaje significativo en nuestra aula. Una variable que puede influir en que el interés por aprender sea menor, es la motivación intrínseca de los niños.

A este respecto, Ajello, A M. (2003) señala que la motivación intrínseca hace referencia a aquellas situaciones donde una persona realiza actividades solo por la satisfacción de hacerlas, sin la necesidad de recibir un reconocimiento. Ya, Vygotsky, L. (1978) afirmaba que aprender es, por naturaleza, un acto social que permite la adquisición del nuevo conocimiento mediante procesos de interacción entre personas. De ahí la gran importancia de la capacidad pedagógica de los grupos de aprendizaje y de metodologías centradas en el diálogo, la negociación y la creación del conocimiento y la adquisición de competencias a través de actividades y entornos a los que se enfrentan nuestros alumnos de manera cotidiana.

Por esa gran importancia, Guerrero, C (2012) nos plantea el desarrollo de las siguientes:

1.4.1 El aprendizaje cooperativo.

Estos autores Johnson, Johnson y Holubec, (1999) definen la cooperación como una forma de trabajar juntos para conseguir objetivos comunes. Cuando estamos en una situación cooperativa, nuestros alumnos procuraran conseguir resultados que les sean beneficiosos tanto para ellos como para el resto del grupo.

Como exponen Ferreiro y Calderón (2006), el aprendizaje cooperativo es un modelo innovador que presenta de una manera distinta la forma de establecer la educación en diferentes categorías:

- En la escuela en general, es decir, es un modelo de organización institucional.
- En las aulas, como una forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje;
- Como un método o técnica para aprender.

Continúan explicando, que implica la organización del alumnado en grupos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo.

Tras diversas investigaciones realizadas en este campo, autores como Coll y Colomina (1990) han destacado y afirman que este sistema promueve mejores rendimientos que los sistemas individualistas o métodos que favorecen la competitividad en las aulas.

Las ideas expuestas por Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001) sobre la figura del **maestro** es que, este se convierte en un facilitador del aprendizaje, es decir, ya no es un simple transmisor del conocimiento sino que les ayuda a que ellos mismos sean generadores de ese conocimiento, sean críticos y resolutivos con las dificultades que vayan encontrando... Lo que se busca es que sean alumnos autónomos y preparados para el futuro. Al respecto, recordemos las palabras de Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999) sobre algunas de las funciones que debe llevar a cabo el maestro en el aula:

- Definir bien los objetivos que quiere conseguir.
- Elegir los componentes de los grupos.
- Explicar claramente las actividades a desarrollar.
- Supervisar las diferentes interacciones que vayan surgiendo.

Estos mismos autores, plantean una serie de elementos que lo hacen más productivo:

- **Interdependencia positiva**, ayuda a crear un compromiso personal hacia el éxito del resto de compañeros.
- **Interacciones de apoyo mutuo cara a cara**, los grupos de aprendizaje cooperativo son, también, un método de apoyo escolar y personal.
- **Responsabilidad individual y grupal**, el esfuerzo individual fortalece el éxito del grupo.
- **Destrezas interpersonales y habilidades sociales**, lo primero que se necesita para poder desarrollarlo.

- **Autoevaluación**, frecuente, del funcionamiento del grupo para comprobar las acciones positivas y negativas que realizan durante el proceso, y así poder después tomar las decisiones necesarias para reforzar o corregir.

Una de las consecuencias psicológicas más importante que este método provoca en el alumnado según Slavin, R & Johnson, R. T. (1999) es su efecto sobre la **autoestima**. Es fundamental que nuestros alumnos estén convencidos de que son personas valiosas e importantes para que puedan tolerar las desilusiones de la vida, tomar decisiones con confianza y, finalmente, ser felices y productivos. También, nos dicen que se pueden crear efectos negativos si no se gestiona bien como por ejemplo la figura del alumno "*polizón*", es decir, que algunos miembros del grupo suelen hacer la mayor parte del trabajo (o todo) y el resto "*viajan gratis*". Esto suele darse cuando hay una única tarea, como por ejemplo entregar un único informe.

1.4.2 Las comunidades de aprendizaje.

Como podemos ver en Elboj et al., (2002) nos indican que son un modelo educativo cuyo origen está en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí y cuyo principio rector es el de la transformación. Aunque en su vertiente práctica, este proyecto empezó en 1995, en un colegio de educación primaria del País Vasco. A partir de ese momento, el número de colegios que han optado por seguir este modelo de educación no ha hecho más que incrementarse, y actualmente se puede decir que hay aproximadamente unas setenta escuelas e institutos en ocho comunidades autónomas diferentes como nos indican Diez, J. y Flecha, R. (2010).

En Aragón hay cinco colegios² constituidos como tal, dos en Zaragoza, dos en Huesca y uno en Teruel.

Como expresa Aubert et al., (2008), el éxito de este modelo no se podría entender sin su marco teórico: el **aprendizaje dialógico**. Este, transforma el contexto y el currículum, para potenciar así los máximos aprendizajes para todas y todos. Parte de una inteligencia cultural tanto de los estudiantes como de todas las personas con las que el alumnado se relaciona a lo largo de su etapa. Y es en base a ese reconocimiento, donde se organizan las zonas de aprendizaje con el objetivo de emplear la complejidad de inteligencias que se dan en toda la comunidad. El aprendizaje dialógico tiene como herramientas para el aprendizaje las interacciones y el diálogo, y destaca que para promover ese aprendizaje son tan importantes y necesarias las interacciones tanto de los estudiantes con los maestros como con todas las personas con las que se relacionan apuntan Diez, J. y Flecha, R. (2010).

Continúan explicando estos autores, que esta perspectiva es contraria a la adaptación y la segregación del alumnado que se hace en algunas escuelas. La misión de este modelo es transformar el contexto, usando para ello grupos heterogéneos en el aula en los que intervienen tanto el profesorado como el voluntariado.

En la obra de Elboj et al., (2002) se pone de relieve el funcionamiento de estos grupos. Se organiza al alumnado en pequeños grupos heterogéneos de aproximadamente unos cuatro o cinco alumnos. Se plantean actividades de unos quince minutos de duración cada una, con lo que al término de la sesión se han trabajado unas cuatro actividades. Cada grupo está mediado por una persona adulta de carácter voluntario que promueve las interacciones entre los alumnos. Usando esta forma de trabajar se activa el aprendizaje y se fomenta, como ya se ha dicho, la solidaridad, ya que con los modelos tradicionales de escuela solo hay un profesor que trabaja con 20-25 alumnos. Con este modelo es el profesor quién tutoriza la clase y esas

² http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/llista_cda/#aragon

cinco personas adultas y voluntarias son las que trabajan con los grupos de una forma simultánea.

El objetivo que se plantea este modelo, exponen Diez, J. y Flecha, R. (2010), es básico y sencillo: conseguir los máximos aprendizajes para todos empleando para ello actuaciones inclusivas. Lo podemos relacionar con “el principio de igualdad de diferencias”, que defiende el derecho de todos y todas las niñas y niños a acceder a una educación de calidad y que se consigan desde sus diferencias.

Como ya expresaba Epstein, J. L. (1991), si los colegios llevasen a cabo proyectos prácticos y efectivos para sus familias, estas apreciarían más el colaborar, y se involucrarían más, y todo esto tiene un gran impacto en el aprendizaje del alumnado.

1.4.3 El aprendizaje experiencial.

Analizando la obra de Gonzalez, T, Irureta - Goyena, P y Pardo, R (2015), podemos encontrar fundamentación pedagógica de la educación experiencial o educación basada en la experiencia.

Nos muestra Reinoso, M. (2009), la historia de Kurt Hahn un educador alemán que dio importancia al medio natural como espacio experiencial de aprendizaje atractivo. Fomentó un “aula fuera del aula”. Actualmente, hay un gran número de escuelas que se inspiran en esta filosofía: la pedagogía del OB (Outward Bound) que aquí se ha traducido como Outdoor Training o “educación del reto y/o aventura” como podemos leer en Gómez, V (2008) y Baena, A (2011) y que se ha aplicado con buenos resultados, sobre todo en centros educativos con alumnado en riesgo.

Pero, ¿qué es la educación experiencial? Para explicar este modelo, nos basaremos en los planteamientos de Molina, E. (2007), ella explica como en esta modalidad el pensamiento viene adecuado por los instrumentos y los recursos. En este sentido, sigue explicando que es un aprendizaje de circunstancias concretas, involucrado con los sucesos y los elementos y que sus experiencias son compartidas con la sociedad. Continúa reconociendo al alumnado en una participación dinámica para el progreso de habilidades comunicativas y en la resolución de problemas complejos.

¿Y cómo podemos aprender a través de la experiencia? Como vemos en Gonzalez, T, Irureta - Goyena, P y Pardo, R (2015), estos autores nos dejan claro que solo la experiencia no da lugar al aprendizaje; y es que debemos enmarcarla dentro de un ámbito más extenso para entender su cometido dentro del proceso educativo. El proceso de aprendizaje en este método ha sido descrito por diversos autores como un ciclo (también conocido como “Ciclo de Kolb”), donde: **la experiencia, la reflexión, la teoría y la aplicación** deben estar vinculados.

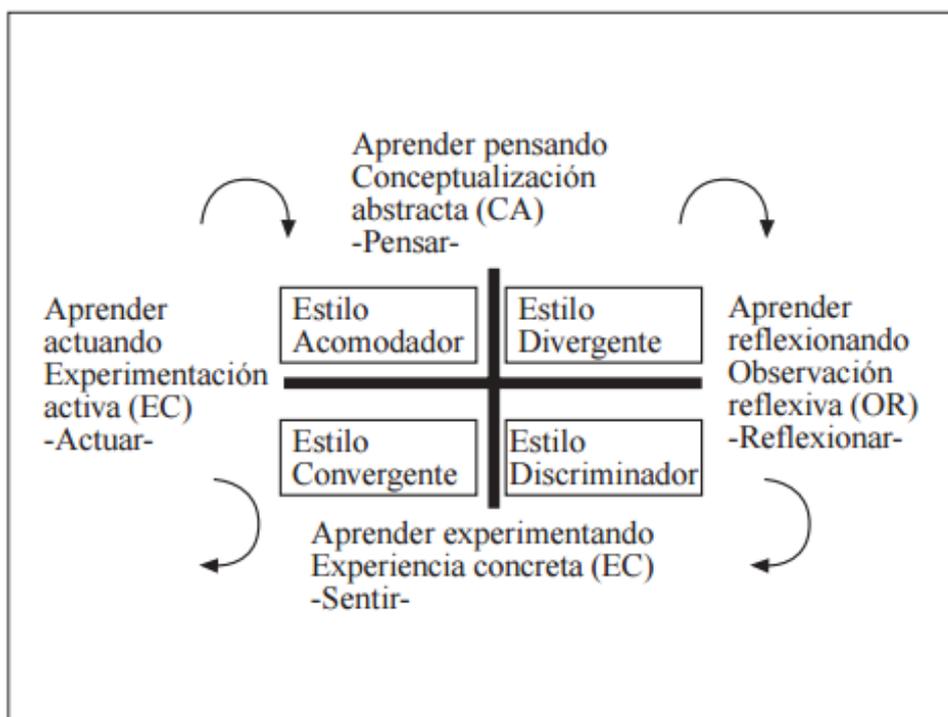


Figura II. Ciclo del aprendizaje experiencial según D. Kolb.

Además nos siguen explicando que vivir una experiencia, es la base de todo proceso reflexivo y la posterior observación donde la práctica es el punto de partida. Pero, debemos recordar que toda actividad de aprendizaje ha de plantear lugares y períodos que internen esas cuatro etapas del ciclo para que sea transferible de una manera profunda y flexible.

1.4.4 El aprendizaje basado en problemas.

Esta metodología se centra en como la investigación, el aprendizaje y la reflexión que llevan a cabo los alumnos les conduce a una solución de los diferentes problemas planteados por el maestro, Innovación Educativa, S. (2008). Los orígenes de este enfoque integral de enseñanza, están en Canadá y EEUU en la década de los años sesenta, y fue adoptado en las facultades de medicina. Pero su éxito pronto se extendió en otras áreas educativas.

Hace diez años, Prieto, L. (2006) ya defendió esta posición de enseñanza activa y señaló que *“el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje en aspectos muy diversos”*.

El trabajo realizado por Innovación Educativa, S. (2008) nos amplía aún más las características de este aprendizaje:

- Se revela como una metodología que se centra en el alumnado y en su aprendizaje. Fomentando tanto el trabajo autónomo como en equipo, los alumnos deben obtener los objetivos proyectados.
- Los alumnos deben trabajar en pequeños grupos. Con estos grupos reducidos se favorece que puedan manejar de manera eficaz los posibles conflictos que puedan surgir entre ellos y que todos sean responsables para la consecución de los objetivos

planteados. Esta responsabilidad es la que favorece la motivación para llevar a cabo la tarea y que alcancen un compromiso con sus aprendizajes y con los de sus compañeros.

- Favorece la interrelación de diferentes áreas. Para conseguir solucionar un problema los alumnos deben acudir a conocimientos ya adquiridos de otras asignaturas. Esto logra, que los estudiantes integren en un “todo” su aprendizaje.

Como paso previo a la planificación y utilización debemos tener en cuenta algunos aspectos fundamentales como nos indican en Innovación Educativa, S. (2008):

- Que los conocimientos que ya tienen los alumnos sean suficientes y por lo tanto les ayuden a construir los nuevos aprendizajes que se proponen en el problema.
- Que el contexto y el entorno beneficie el trabajo en equipo y autónomo que los alumnos llevarán a cabo.
- Elegir la situación problema sobre la que van a trabajar. Para ello, el contenido debe ser relevante, adecuadamente complejo (pero no inviable) y amplio para que les suponga un desafío y a la vez puedan enunciarse preguntas y afrontar la problemática con una visión amplia.
- Orientar la actividad y el trabajo en equipo. El trabajo en grupo puede crear resistencias, molestias entre los componentes, desorganización, etc. Todo esto, dentro de los grupos suele ser positivo para la progresión del mismo si se soluciona de manera adecuada.
- Establecer unos tiempos y definirlos para que se resuelva el problema y puedan organizarse. Este puede abarcar desde horas, días e incluso semanas, dependiendo del tipo de problema. No se recomienda que sea desmesuradamente amplio ya que esto puede generarles desmotivación. También se deben seleccionar los momentos en los que estarán en el aula trabajando.

El desarrollo de la metodología puede seguir unas fases determinadas, estas autoras Morales y Landa (2004) establecen que el desarrollo de este proceso sucede en ocho fases:

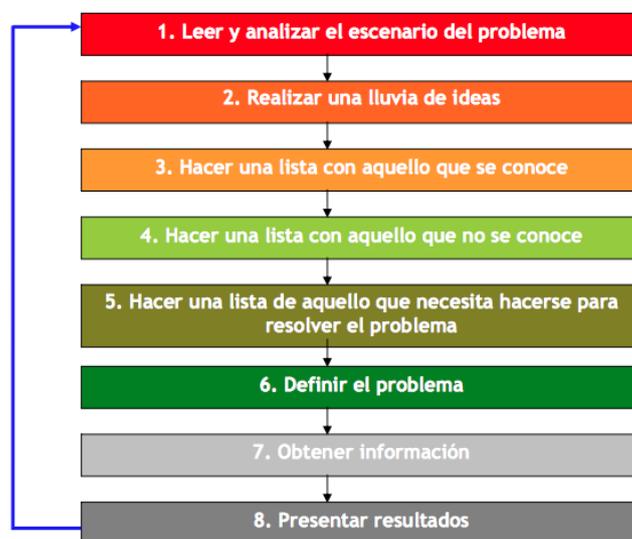


Figura III: Desarrollo del proceso de aprendizaje basado en problemas. Morales y Landa, 2004.

1.4.5 El aprendizaje basado en proyectos.

Este apartado será una pequeña introducción de esta metodología, ya que en el punto 2 estará más ampliamente desarrollado.

Como aporta LaCueva, A. (2001), la enseñanza por proyectos a día de hoy es considerada una estrategia necesaria para conseguir un aprendizaje escolar significativo y oportuno.

Según Trujillo, F. (2012) este aprendizaje, constituye una alternativa de calidad en comparación con la enseñanza tradicional. Estas situaciones de aprendizaje, según Perrenoud (2004: 25), “no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar”.

Además, Pozuelos y Rodríguez, (2008: 11-13) la sitúan como un proceso centrado en el alumnado, donde se tienen en cuenta sus intereses, se les implica y se les pide su implicación. Continúan afirmando, que ayuda: en la integración del currículum, el aprendizaje se da como consecuencia de una investigación, la inclusión de la diversidad, del progreso profesional del profesorado, intentar evitar las repeticiones y la homogeneidad de las actividades y de la perspectiva dentro del centro y del aula.

1.5 Barreras que impiden la escuela inclusiva. Estrategias para evitar la exclusión.

Cuando estamos trabajando en una escuela inclusiva nos recuerda López, M (2011) que también podemos sufrir una serie de obstáculos que pueden producir exclusión en las aulas y como maestros debemos ser capaces de seleccionar unas ayudas (elementos del contexto educativo) para reconducir la situación hacia la inclusión.

Para este autor, las barreras son limitaciones que entorpecen o restringen la participación, el aprendizaje y la convivencia en entornos de igualdad. Pero también pueden ser, como nos propone Ainscow, M. (2004): la falta de recursos o de experiencia; la existencia de proyectos, de técnicas de enseñanza y de formas incorrectas también puede limitar la asistencia, el aprendizaje y la intervención de determinado alumnado.

Continúa destacando López, M. (2011) que estas barreras pueden ser de diversos ámbitos, y hace la siguiente clasificación:

- **Entono político.** Todavía existen normativas incompatibles. Hay legislación que defiende el desarrollo de un trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras se establece que el profesor de apoyo debe apartar a los alumnos fuera del aula común, etc. Esta contradicción es un ejemplo que podemos seguir viendo en las escuelas y que para nada es ejemplos de una actuación inclusiva.

- **Entorno cultural.** En lo que hace referencia a las actitudes de algunas personas de “etiquetar” o “diagnosticar” al alumnado. Dentro del ámbito educativo, todavía existe una tendencia de clasificar al alumnado como “normales” o “especiales”. Y por supuesto, este último es el que necesita esas estrategias diferentes para llevar a cabo su aprendizaje. Todo esto, no hace más que estigmatizarlos ya que esta clasificación se suele basar en términos de inteligencia y de diagnóstico (evaluación).
- **Entorno didáctico.** Una vez hecha esa diferenciación entre los que aprenden y los que no, crearemos otra barrera más a través de los procesos de enseñanza que se dan en las aulas. Por ejemplo: la competitividad vs cooperación; currículo estructurado vs aprendizaje basado en problemas; distribuciones fijas vs distribución ad-hoc; profesorado técnico vs profesorado investigador; escuela tradicional vs escuela democrática...

¿Cómo podemos evitar todo esto? López, M. (2011) nos sigue apuntando que una manera sería, devolviéndoles a todas las niñas y los niños su derecho a aprender. Para llevarlo a cabo, se necesita un cambio de concepción en el profesorado en lo que respecta a las competencias que debe adquirir el alumnado. Sigue afirmando, que también sería necesaria una revisión de los términos “inteligencia” y “diagnóstico” que con demasiada frecuencia aplicamos a nuestros alumnos.

El documento “Medidas para prevenir el rechazo escolar y la exclusión” elaborado por la Consejería de Educación de Castilla la Mancha (2004), aporta una serie de medidas entre las que paso a destacar la sexta y la octava. La primera hace referencia a la composición de las plantillas de los centros educativos. La medida afirma que el claustro debería estar conformado tanto por maestros como por otros profesionales (no docentes) y señala, en concreto, la figura del **educador social**. Junto con el orientador, defienden, que son figuras claves tanto en los procesos de prevención como en lo comunitario. Igualmente, Laorden, C.,

Prado, C. y Royo, P. (2006) reafirman que la educación social debería entrar en las escuelas para intervenir en un fortalecimiento tanto del alumnado como de las familias sin esperar a que surjan los problemas (fomentando así, ese sentido preventivo). Y la segunda, muy relacionada con la anterior es la de aunar la acción educativa y la acción social a través del fomento de programas de colaboración y voluntariado, implicando a las familias en esos procesos y la apertura de los centros a la comunidad. Ambas medidas, fomentan una red de colaboración importante y necesaria con el resto de instituciones de los barrios donde están adscritos los centros.

En palabras de López, M. (2011): *“con las prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela sin exclusiones. Se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan ‘aprender a aprender’”*.

2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP).

2.1 Cómo y cuándo surge. ¿Qué es el ABP?

El trabajo por proyectos como apuntan Hernández y Ventura, 2008, surgió por una necesidad de modificar el sistema educativo, con el objetivo de perfeccionar el proceso de aprendizaje del alumnado. Esto requería un análisis, meditación y modificación de las prácticas que se estaban llevando a cabo en la escuela tradicional. Surge en Estados Unidos a finales del siglo XIX.

El trabajo por proyectos se fue extendiendo y desarrollando por el todo del mundo durante el siglo XX, y no llegó a España hasta la segunda mitad de ese siglo. Fue en la escuela Pompeu Fabra (Barcelona) en 1983 cuando se empezó a desarrollar. La puesta en práctica fue un proceso largo y tardaron cinco años en ponerla en marcha (Hernández, 2004).

Una posible definición sería la que nos aporta Sánchez, J. (2013): “*es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás*”.

En este esquema podemos observar las características básicas de este modelo:



Figura IV. Características del trabajo por proyectos. Sam Houston State University (2013)

A este respecto, Turizo (2013, p.45) comenta que las estrategias pedagógicas como el ABP son importantes ya que se componen de un conjunto de métodos, acciones y reflexiones y que van acompañados de varias técnicas y recursos (materiales), que se plantean para usarlas y desarrollarlas en las actividades escolares, y cuya finalidad es la de solventar obstáculos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje o para renovar las tareas diarias.

Los aportes de Díaz. F (2003), afirman que el trabajo por proyectos ayuda a la integración del conocimiento y a la extrapolación a situaciones reales. La integración se conseguirá con la designación de una tarea con objetivos específicos, y su correspondencia con un problema, o también a través de la controversia surgida de la interpretación de una experiencia.

En el aprendizaje por proyectos, lo más significativo es el resultado final, el proceso y la reflexión que llevan a cabo para llegar a él. Además añade dos condiciones básicas para que tenga sentido: que los alumnos estén atraídos por el tema y que este fundamentado en un objetivo educativo (Aprendizaje basado en proyectos: del profesor pionero a los centros innovadores, 2015)

¿Cómo surgen los proyectos? Estos pueden surgir de los intereses naturales de los alumnos, otros autores abogan por una organización precisa. Desde el punto de vista de Vergara, J. J. (2015), estaríamos en un cruce de varios caminos. Nos identifica 6 formas:

- Interés de los alumnos.
- Un hecho o un suceso.
- “Los días de ...”
- Encargo. Plantear a un grupo que se encargue de una actividad del centro.
- Acción provocada. Sobre todo promovida por los maestros.
- Propuesta comunitaria. Partiendo de la base de que todo proyecto es una tarea comunitaria, que es determinada por una parte de la comunidad y se lleva a cabo con una investigación sobre ella o el entorno donde está.

2.2 ¿Qué no es el ABP?

En palabras de LaCueva, A. (2001) muchas veces las actividades que se describen como proyectos o investigaciones no suelen serlo en verdad. Por ejemplo:

- Las tareas que solemos mandar para la casa y que conllevan solo la búsqueda de información que después deberán traerla sin hacer ningún tipo de análisis.

- Algunas de las experiencias que se realizan en el laboratorio, donde los niños lo único que hacen es seguir unas instrucciones, sin más.
- Simples observaciones, rellenando posteriormente unas guías sin ningún criterio.
- Las búsquedas realizadas a partir de problemas que se plantean los docentes o siguiendo el programa oficial, y para las cuales se correlacionan a contenidos de manera más o menos forzada.

Sintetiza esta autora, que no son proyectos las actividades en las que el problema y la metodología ya vienen dados y donde el alumnado se limita a actuar como un simple ayudante en la investigación. Para ser proyectos les falta la fuerza de la iniciativa y de la autogestión de los propios alumnos.

De acuerdo con la opinión de Galeana, L. (2016), los tres puntos principales del ABP contienen: relaciones, comunicación y aprendizaje centrado en el alumno.

Vergara, J.J (2015), en su libro “Aprendo porque quiero” nos ofrece una visión bastante clara y sencilla de cómo podemos implantar este método en las aulas. Pero también, hace una reflexión y nos explica, al igual que LaCueva, que no son los ABP y propone una serie de ideas:

La primera es que no es una metodología sino que es un método, una estrategia, una dirección, un camino a recorrer, etc. Lo define como un MARCO de enseñanza y aprendizaje, abierto y flexible que debe invitar a la reflexión.

La segunda idea es que no es una actividad interdisciplinar. El tratamiento del currículo debemos hacerlo a través de los intereses de los alumnos.

Una tercera idea, es que no es ni una tecnología ni una simulación. Expone que debe ser un marco de aprendizaje colaborativo, abierto y creativo. El ABP trabaja con las realidades, con situaciones concretas.

La cuarta idea, es que no es incompatible con otras formas de enseñar. Lo positivo de este método es que se puede alternar con otras formas y permitir así una dinámica más favorecedora dentro del aula.

La última idea, es que no la debemos considerarlo como un recurso didáctico que se diseña por parte de los maestros y los alumnos lo desarrollan en las aulas. Lo básico, es que los alumnos sean los protagonistas, que decidan los temas en los que implicarse y satisfagan sus propios intereses.

2.3 Rasgos positivos para formación del alumnado.

Entre algunos de los principales beneficios que este modelo ofrece a los alumnos Galeana, L. (2016) nos ofrece una síntesis en torno a tres:

- Se adquirieren habilidades y conocimientos básicos.
- Se forman en la resolución de problemas complicados.
- Son capaces de efectuar tareas dificultosas usando sus conocimientos y habilidades.

En el trabajo de Ortega, (2009: 303) se sintetizan algunas de las ventajas que proporciona al alumnado:

- Activa una mayor participación del alumnado.
- Fomenta una enseñanza interdisciplinar entre las diferentes áreas.
- Se inicia en los conocimientos previos del alumnado.
- Mejora la motivación de los alumnos ya que se empieza de sus propias características y de su realidad.
- Es un modelo más colaborativo, ya que admite que los alumnos aporten sus ideas y las comprendan.

- Se intensifican las habilidades para la resolución de los problemas ya que les incita a preguntarse y a no quedarse con la primera respuesta. Se desarrolla la inteligencia emocional: empatía, autonomía, liderazgo...
- Se aumenta la autoestima del alumnado, ya que son ellos quienes junto con el apoyo del maestro, van resolviendo los inconvenientes que se hayan ido desarrollando durante el proyecto.

2.4 El papel del maestro. Implicación, espacios de debate y formación.

Al respecto Galeana, L. (2016), defiende que en el ABP el maestro interviene como un facilitador, brindando al alumnado recursos y orientación a medida que realizan sus investigaciones. Los alumnos recopilan y analizan la información, realizan hallazgos y comunican los resultados. El profesor no es la única fuente de acceso a la información. Los alumnos pueden llegar a metas complementarias, no pronosticadas a medida que van indagando los temas. El profesor debe actuar en los *“momentos para el aprendizaje”*, lo que implica, agrupar a toda la clase para aprender y discutir sobre un tema que se ha encontrado. El profesor también aprende estando junto a sus alumnos y así dar ejemplo de que el aprendizaje debe darse y practicarse durante toda la vida.

¿Cómo conseguirlo? Obviamente es necesario un “camino” en el que deben estar implicados tanto los profesores, los equipos directivos, los padres y por supuesto los alumnos. El artículo “Centros educativos ABP. Trabajo por proyectos para el siglo XXI” (2014) nos aporta algunas decisiones organizativas necesarias para la introducción del método en el aula. Estas serían las más importantes: deberían haber momentos para que los profesores del centro se reúnan para plantear los proyectos. Es imprescindible el trabajo en equipo para revisar el funcionamiento de los que están activos y algo muy importante como es la búsqueda y el

compartir los recursos para evitar duplicidades. Es necesaria una buena ubicación de todos los materiales, instrumentos TIC y recursos que necesiten para el desarrollo de los proyectos. Importante que los horarios serán lo más flexibles posibles, permitiendo su adaptación para facilitar el desarrollo de los proyectos.

Como nos indican Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E.M., y Luna Cortés, J. (2010), para aprovechar al máximo este método, los docentes necesitan establecer ambientes de aprendizaje, y para ello es necesario modificar los espacios, dejar paso a la información, ajustar y guiar el proceso.

La formación del profesorado, como se puede leer en el artículo citado anteriormente, constituye uno de los ejes prioritarios para garantizar la calidad de nuestro sistema educativo en sus diferentes niveles. Continúa diciendo, que la formación deberían realizarla compañeros con experiencia en el método. Además, debe estar formada por talleres y materiales sobre el diseño de proyectos y el conocimiento de prácticas de aula. En resumen, una formación que sea continua y práctica y, que cuente con el apoyo de otros profesores que desarrollen esta proyectos en otros centros.

2.5 El papel de las familias y la colaboración en los centros educativos.

Las familias juegan un papel muy importante en las aulas, al igual que el entorno social. El hecho de que las familias acepten y se impliquen de forma cercana y se acerquen tanto al centro como al aula, hace que sean más conscientes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus hijos y que entiendan la importancia que tiene el iniciarles en la investigación, en la búsqueda y en el aprendizaje por ellos mismos. El darse cuenta de las diferentes capacidades que realmente tienen sus hijos, de todas las cosas que son capaces de

hacer, de todo lo que saben, y de las ganas que tienen de aprender, ayudar y jugar, entre otras muchas cosas (Domínguez, G 2000).

Según Domínguez, S. (2010), los maestros debemos propiciar la participación de los padres y las madres en la escuela y en la educación. Esto favorecerá tanto a los alumnos como a las familias ya que permite conocer las dimensiones de sus hijos y también ayuda al profesorado permitiendo conocer mejor a su alumnado para adaptar los aprendizajes a sus necesidades y características. Para conseguirlo se deben favorecer las siguientes actitudes:

- Conocer e impulsar los recursos de las familias.
- Darles tanto a la familia como al alumno su papel en el aprendizaje.
- Plantear acciones en las que puedan participar tanto en horario lectivo como en horario no lectivo.

3 PRIMEROS AUXILIOS.

3.1 Justificación desde currículo de Aragón.

Dentro de la **Orden del 16 de julio de 2014 por la que se establece el currículo de la Educación Primaria en Aragón**, podemos encontrar como los primeros auxilios están recogidos en diferentes áreas y por lo tanto son objeto de aprendizaje en esta etapa.

Dentro del área de **Ciencias de la Naturaleza**, está contemplado que se trabajen desde 4ª de Primaria en el bloque 2: El ser humano y la salud.

En el área de **Educación Física** se recogen desde 5º de Primaria en el bloque 6: Gestión de la vida activa y valores.

Otra de las áreas que contempla este contenido, es el área de **Valores Sociales y Cívicos** que al igual que en el área de Ciencias de la Naturaleza se empieza a trabajar desde 4º de Primaria dentro del bloque 3: La convivencia y los valores sociales.

3.2 Que son.

En el “Manual de primeros auxilios” elaborado por Cruz Roja (2007), define los primeros auxilios como técnicas y medidas urgentes que se aplican a las víctimas para salvarles la vida, hasta que se disponga de un procedimiento especializado. Se suelen prestar en el lugar del incidente, lo más rápido posible y usando los elementos de que se dispongan y siempre basados en la conducta P.A.S. (Proteger, Alertar y Socorrer).

3.3 Actuaciones básicas: las conductas AVA y PAS, la RCP, la Posición Lateral de Seguridad (PLS).

Desde diferentes entidades sociales, se está trabajando en campañas de prevención y sensibilización de accidentes. Cruz Roja Española en su página web, dispone de una amplia recopilación de materiales donde encontrar información especializada. Tanto la conducta AVA como la conducta PAS son dos formas de prevención e intervención ante algún tipo de incidente.

La conducta AVA se resume en tres acciones claves que nos ayudarán a mantener esa actitud proactiva (de observación, de reacción...): **Advertir el riesgo-Valorar los posibles peligros-Adoptar una actitud segura.**

La conducta PAS se debe aplicar en los primeros momentos que se produce un accidente:
Proteger el lugar-Avisar-Socorrer.

Las siglas RCP hacen referencia a la Reanimación Cardiopulmonar. En el manual de “Primeros auxilios. Servicio de Prevención de Riesgos laborales” de la Universidad de Navarra, destaca que es una maniobra *“básica que permite la oxigenación de emergencia sin medios técnicos, mediante la apertura y desobstrucción de la vía aérea, la ventilación con aire espirado por el socorrista y la realización de un masaje cardíaco externo”*. La maniobra, según Cruz Roja Española se inicia realizando 30 compresiones torácicas en el centro del pecho, posteriormente 2 insuflaciones con las vías aéreas abiertas y la nariz tapada. Este esquema 30-2 deberemos alternarlo e intentar no interrumpirlo hasta que la víctima respire por sí misma, la persona se agote o cuando llegue la ayuda especializada.

La Posición Lateral de Seguridad (**PLS**), como se explica en el portal Enfermería 24 horas. (2012), es un maniobra básica que debemos aplicarla en personas que sospechemos que estén inconscientes. Tiene unos principios básicos: la boca mira hacia abajo para evitar el atragantamiento, y los brazos y piernas quedan bloqueados de manera que la postura sea estable.

3.4 El botiquín y el 112.

El manual de la Universidad de Navarra hace referencia a un elemento imprescindible, el botiquín. Nos explica que es un recurso primordial necesario para atender a una víctima de un accidente. Es necesario que exista en todos los espacios y que sea accesible. Es recomendable que no hayan medicamentos, debemos hacer una revisión periódica para controlar las fechas de caducidad y, es aconsejable que estén etiquetados los productos.

Algunos de los productos que desde Cruz Roja Española se consideran indispensables: guantes de látex, desinfectante para las manos, vendas, gasas, sueros, tiritas, esparadrapo, tijeras, pinzas...

Desde el portal del Gobierno de Aragón, nos explica que el 112, es un servicio se viene prestando ininterrumpidamente en Aragón desde Enero de 1998. Es el servicio de atención de llamadas de urgencia y emergencia bajo la denominación de **Centro de Emergencias 112 - Sos Aragón**. El **UnoUnoDos** es el número de teléfono al que llamar cuando surge una emergencia y alguien necesita ayuda. Proporciona acceso directo a los servicios de bomberos, policías, sanitarios y protección civil. Es gratuito desde cualquier teléfono (público, móvil, centralita) y muy fácil de recordar y los niños pueden y deben utilizarlo en una emergencia.

PROPUESTA PRÁCTICA.

4. PROYECTO: LOS PRIMEROS AUXILIOS.

4.1 Introducción.

La experiencia surgió durante la asamblea que se realiza a primera hora. Uno de los alumnos llegó al centro y nos contó que el día de antes presencié en la calle como a *“una persona le atendían tirado en el suelo y le hacían un masaje durante unos minutos hasta que llego la ambulancia y se lo llevaron”*. Muchos de los compañeros le dijeron que eso se llamaba *“la RCP”* y que sirve para salvar vivas. El alumno, se quedó confuso ya que no entendía ese acrónimo; Yasmine es un niño nuevo que ha llegado este año al colegio procedente de Marruecos. A partir de esta situación y viendo que los alumnos tenían algún conocimiento

básico y que mostraban bastante entusiasmo, les planteé la posibilidad de realizar un proyecto para sensibilizar e informar tanto centro como al barrio de la importancia de conocer los primeros auxilios y saber actuar ante las emergencias.

Se decidió usar el método ABP porque, desde el centro y más concretamente desde el equipo didáctico (de ahora en adelante, ED) de 5º y 6º, creemos que es una buena estrategia para que nuestros alumnos aprendan de una manera más activa y que esta sea a la vez más productiva para ellos.

4.2 Contextualización.

Para completar este apartado, me he basado en el PEC del **CEIP José Camón Aznar** de Zaragoza. El Colegio Público de Educación Infantil y Primaria José Camón Aznar es un centro educativo de carácter Preferente de Integración de Motóricos. Fue creado en 1980 y su titularidad la ostenta la Diputación General de Aragón.

4.2.1 Entorno socioeducativo.

Está ubicado en la Avenida de Navarra, número 141 de Zaragoza entre la Bombarda y Monsalud, en el barrio de Delicias. Está ubicado en una zona preferentemente residencial que cuenta con buenos servicios socioculturales:

- Tres Colegios Públicos, dos Institutos de Enseñanza Secundaria y una Escuela Infantil.
- Un Centro Deportivo Municipal y dos parques.
- Un Centro ambulatorio de Salud y uno de Especialidades.
- Un Centro Cívico con diferentes servicios para juventud, mayores, ludoteca...

4.2.2 Características del centro.

El Centro está dentro de la zona educativa 6. En la actualidad el número de unidades, es de 22 siendo 6 de Educación Infantil y 16 de Primaria. Consta de dos edificios, uno para Educación Infantil y otro para Educación Primaria. El edificio de educación infantil es de planta baja y una altura y el edificio de educación primaria consta de dos alturas. Cada uno de los dos edificios tiene ascensor y un patio de recreo independiente. El horario de actividades lectivas en los meses de septiembre y junio será de jornada de mañana, de 9:00h a 13:00h. Durante el resto del curso escolar se establece en dos periodos, de mañana de 9:00 a 12:30h, y de tarde de 15:00 a 16:30 h.

La dotación de personal docente es en su mayor parte definitiva contando con: profesorado de Infantil, de Primaria y los especialistas Dentro del personal no docente cuenta con fisioterapeuta, dos auxiliares de educación especial, dos oficiales de mantenimiento, y una auxiliar administrativa.

El alumnado matriculado corresponde mayoritariamente a hijos/as de familias residentes en Bombarda-Monsalud, Avenida de Navarra, Avenida de Madrid, Barrio Oliver y Miralbueno. También recibe algunos alumnos de barrios más alejados. El alumnado es variado tanto socioeconómicamente como por procedencia. El índice de inmigración (10%) es bajo/medio en relación con el índice demográfico del barrio (próximo al 20%), con predominio de alumnos de países como Rumania, Marruecos, Latinoamérica y China.

4.2.3 Características de los alumnos.

El curso en el que se ha llevado a la práctica ha sido en 6º EP. El aula está formada por 19 alumnos, 11 niñas y 8 niños. Dentro del grupo, hay tres perfiles a destacar:

- Una alumna, Marta que tiene **disgrafía fonológica**, pero que desde el inicio de su escolaridad se ha estado trabajando con ella y actualmente su nivel es bueno, aunque sigue cometiendo pequeños errores de escritura en palabreas fonéticamente parecidas y en la segmentación léxica (tanto en uniones como en fragmentaciones).
- Una alumna, Laura, con una discapacidad motriz (sin afección SNC) que recibe apoyos puntuales de la auxiliar de educación especial para ir al baño o en salidas fuera del centro.
- Un alumno, Yasine (se incorporó a comienzos del curso proveniente de Marruecos), con bajo nivel de español tanto en la escritura como en la comprensión. Aunque en verano estuvo participando en actividades de ocio y tiempo libre en el centro de tiempo libre del barrio, su lenguaje oral sigue siendo bajo, por lo que recibe apoyos.

4.3 Diseño de la propuesta de intervención.

4.3.1 Organización didáctica dentro del curso y objetivos.

Como ya he mencionado antes, la propuesta de trabajar el tema de los primeros auxilios surgió dentro de una asamblea en el aula. Desde ese momento como tutora del grupo lo expuse dentro de la reunión de equipo que tenemos los miércoles y planteamos un esquema sobre todo en lo relacionado a la temporalización y la disponibilidad del resto de maestros (principalmente con el compañero de Educación Física). Una vez que todos debatimos sobre cómo enfocar la propuesta y decidir que sería un proyecto enfocado para final de curso (finales de Mayo y Junio) nos planteamos unos objetivos a conseguir con esta propuesta.

Además el desarrollo de este proyecto les ayudó a trabajar las siete competencias clave que se establecen en la LOMCE:

1. ° Comunicación lingüística. A través de la realización de todo el proyecto se van desarrollar habilidades comunicativas tanto orales como escritas para la exposición de las ideas encontradas y de los diferentes trabajos.

2. ° Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. La realización del proyecto supone la puesta en marcha de destrezas relacionadas con la anatomía y funcionamiento de determinados órganos cuando no funcionan correctamente.

3. ° Competencia digital. El proyecto se va a desarrollar usando el ordenador (al igual que otras fuentes) como métodos de búsqueda de información y realización de los materiales. El aprendizaje entorno a la búsqueda de información y el posterior análisis crítico de la misma para el desarrollo de sus propios contenidos, es fundamental.

4. ° Aprender a aprender. El proyecto se basa en el interés personal de la clase, en la necesidad de aprender y conocer en lo relativo al tema escogido. Todo parte de su conocimiento previo e irá complementándose con lo que ellos vayan descubriendo.

5. ° Competencias sociales y cívicas. No hay mayor acto de generosidad que el poder ayudar a alguien de una manera desinteresada. Esto es lo que el desarrollo de este proyecto quiso conseguir. Convertir e implicar a toda la comunidad educativa en una red de “saber actuar”.

6. ° Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. El ABP tiene en su condición estas características. Todo el trabajo que se realiza está lleno de esa capacidad de iniciar algo, desarrollarlo y defenderlo, de asumir los errores, de buscar alternativas...

7. ° Conciencia y expresiones culturales. Volcar todo el conocimiento adquirido usando el arte o el diseño a través de diferentes medios como soporte visual. Es una opción de expresión atractiva y una manera de interactuar con el resto de la comunidad educativa.

Como **objetivo general** de este proyecto, el ED se plantea conseguir:

- Transmitir a la comunidad educativa la importancia y la necesidad de que una formación básica en primeros auxilios es necesaria para una gestión eficaz en situaciones de urgencia.

Entre los **objetivos específicos** que nos planteamos conseguir a través de la realización del proyecto y que están relacionados con el currículo de las áreas antes mencionadas serán:

- Identificar situaciones de riesgo para prevenir accidentes.
- Sensibilizar sobre las normas de seguridad e higiene.
- Conocer los elementos necesarios de los que se compone un botiquín.
- Conocer los primeros pasos en la atención de primeros auxilios y el uso del 112.
- Conocer las instituciones de la ciudad que desarrollan servicios de urgencias.
- Sensibilizar sobre la importancia de la prevención de los accidentes escolares.

4.3.2 Contenidos.

La elección de los contenidos que se iban a trabajar se realizó a través de la dinámica “lluvia de ideas”. Previamente y para introducir el tema se proyectó un video explicativo en el aula. A raíz de ese visionado se empezó a debatir los posibles temas a trabajar. Entre las ideas que fueron surgiendo estaban, sobre todo:

- El aprendizaje de la RCP (ya que muchos lo habían visto en películas y series).
- Las pequeñas lesiones que se puedan producir jugando (los esguinces, la cura de heridas...) y cómo intervenir en esos primeros momentos.
- Aprender el uso del desfibrilador semiautomático (DESA).
- La importancia de disponer de un botiquín y el uso del teléfono 112.

A partir de estos temas se fue configurando el cuerpo del proyecto, pero nos quedaba una última cosa por detallar. La reflexión del proyecto nos llevó a preguntarnos que es lo que queríamos conseguir con todo esto. Muchas fueron las ideas y propuestas que iban surgiendo pero de entre todas ellas se llegó al consenso de realizar varias acciones, pero la principal: fue la de realizar unas tarjetas de tamaño A-7 (105x75mm) donde se recogiese el esquema de la RCP y repartirlas por el centro (maestros, familias, personal de servicios...). Otra de las acciones que se plantearon fue la realización de carteles informativos de la conducta AVA y PAS como forma de prevención de los accidentes tanto en el centro como en las casas.

4.3.3 Metodología, recursos y temporalización.

Como ya hemos dicho anteriormente, la manera de trabajar será a través del marco del ABP. Se formaran 3 grupos de 5 alumnos y 1 de 4 alumnos. La configuración de los grupos se realiza siguiendo la estrategia que he llevado durante todo el curso: divido la clase en 3 registros (“alumnos capaces de ayudar a los demás”, “alumnos que tengan alguna dificultad de aprendizaje” y el “resto de alumnos”) y fui formando así los grupos heterogéneos. Dentro de estos grupos habrá varios roles: una persona tendrá el rol de “secretario”, que deberá recoger, recordar y comprobar todo lo que se vaya aportando dentro del grupo, el “portavoz” que será el encargado de trasmitirlo al resto de los grupos en asambleas. Estas se realizaban una vez por semana, los viernes toda la clase se juntaba en asamblea para explicar cómo iban en sus grupos. Además había un espacio para dudas y problemas que iban surgiendo para que entre todos se ayudasen a la búsqueda de una solución.

Cada grupo se encargó de uno de los temas propuestos anteriormente:

Grupo 1 se encargó de buscar todo lo relacionado a la RCP.

Grupo 2 trabajó en lo relacionado a las lesiones y heridas.

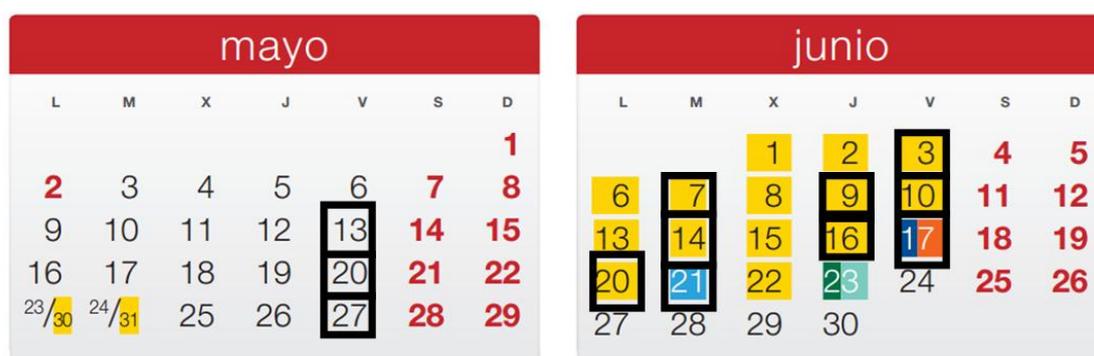
Grupo 3 se dedicó al desfibrilador semiautomático (DESA).

Grupo 4 se encargó del botiquín y el teléfono 112.

Los **recursos** que se usaron para todo el proyecto sobre todo fueron el uso de los ordenadores tanto de la sala de informática como los del aula e internet, material fungible del aula, la pizarra digital, la videocámara, programa de edición de video (Movie Maker), juegos online de primeros auxilios (como por ejemplo el de CRUZ ROJA:

http://www.cruzroja.es/cre/2006_7_FR/matcurfad/juegoppaa/castellano/creuroja_cd.swf), la visita de profesionales de Cruz Roja Juventud Zaragoza (a partir de ahora lo mencionare con las siglas CRJZ), la enfermera del centro de salud, el personal de mantenimiento del centro.

La **temporalización** se planteó realizarlo para finales de curso (desde mediados de Mayo hasta Junio) como proyecto final. La distribución semanal quedó establecida para el desarrollo del proyecto en esta aula: en Mayo hubo 3 sesiones los **viernes** (en la hora de la tarde, 90'), y en Junio al ser horario de jornada continua se tuvo que cambiar la distribución de las sesiones pasando a ser los **martes, jueves** y los **viernes** después del recreo (90'). En el apartado d) se puede ver un cronograma donde aparece reflejada la distribución total.



4.3.4 Criterios de evaluación.

Para realizar la evaluación del proyecto me base en los criterios de evaluación establecida en la **Orden del 16 de junio de 2014** y que son los siguientes para estas áreas:

ÁREA DE CIENCIAS NATURALES.

Crti.CN.2.3. Relacionar determinadas prácticas de vida con el adecuado funcionamiento del cuerpo, adoptando estilos de vida saludables, sabiendo las repercusiones para la salud de su modo de vida.

Est.CN.2.3.7. Conoce y utiliza técnicas de primeros auxilios, en situaciones simuladas y reales.

ÁREA de VALORES SOCIALES Y CÍVICOS.

Crit.VSC.3.23. Ser capaz de realizar los primeros auxilios y tomar medidas preventivas valorando la importancia de prevenir accidentes domésticos.

Est.VSC.3.23.1. Valora la importancia del cuidado del cuerpo y la salud y de prevenir accidentes domésticos.

Est.VSC.3.23.2. Razona las repercusiones de determinadas conductas de riesgo sobre la salud y la calidad de vida.

Est.VSC.3.23.3. Conoce las prácticas de primeros auxilios

Est.VSC.3.23.4. Expresa las medidas preventivas de los accidentes domésticos más frecuentes.

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.

Crit.LCL.1.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.

Est.LCL.1.1.2. Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección, exponiéndolas según la situación de comunicación de forma espontánea o tras una planificación previa (ámbito familiar, social, escolar, lúdico).

Crit.LCL.2.7. Utilizar y seleccionar información en diferentes fuentes y soportes, para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.

Est.LCL.2.7.1. Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.

Crit.LCL.2.9.Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.

Est.LCL.2.9.1. Utiliza los medios informáticos para obtener información.

Est.LCL.2.9.2. Interpreta correctamente la información y es capaz de hacer un resumen de la misma.

Crit.LCL.3.4. Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área.

Est.LCL.3.4.3.Elabora trabajos e informes de forma ordenada y clara, siguiendo un guión establecido que suponga la búsqueda, selección y organización de la información de textos de carácter científico, geográfico o histórico.

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Cri.EF.6.11. 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.

Est.EF.6.11.1. Explica y reconoce las lesiones y enfermedades deportivas más comunes en las prácticas que realizan, así como las acciones preventivas y los primeros auxilios a realizar en caso de accidente.

Para la evaluación de las actividades, así como del proceso durante todo el proyecto emplearemos los siguientes criterios:

- La correcta realización según los protocolos de las distintas actividades que tendrán lugar a lo largo de las sesiones teóricas y prácticas (RCP, heridas, lesiones, uso del 112...).

- Los alumnos son capaces de comunicar el contenido de sus ideas al resto de compañeros y sí usan un vocabulario correcto.
- El uso de las TIC es el adecuado y la información es analizada con sentido crítico para posteriormente poder hacer uso de ella.
- El producto final deberá estar finalizado y reflejar el esquema de la conducta, además de ser práctico y funcional.

4.4 Diseño de las actividades.

4.4.1 Cuadro resumen de las actividades.

En este apartado quedan reflejadas las tareas que cada grupo fue realizando según su cometido. Cada grupo pasa por las mismas fases: asignación del tema, aportar lo que cada uno sabe, luego que quieren saber de ese tema, como van hacer para buscar la información y de qué manera la van a transmitir y como encajará dentro del “producto” final.

A continuación se detalla un cuadro resumen:

SEMANAS	SESIONES	DESCRIPCIÓN.
1ª semana: 13/05	1 sesión 1h30	Presentación, video, lluvia de ideas, formación de grupos.
2ª semana: 20/05	1 sesión 1h30	Trabajo en los grupos, búsqueda de información, orientación.
3ª semana: 27/05	1 sesión 1h30	Asamblea inicial, seguir estructurando información.
4ª semana: 03/06	1 sesión 1h30	Asamblea inicial, presentación de propuestas.

<p>5ª semana: 7-9-10/06</p>	<p>3 sesiones 4h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Taller práctico I de CRJZ (RCP y ambulancia). - Preparación y grabación video RCP para fin de curso. - Visita de la enfermera del Centro de Salud.
<p>6ª semana: 14-16-17/06</p>	<p>3 sesiones 4h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Taller practico II de CRJZ (heridas, botiquín y 112). - Preparación y grabación video de heridas para fin de curso. - Preparación de tarjetas y material para la charlas de botiquín. - <i>Por la tarde, en horario no lectivo, 14-15/06 (4h cada día) curso DESA para la comunidad educativa y vecinos del barrio. Financiado por el AMPA y AAVV. Formación a cargo de Cruz Roja.</i>
<p>7ª semana: 20-21/06</p>	<p>2 sesiones 4h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Charlas en 1º y 2º de Primaria sobre uso botiquín y el 112 por parte de los alumnos de 6º. - Terminar de preparar el material (tarjetas y videos) - Evaluación del proyecto. - Repartir las tarjetas antes del festival.
<p>12 sesiones 19h30</p>		

Primera semana.

La primera semana fue de presentación de la actividad, planteamiento del proyecto a los alumnos. También se realizaron los grupos de trabajo y se repartieron los temas a trabajar en

cada uno de ellos. Desde el equipo didáctico se planteó visualizar un video sobre los primeros auxilios para introducir el tema. A partir del cual, se les pidió que planteasen que cosas querían saber o de las que ya sabían cuales querían profundizar más. Dentro de cada grupo, se distribuyeron los roles y empezaron a plantear las ideas que querían descubrir.

Segunda semana.

Empezamos la sesión con un pequeño recordatorio de lo que hizo el pasado día. Donde los portavoces de los grupos exponen sus anotaciones. Posteriormente, se disponen en los grupos para crear las líneas de trabajo y buscar la información necesaria. A cada grupo se aporta una serie de comentarios para que le ayude en la búsqueda.

Tercera semana.

Siguiendo con la rutina de la semana anterior, los primeros minutos los dedicamos a la asamblea para que todos conozcamos las ideas del resto de los grupos, que se planteen dudas y aportar sugerencias. En esta asamblea se plantea una sugerencia, una de las alumnas expone que su tía trabaja en el centro de salud del barrio y que tienen un programa educativo donde las enfermeras acuden a centros escolares para dar charlas. Los del grupo 4, se anotaron la idea porque para trabajar su tema del botequín les podía ayudar que una persona que trabaja en un centro de salud viniese a contarles cómo usarlo y conservarlo para que fuese funcional. Una vez finalizada la asamblea se volvieron a juntar por grupos para seguir trabajando. Este día estábamos en el aula dos maestros (el maestro de educación física y yo) que fuimos guiándoles durante la sesión, ya que el próximo día tendrían que plantear a la clase las ideas que van desarrollar.

El grupo 1 propusieron la visita de CRJZ al colegio, ya que habían descubierto que también hacían talleres por los centros escolares. Yo, recogí su demanda y se la traslade al equipo didáctico y a la dirección y valoramos que sería una buena actividad. El mismo grupo se

encargo de localizar a las personas responsables y solicitar la información y con mi ayuda buscamos los días que podían venir.

Cuarta semana.

En este día, estuvimos viendo las aportaciones de cada grupo:

Grupo 1, nos presento un pequeño documento sobre era su tema, la RCP. Lo que querían saber y lo que les llamaba mucho la atención es el origen de esa técnica, cómo se creó y quien la invento. Las mejoras que ha traído a las personas, como se lleva a cabo, la importancia de saber ejecutarla... Encontraron diferentes entidades en Zaragoza que desarrollaban talleres y cursos sobre la RCP y nos contaron que vendrían desde CRJZ a darnos unos talleres sobre la RCP y primeros auxilios.

Este grupo se puso de acuerdo con el grupo 2, para realizar la disposición de las charlas ya que también podían incluirlo en su tema y decidieron que se podían hacer en dos días diferentes.

Grupo 2, ha estado trabajando en lo relacionado a las lesiones y heridas. Han hecho una recopilación de las lesiones más características en los deportes que más se practican dentro de la escuelas como en los deportes más practicados (fútbol, baloncesto, patinaje, tenis, gimnasia rítmica, voleibol...). Han realizado un listado y lo han asociado a los músculos que los afectan (aportando imágenes), también han incluido una guía de prevención para evitarlos y han seleccionado una serie de actuaciones para los primeros momentos. Este grupo también llevo a la conclusión de que una sesión practica podía ayudar a la mejor comprensión de su parte, decidieron con el grupo 1 acordar la visita de los monitores de CRJZ para que ellos diesen una sesión practica de cómo actuar en esos primeros momentos.

Grupo 3, este grupo fue el que más problemas tuvo. Desde el comienzo se plantearon el poder aprender a usarlo pero informándose se dieron cuenta que su uso está enfocado a los adultos. Decidieron que les gustaría que sus padres y la gente del barrio aprendieses a usarlo.

Por lo que al igual que los compañeros de los grupos 1 y 2 se pusieron en contacto con Cruz Roja para solicitar información y poder realizar un curso en el centro. Con la ayuda de la AMPA y de la AAVV (que ayudaron en su financiación) se pudo conseguir la organización y realización del curso, dos tardes. Hicieron una presentación explicando los aspectos más importantes del aparato y elaboraron un mapa de Zaragoza marcando las zonas donde hay un DESA.

Grupo 4, se encargaron de lo relacionado con el botiquín. Descubrieron varios aspectos curiosos de su uso y de su composición. Además, conocieron más sobre el teléfono 112 y la importancia de su uso responsable. Descubrieron que el del colegio estaba mal organizado y poco accesible. Decidieron realizar unos carteles a modo de explicación (“SI-NO”) y pensaron que debería estar al lado del botiquín del centro para que la persona encargada supiera que debe haber en él. Propusieron a la dirección del centro el cambio de ubicación e hicieron unos carteles para que todos supieran su nuevo lugar. Consiguieron, al igual que los grupos anteriores que una persona externa viniese al centro a darnos una charla. El grupo pensó, que a la charla debería acudir la persona responsable así que decidieron enviarle una invitación para que pudiera asistir ese día. Otra de las tareas que se planteó el grupo fue la realización de un taller que explicase a los más pequeños como organizar el botiquín en casa. Decidieron trabajarlo con materiales reales, con cartulinas para confeccionar algunas cajas y material... Para ayudarse en la explicación, crearon un Power Point sobre lo que debería haber y lo que no debía estar.

Se decidió que para el día del festival, nuestra clase iba a grabar unos videos sobre toda la temática de los primeros auxilios como parte del “producto final” de este proyecto. Se realizó para ello una autorización para que los padres, madres, tutores la firmaran y así cumplir con la Ley de protección de datos.

Quinta semana.

Esta semana se decidió ampliar a un día más, ya que las actividades así lo requerían. El primer día tuvimos la charla con los monitores de CRJZ que nos explicaron la técnica de la RCP con el muñeco. Pedimos el muñeco prestado durante unos días para realizar la grabación. Tuvimos que firmar un documento de préstamo para hacernos responsables y en el que firmamos toda la clase.

La segunda sesión, se dedicó a preparar el guión de la grabación, se realizaron carteles con los protocolos que se intercalaron en el video. Al final, se pudo grabar ese mismo día.

La tercera sesión de la semana, vino la enfermera del centro de salud que nos explicó la importancia del uso y conservación del botiquín. Además, también nos explicó el uso del teléfono del 112 y como se gestionan las llamadas. Recalcando la importancia tanto de memorizarlo como de hacer un buen uso.

Sexta semana.

Al igual que la semana anterior, en esta también se amplió un día más. El primer día, vinieron los monitores de CRJ, este taller el contenido iba sobre todo enfocado en el tema de las heridas, lesiones... como poder actuar hasta que vengan los sanitarios. Además, ese día trajeron la ambulancia y pudieron verla por dentro.

El segundo día se dedicó para terminar los materiales pendientes de los diferentes grupos. Ese día, también se tuvo la colaboración del maestro de Educación Física que colaboró con la edición del video sobre la RCP hecho la semana pasada.

El tercer día, se dedicó para grabar el video de los grupos 2 y 3. Cada uno debía interpretar una situación de emergencia y seguir el protocolo para aplicar los 1º auxilios. El grupo 2 decidió interpretar la curación de una herida y el grupo 3 una fractura en la pierna. El grupo 4 hizo una grabación sobre cómo organizar un buen botiquín.

En esta semana, por la tarde se llevo a cabo el curso del DESA en el que se apuntaron muchos de las madres, padres, hermanos... de los alumnos de 6º del centro y personal docente del centro. Hubo una participación muy elevada y con una alta demanda en próximos convocatorias.

Séptima semana.

La última semana del proyecto, se desarrollaron las dos últimas sesiones.

El primer día se dedicó a la realización de los talleres que habían elaborado el grupo 4. Se llevaron a cabo en 1º y 2º de Primaria. Para que todos los grupos pudieran realizarlo, cada uno lo desarrollo en un aula. El resto de los grupos estuvieron también en las charlas y se encargaron de grabarlos para así poder incluirlos en los videos del festival. Después del recreo lo dedicamos para hacer una presentación de todos los materiales elaborados, visionar los videos que se proyectaran y la evaluación del proyecto.

El segundo día y último día de clases, se dedicó al reparto de las tarjetas tanto a las familias como al resto de personal del centro que se ha elaborado en el aula.

4.4.2 Dificultades encontradas a la hora de llevar a cabo algunas de las actividades.

Como ya he mencionado antes, en mi aula había tres perfiles de alumnos con alguna NEE. Aunque su participación ha sido bastante elevada en alguna actividad ha sido necesaria alguna adaptación: Marta en las actividades más manuales (realización de las tarjetas o la manualidad del botiquín) se realizaron pequeñas adaptaciones. Como la tarjeta requería que el contenido de la parte posterior fuera en un tamaño reducido, ella participo en el diseño y realización de la parte anterior. Su disgrafía, hace que no controle al cien por cien su estilo y tamaño de las letras por lo que suele escribir usando unas letras grandes. En cuanto a la realización del material para el botiquín, el uso de las tijeras y el pegamento suponen un

mayor esfuerzo para ella pero sin ninguna complicación más. En el caso Laura, la única dificultad fue a la hora de realizar la maniobra RCP ya que no puede ponerse en la postura correcta (arrodillado al lado de la víctima) por lo que ella realizó la práctica junto a otro compañero. Pusimos el muñeco encima de la mesa (para que estuviera a su altura) y ella debía iniciar el protocolo e indicar a su compañero cuando y como tenía que hacer las 30 compresiones y ella realizó las 2 insuflaciones. En el caso de Yasine se realizó documentación complementaria en fichas, sobre todo lo que se buscaba es que fuese muy visual (usando fotos). Se realizó un fichero tanto de los protocolos vistos como de los materiales que se usaron para las diferentes sesiones durante el proyecto. Al estar ya a final de curso, tanto su nivel de comprensión como la producción oral eran bajo-medios. Los problemas más destacados estaban a la hora de realizar las producciones escritas o algunos contenidos de las sesiones.

4.5 Evaluación.

La evaluación se centró tanto en el proceso (diarios de aprendizaje y rúbricas) como en el producto de aprendizaje (análisis de documentos o demostraciones). Para recoger la información se empleó los siguientes **instrumentos**:

- La observación directa y sistemática en cada una de las semanas en las que se desarrolla el proyecto. Se utilizaron estos dos instrumentos:

* Diario individual y grupal, donde se reflejó lo que van haciendo cada día. Cada grupo tendrá una cartulina grande y al final de cada sesión deberán escribir en póst-it pequeñas ideas, dudas, problemas... que hayan ido surgiendo para así poder retomarlo la siguiente sesión. Y un registro más individual de su proceso durante todo el proyecto.

* Registro del maestro donde recogeré cada día de proyecto información sobre lo observado: dudas, intervenciones, problemas que vayan surgiendo...

* Registro audiovisual de las técnicas trabajadas.

-Las rúbricas: donde se evaluará el trabajo del proyecto en general, el manejo de ciertas herramientas, la capacidad de reflexionar sobre el proyecto, ciertas actividades claves (como por ejemplo la maniobra del RCP) sobre las que se fundamenta el proyecto.

-El porfolio: se incluirá todos los documentos trabajados y que les han servido de apoyo para la realización de los proyectos finales.

4.6 Propuestas de mejora

Realizada la evaluación del proyecto por parte de los alumnos y del profesorado implicado se obtuvieron unas propuestas de mejora de cara a continuar el próximo año con el proyecto:

Por parte de los alumnos:

- Plantearlo como un proyecto más amplio.
- Realizar salidas fuera del centro para conocer los espacios trabajados (sede DYA, servicio 112...).
- Realizar las tarjetas usando el ordenador.

Por parte del equipo didáctico:

- Proponer al centro una revisión de las medidas de seguridad y actualizar protocolos de actuación.
- Incluir más acciones formativas para el profesorado dentro del plan de formación.

- Mantener la línea de trabajo creada con las instituciones que ha colaborado y seguir ofreciendo el centro como espacio para la comunidad y el barrio.

5. CONCLUSIONES.

Al principio de este trabajo me había planteado una serie de preguntas que durante la elaboración del trabajo he podido ir resolviendo. La escuela inclusiva en la actualidad se puede decir que goza de buena salud en el ámbito educativo. Lo primordial es que todos podamos ser capaces de crear esa conciencia de comunidad escolar segura, colaboradora, acogedora e inspiradora para que el alumnado tenga mayores niveles de logro. Una escuela inclusiva surge como un proceso de reflexión, un proceso en el que se debe caminar todos hacia una misma dirección, que la comunidad educativa desde la primera persona a la última se implique e interiorice esos principios del cambio. Las escuelas en este momento están luchando con un problema que afecta muy negativamente a todo este proceso, y es la elevada tasa de interinidad que en las escuelas públicas se produce. Como ya hemos mencionado durante el marco teórico, las barreras que hacen que este modelo le cueste implantarse y lo haga al 100% es la falta de apoyo por parte de las administraciones. Conseguir que el equipo docente se involucre en estos proyectos es muy complicado ya que muchos solo estarán en ese centro un par de semanas o no son partidarios ya que supone un trabajo extra que no saben o no quieren asumir. Por lo que trabajar así es muy difícil. El profesorado debe estar convencido de que este método es mejor para todos y que los resultados se verán a largo plazo. Nosotros somos una parte importante en el desarrollo de las prácticas inclusivas para motivar el aprendizaje activo de todo el alumnado. Pero la inclusión no consiste en solo en situar a los alumnos con alguna discapacidad o necesidades especiales en un aula con sus compañeros; no funciona solo con los profesores especialistas en las escuelas. Esta debe estar

pensada para el cómo, el dónde, el por qué, y con qué consecuencias educamos a todo el alumnado. Entonces, ¿por qué no está en la mayoría de los centros escolares? pues la respuesta puede estar en el grado de implicación de las personas e instituciones. Esa falta de compromiso en un escalón difícil de superar en la sociedad actual en la que solo se busca la inmediatez de los resultados, las estadísticas, etc., y competir por un puesto en una lista europea. La conclusión a todo esto, es que se puede y es necesaria. Necesaria para el alumnado, para las familias, para los profesionales de la educación, para la sociedad en general ya que sus efectos se trasladan al día a día. Ejemplos de escuelas inclusivas las podemos encontrar a nivel nacional e internacional, en Aragón podemos citar el colegio Ramiro Soláns en Zaragoza o en colegio Ramón y Cajal en Alpartir. Han desarrollado una forma de trabajar diferente con los alumnos, que ha generado un sentimiento de pertenencia y respeto por ese “edificio” que antes veían como algo negativo y aburrido donde el aprendizaje era monótono y estático. Además, la participación de las familias es un punto clave en todo este proceso y así se demuestra en los proyectos en los que participan.

Las metodologías que se pueden emplear en este modelo de escuela son variadas, no hay una rigidez metodológica como la había antes con los métodos tradicionales de enseñanza donde lo único que importaba era la memorización de conceptos, ideas y teorías. Estos métodos más participativos e inclusivos, como se ha podido ver en la descripción del marco teórico, son más positivos para nuestro alumnado. El aprendizaje basado en proyectos, que es el que yo he escogido para el desarrollo de la propuesta práctica es un ejemplo. Pero no es el único, desde los años noventa en España, se está trabajando y usando estos métodos de enseñanza diferentes. Donde el protagonismo lo tiene el alumno que con la guía del maestro, se va desarrollando una manera de aprender más real y cercana a las necesidades y problemas de la sociedad. En mi caso, el proyecto descrito surge como una necesidad de aprender unas técnicas que pueden ayudar a salvar la vida de una persona, a ser conscientes de la necesidad

de ayudar a los demás de manera desinteresada. Ser conscientes de eso, les hace ser mejor personas y ciudadanos responsables. El trabajo por proyectos, fue una experiencia nueva para mí ya que no había trabajado de esta manera con los alumnos, pero con el apoyo de los compañeros lo fuimos sacando adelante. Evidentemente que fueron surgiendo problemas pero que se pudieron ir resolviendo con la colaboración de todos que es lo positivo de este método.

Como maestros, tenemos la obligación (o así lo veo yo) de seguir aprendiendo durante toda nuestra carrera profesional. El maestro que no innova, que no prueba, que no se permite el cometer errores en el aula no encaja en la escuela actual. Debemos salir de nuestra zona de confort, dejar por un día el libro de texto y experimentar con todo lo que esté a nuestro alcance. Yo, como maestra estoy convencida de que los cambios siempre traen cosas positivas. Cambiar para mejorar siempre debe ser una constante en nuestra profesión y la formación debe ser la manera de llevar a cabo esos cambios. Somos referentes para nuestros alumnos, ellos buscan en nosotros personas reales, que se equivoquen al igual que ellos. Y saber que de esas equivocaciones, reflexionando y analizándolas, siempre se pueda sacar un nuevo aprendizaje para la vida.

De este modo, me dejo una puerta abierta a la exploración, a continuar adquiriendo información acerca de este método y de otros, y que difieren de las metodologías que se centran más en la exposición de los conocimientos como única forma de adquisición.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.

- Ajello, A. M. (2003). *La motivación para aprender. Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Baena, A. (2011). Programas didácticos para la Educación Física a través de la educación de la aventura. *En Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 4 (7), pp. 3-13.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (3ªed). Manchester: CSIE.
- Booth, T., Nes, K. y Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. London. Routledge Falmer.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*, Punta Arenas, Chile.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2004). *Medidas para prevenir el rechazo escolar y la exclusión*. Junta de Castilla La Mancha.
<http://debateeducativo.mec.es/documentos/castilla-lamanca.pdf>
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). C.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (67), 19-30.
- Domínguez, G. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.

- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna en Argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Epstein, J. L. (1991). “Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement”. *Greenwich, CT: JAI Press* (pp. 261-276).
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- FEAPS. (2009). La educación que queremos. *Colección FEAPS*, nº 11, Madrid.
http://www.feaps.org/biblioteca/libros/coleccion_tex11.htm
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Editorial Trillas.
- Fortea, M. A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Castellón. Recuperado de:
http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/73850/mod_folder/content/0/Miguel_A._Fortea/Methodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_.pdf
- Galeana, L. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Colima. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Gómez, V. (2008). Juegos y actividades de reto y aventura en el contexto escolar. En *Wanceulen E. F Digital*, 4, pp. 1-12.

- Gonzalez, T, Irureta - Goyena, P. y Pardo, R (eds.) (2015) *La educación experiencial como innovación educativa*. Plaza y Valdés. Madrid.
- Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. *Quadernsanimacio*, nº 16, 1-12.
- Hernández, F. (2004). Construir narraciones vividas: el tiempo de los proyectos de trabajo. *Revista pedagógica*, 30, 12-15.
- Hernández, F. (2004). Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de pedagogía*, 332, págs. 46-51.
- Hernández, F; y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum y proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Innovación Educativa, S. (2008). Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. *Universidad Politécnica de Madrid*. Recuperado de:
http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- LaCueva, A. (2001). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*, p.141.
http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/las_ideas_previas_la_experimentacion_y_el_material_informativo.pdf#page=141
- Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: el papel de educador social en los centros educativos. *Pulso: revista de educación*, (29), 77-93.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.

- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, nº 21, pp. 37-54. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. Educación, diversidad y calidad de vida. *Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares*.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado En Problemas Problem-Based Learning. *Theoria*, 13(1), 145-157.
- Molina, E. (2007). Escuela y educación fuera del aula: contribución de los escenarios exteriores al aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 44(4), 5.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J.J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de educación*, Nº 63, págs. 35-49.
- Ortega, I. (2009). Los recursos metodológicos de carácter tecnológico en la educación. *Escenarios de innovación e investigación educativa*, pp. 295-304. Madrid: Univérsitas.
- Perrenoud, P. 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pozuelos, F.J. y Rodríguez, F. (2008). Trabajando por proyectos en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la escuela*, 66, 5-27.

- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* Vol.64. Núm.124. Págs. 173-196.
- Reinoso, M. (2009). Outdoor training. Una nueva herramienta de formación para las empresas. *Wanceulen SL*. pp.17-22.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E.M. y Luna Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- Roja, C (2007). *Manual de primeros auxilios*. Pearson Educación.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica*.
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyo para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 224, 21-36.
- Slavin, R. y Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.
- Turizo, L. G. (2013). Las estrategias pedagógicas, una alternativa para solucionar dificultades académicas. *Revista Pensamiento Americano* Vol 2 No. 6, pp: 45-50.
Recuperado de:
<http://www.coruniamericana.edu.co/publicaciones/ojs/index.php/pensamientoamericano/article/viewFile/62/58>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48_Inf_2_Spanish.pdf
- UNESCO (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París. Disponible en: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/
- Universidad de Navarra. *Primeros auxilios. Servicio de Prevención de Riesgos laborales*. https://www.unirioja.es/servicios/spri/pdf/manual_primeros_auxilios.pdf
- Ureña, Y., Lucero, S., García, P. y Rojas, M. (2015). La inclusión y su accionar desde un enfoque holístico. *Revista UNIMAR*, 33(1), 93-119.
- Verdugo, M.A. (1995). *Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Madrid. Siglo XXI.
- Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. SM. Madrid.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Warnock, M. 1978. *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. HMSO. London.

7. WEBGRAFÍA.

- Centros educativos ABP. Trabajo por proyectos para el siglo XXI. Recuperado de <http://cedec.ite.educacion.es/es/noticias-de-portada/1620-escolatic-centros-educativos-pbl-trabajo-por-proyectos-para-el-siglo-xxi>
- Aprendizaje basado en proyectos: del profesor pionero a los centros innovadores. Recuperado de: <http://cedec.educalab.es/es/noticias-de-portada/2119-aprendizaje-basado-en-proyectos-del-profesor-pionero-a-los-centros-innovadores>
- Comunidades de Aprendizaje.
http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/lLista_cda/#aragon
- Cruz Roja Española. Programa de prevención de accidentes.
<https://www.cruzroja.es/prevencion/>
- Cruz Roja Española. Juego Primeros Auxilios.
http://www.cruzroja.es/cre/2006_7_FR/matcurfad/juegoppaa/castellano/creuroja_cd.swf
- Enfermería 24 horas. (2012). Posición lateral de seguridad.
<http://www.enfermeria24horas.es/primeros-auxilios/13-posici%C3%B3n-de-seguridad/>
- Gobierno de Aragón. 112 SOS Aragón (Centro de Emergencias).
<http://www.aragon.es/portal/site/GobiernoAragon>
- Sam Houston State University. (s.f.). 2013. K-12 Project Based Learning resources. Estados Unidos. Recuperado de: <http://www.shsu.edu/centers/project-based-learning/k-12.html>

8. REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- La ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- El DECRETO 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

Anexos.

9 ANEXOS.

Anexo 9.1. Rúbrica para la evaluación general del proyecto.

ASPECTOS A EVALUAR.	EXCELENTE 4 PUNTOS.	BIEN 3PUNTOS.	REGULAR 2 PUNTOS.	MAL 1PUNTO.
Las actividades han resultado:	Interesantes.	Podrían mejorarse en varios aspectos.	Habría que mejorar muchas de ellas.	La mayoría habría que cambiarlas.
La organización me ha parecido:	Estaban organizadas de antemano.	Habría que organizar algunas tareas de otra forma.	Habría que planificar muchas actividades.	Están muy desorganizadas.
Los contenidos que he aprendido los considero:	He aprendido mucho con este proyecto.	Sé muchas cosas más de lo que sabía antes.	He aprendido poco.	No he aprendido nada.
Creo que la aplicación del proyecto a mi realidad es:	Puedo aplicar todo lo aprendido a mi vida diaria.	Bastantes actividades me servirán en el futuro.	Algunas cosas las puedo aplicar en mi entorno.	No tiene aplicación directa en mi vida.
El trabajo en equipo lo valoro:	La experiencia del equipo ha sido genial.	Ha sido una buena experiencia.	Apenas he aprendido en mi equipo.	Debe mejorarse en todo.
El uso de las TIC requerido lo considero:	Utilizo sin problema información en internet.	Tengo alguna dificultad.	Me ha costado.	No soy capaz.
En general, el proyecto me ha parecido:	Me encanta aprender con este tipo de proyectos.	La experiencia es buena aunque hay que mejorar algunas cosas.	Que hay que mejorar cosas.	En general no me ha gustado nada.

Anexo 9.2. Rúbrica para evaluar los talleres.

ASPECTOS A EVALUAR.	EXCELENTE 4 PUNTOS.	BIEN 3PUNTOS.	REGULAR 2 PUNTOS.	MAL 1PUNTO.
Taller RCP.	Me ha parecido muy interesante.	Ha estado bien.	He aprendido pocas cosas.	No he entendido nada.
	Han empleado vocabulario muy comprensible.	Han empleado un vocabulario comprensible.	El vocabulario era técnico, muy difícil de entender.	El vocabulario era muy técnico. No he comprendido muchas cosas.
	Recomendaría taller.		No recomendaría taller.	
Taller primeros auxilios.	Me ha parecido muy interesante.	Ha estado bien.	He aprendido pocas cosas.	No he entendido nada.
	Han empleado vocabulario muy comprensible.	Han empleado un vocabulario comprensible.	El vocabulario era técnico, muy difícil de entender.	El vocabulario era muy técnico. No he comprendido muchas cosas.
	Recomendaría taller.		No recomendaría taller.	
Taller botiquín y 112.	Me ha parecido muy interesante.	Ha estado bien.	He aprendido pocas cosas.	No he entendido nada.
	Ha empleado vocabulario muy comprensible.	Ha empleado un vocabulario comprensible.	El vocabulario era técnico, muy difícil de entender.	El vocabulario era muy técnico. No he comprendido muchas cosas.
	Recomendaría taller.		No recomendaría taller.	

Anexo 9.3. Rúbrica para evaluar los productos.

ASPECTOS A EVALUAR.	EXCELENTE 4 PUNTOS.	BIEN 3PUNTOS.	REGULAR 2 PUNTOS.	MAL 1PUNTO.
TARJETA RCP.				
Aspecto global.	Es atractivo y original. Adecuado al público al que se dirige.	Cumple su objetivo, es una tarjeta correcta para el público.	La tarjeta es poco atractiva, pero correcta al público.	La tarjeta no se adecua al público, es poco atractiva y no cumple su objetivo.
Organización de la información.	Está bien organizada, es clara y fácil de leer.	En general la información es clara y está bien organizada.	Esta organizada la información pero de forma poco clara. No facilita una lectura rápida.	La información no es clara y esta desordenada por lo que dificulta la lectura.
TARJETA AVA.				
Aspecto global.	Es atractivo y original. Adecuado al público al que se dirige.	Cumple su objetivo, es una tarjeta correcta para el público.	La tarjeta es poco atractiva, pero correcta al público.	La tarjeta no se adecua al público, es poco atractiva y no cumple su objetivo.
Organización de la información.	Está bien organizada, es clara y fácil de leer.	En general la información es clara y está bien organizada.	Esta organizada la información pero de forma poco clara. No facilita una lectura rápida.	La información no es clara y esta desordenada por lo que dificulta la lectura.

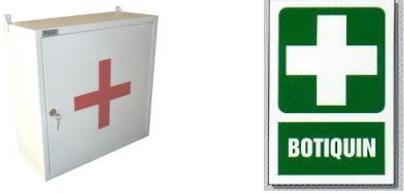
TARJETA PAS.				
Aspecto global.	Es atractivo y original. Adecuado al público al que se dirige.	Cumple su objetivo, es una tarjeta correcta para el público.	La tarjeta es poco atractiva, pero correcta al público.	La tarjeta no se adecua al público, es poco atractiva y no cumple su objetivo.
Organización de la información.	Está bien organizada, es clara y fácil de leer.	En general la información es clara y está bien organizada.	Esta organizada la información pero de forma poco clara. No facilita una lectura rápida.	La información no es clara y esta desordenada por lo que dificulta la lectura.
TALLER PRIMEROS AUXILIOS EN LOS PRIMEROS CURSOS.				
Contenido.	Expone el contenido concreto sin salirse del tema.	Expone el contenido y en ocasiones se sale del tema.	Expone el contenido aunque le faltan algunos datos.	La exposición carece de contenido concreto.
Documentación.	Usa el material de apoyo extra para hacerse entender mejor.	Durante la exposición hace referencia a imágenes que apoyan sus explicaciones.	En alguna ocasión hace referencia a alguna imagen o información que apoya su explicación.	No hace referencia a nada a la hora de exponer.

Anexo 9.4. Plantilla individual.

SEMANA:		SESIÓN:
Que he aportado hoy al grupo.	He tenido alguna idea nueva, ¿cuál?	Describe tus tareas de hoy
		<ul style="list-style-type: none"> • • • • • •

SEMANA:		SESIÓN:
Que he aportado hoy al grupo.	He tenido alguna idea nueva, ¿cuál?	Describe tus tareas de hoy
		<ul style="list-style-type: none"> • • • • • •

Anexo 9.5. Dossier de fotos.

	<p>BOTIQUÍN.</p>
	<p>TIRITA.</p>
	<p>PINZAS.</p>
	<p>VENDA.</p>
	<p>GASAS ESTÉRILES.</p>
	<p>GUANTES.</p>
	<p>SUERO.</p>



ESPARADRAPO.



FRIO PARA GOLPES.

ABRIR VÍA AÉREA

**MANIOBRA:
INCLINACIÓN DE
LA CABEZA
LEVANTAMIENTO
DEL MENTÓN**



**V er
Oír
S entir**



**SI NO HAY SALIDA
DE AIRE, DÁ DOS
INSUFLACIONES**



Colocar la boca sobre la boca de la persona y exhalar

ADAM

REANIMACIÓN CARDIOPULMONAR

Ubica la posición donde darás las compresiones, traza una línea entre las tetillas y otra en la mitad del tórax, donde crucen éstas líneas coloca ambas manos y da 30 compresiones.

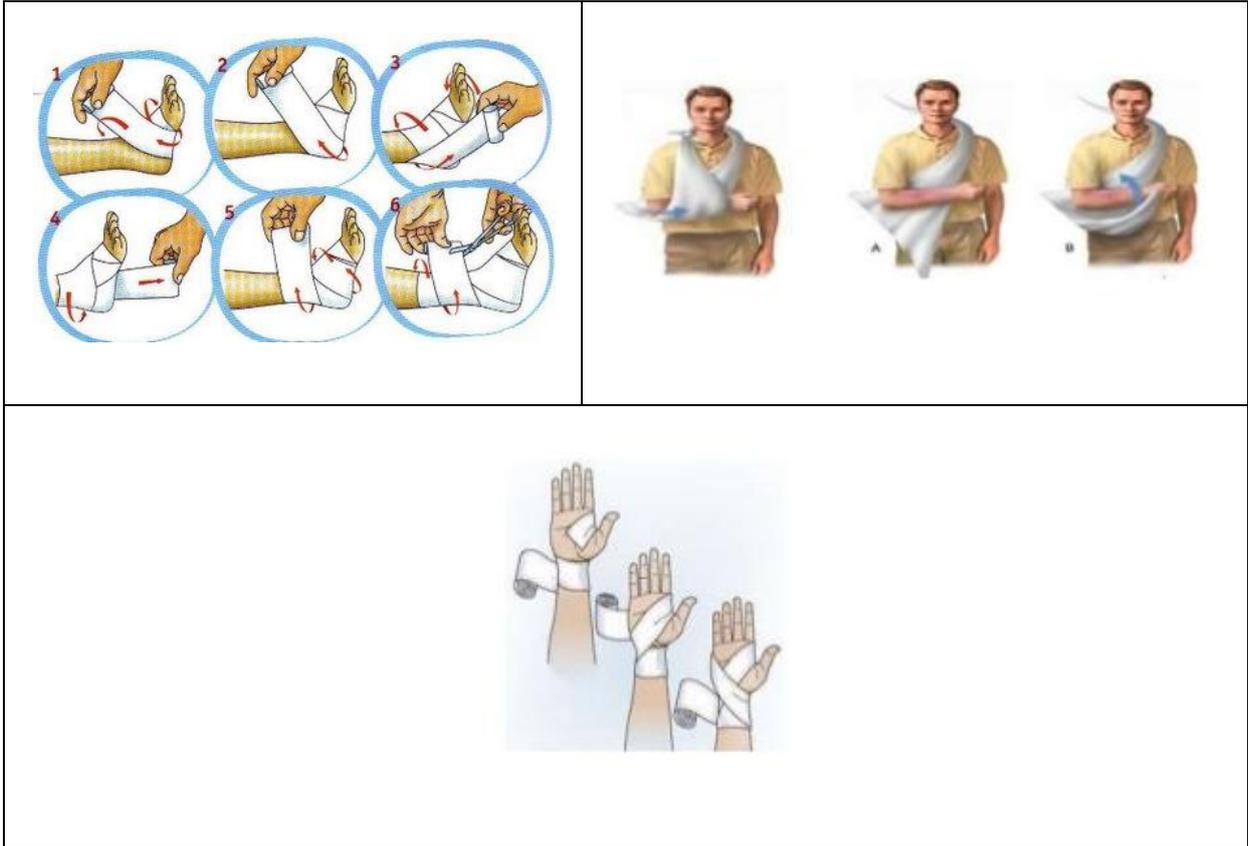
FUERTE Y RÁPIDO



Utilice el peso de su cuerpo para hacer la compresión

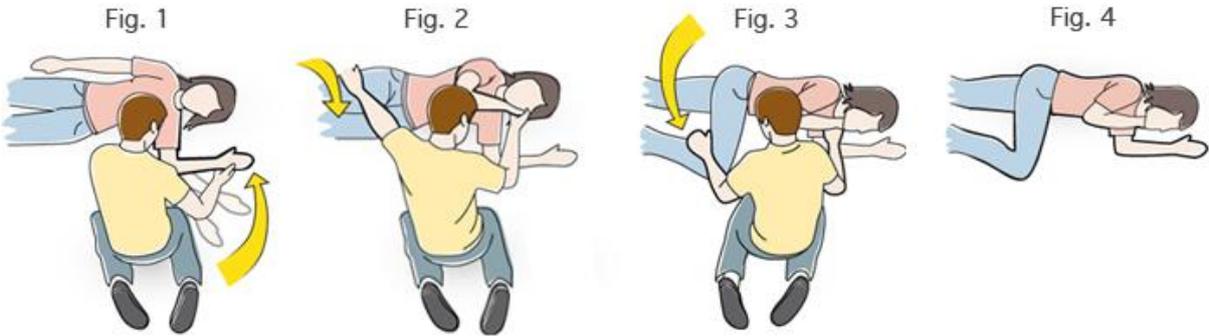
Mantenga la espalda recta.





SÍ RESPIRA → PLS

Posición lateral de seguridad (PLS)



Reanimación cardiopulmonar (RCP)

Cómo detectar la parada cardiorespiratoria y qué debes hacer.

Cuando tras un accidente en el hogar, y aunque no sepas la causa, veas que una persona está inconsciente y no respira espontáneamente, debes iniciar rápidamente las maniobras de "reanimación cardiopulmonar"

1 Asegura el lugar de los hechos Elimina los peligros que amenacen tu seguridad, la del paciente o la de las personas que ahí se encuentren.

2 Comprueba el estado de consciencia de la víctima. Arrodíllate a la altura de los hombros de la víctima y sacúdelos con suavidad.

Acércate a su cara y pregúntale en voz alta si se encuentra bien:

Si responde: deja a la víctima en la posición en que se encuentra y pasa a realizar una valoración secundaria, poniendo solución a los problemas que vayas detectando.

Si no responde:

3 Pide ayuda sin abandonar a la víctima y colócale en posición de reanimación. Boca arriba con brazos y piernas alineados sobre una superficie rígida y con el tórax al descubierto.

4 Abre la vía aérea.

Coloca una mano sobre la frente y con la otra tira del mentón hacia arriba, para evitar que la lengua impida el paso del aire a los pulmones.



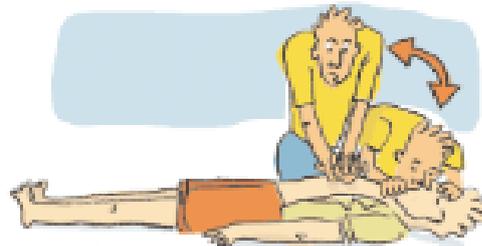
5 Comprueba si la víctima respira normalmente manteniendo la vía aérea abierta (ver, oír, sentir durante no más de 10 seg.)

Si la víctima respira normalmente:

- Colócala en posición lateral de seguridad (PLS).
- Llama al 112 o busca ayuda.
- Comprueba periódicamente que sigue respirando.



Si la víctima no respira normalmente:



6 Pide ayuda, llama al 112 o pide a alguien que lo haga e inicia 30 compresiones torácicas en el centro del pecho.

7 Realiza 2 insuflaciones con la vía aérea abierta (frente-mentón) y la nariz tapada. Si el aire no pasa en la primera insuflación, asegúrate de estar haciendo bien la maniobra frentementón y realiza la segunda insuflación, entre o no entre aire.



8 Alterna compresiones - insuflaciones en una secuencia 30:2 (30 compresiones y 2 insuflaciones) a un ritmo de 100 compresiones por minuto.

9 No interrumpas hasta que la víctima inicie respiración espontánea, te agotes o llegue ayuda especializada.

Anexo 9.7. Fotos.

Taller de RCP.



Tarjetas.



→ Protocolo ←

- 1) comprobamos consciencia
- 2) No Respuesta → AVISAR 112!!!
- 3) comprobamos Respiración
- 4) iniciar maniobra

30-compuésiales
2-Insuflociales




Avisar riesgos
Vibrar peligros
Adaptar actitud segura




Proteger lugar
Avisar — 112
5.05
Soconner

