



Trabajo Fin de Grado

Propuesta de intervención integral para un perfil de déficit cognitivo susceptible de mejora educativa

Autora

Laura Romanillos López

Director

José Ángel Périz Juncosa

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año

2016/2017

Propuesta de intervención integral para un perfil de déficit cognitivo susceptible de mejora educativa.

Comprehensive intervention proposal for a profile of cognitive deficit susceptible to educational improvement

- Elaborado por Laura Romanillos López.
- Dirigido por José Ángel Periz Juncosa.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2017
- Número de palabras: 15.983

Resumen

Para crear un modelo de Escuela Inclusiva necesitamos los conocimientos necesarios y el trabajo en equipo de todos los agentes de socialización. La diversidad se da en todos los sectores de la sociedad y a lo largo de nuestra vida, solo podemos llegar a entenderla desde la inclusividad y la normalización. Es importante que todos tengamos las mismas oportunidades independientemente de nuestra cultura, raza, sexo, edad o creencias. Las aulas son el reflejo de la sociedad y si queremos que la sociedad cambie y mejore, debemos empezar por nuestras escuelas y nuestros modelos educativos y organizativos. Una demanda que reclama el derecho a ser diferentes. En el presente trabajo se hace un volcado teórico que fundamenta una práctica de intervención específica que sirve de ejemplo.

La práctica que se plantea como ejemplo de intervención, se centra en una diversidad funcional concreta: cognitiva, aunque considero que podría ser aplicable a cualquier otra discapacidad, únicamente habría que cambiar los objetivos que queremos lograr con nuestra persona objeto de intervención.

Palabras clave

Discapacidad cognitiva, diversidad funcional, inteligencias múltiples, aprendizaje cooperativo, inclusión y intervención educativa.

INDICE

1.	INTRODUCCIÓN	5
2.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
3.	EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA DISCAPACIDAD	7
3.1.	Diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía.....	9
4.	DEFINICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	10
4.1.	Etiología y factores de riesgo	11
4.2.	Clasificación de la Discapacidad Intelectual.....	12
5.	DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA.....	15
5.1.	Aportaciones de distintos autores.	15
5.2.	Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.	16
5.3.	Teoría Triárquica de Robert J. Sternberg	19
5.4.	Desde el paradigma humanista cristiano occidental: Abraham Maslow.....	20
6.	PROPIUESTA METODOLÓGICA INCLUSIVA: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	22
6.1.	Diferencias entre estructuras de Aprendizaje Cooperativo, Competitivo e Individualista	22
6.2.	Tipos de Aprendizaje Cooperativo	23
6.3.	Ventajas del Aprendizaje Cooperativo	24
7.	LEGISLACIÓN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	25
7.1.	Desde la dimensión estatal	26
7.2.	Desde la dimensión autonómica	27
8.	PROPIUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN “UN MUNDO DE SENSACIONES”	29
8.1.	Justificación	29
8.2.	Contexto específico en el que he centrado el perfil de alumno a estudiar	29
8.3.	Plan de Atención a la Diversidad (PAD) del centro	31
8.3.1.	Alumnado objeto de atención específica.....	31
8.3.2.	Medidas de atención a la diversidad que se ponen en marcha en el centro.....	33
8.4.	Características psicoevolutivas del niño de 3 a 6 años	35
8.4.2.	Hitos del sujeto llevado a estudio	36
8.5.	Estudio del caso.....	37
8.6.	Objetivos generales desde la propuesta de intervención didáctica	38
8.7.	Objetivos específicos desde la propuesta de intervención didáctica (Fig.5)	39
8.8.	Metodología	41
8.9.	Temporalización (Fig. 6).	42

8.10. ACTIVIDADES	42
Dirigido a 2º de Ed. Infantil (4-5 años) donde se encuentra nuestro alumno de referencia..	42
8.10.1. El sentido de la vista	42
8.10.2. El sentido del olfato.....	45
8.10.3. El sentido del gusto	48
8.10.4. El sentido del oído	51
8.10.5. El sentido del tacto.....	53
8.11. EVALUACIÓN	55
9. CONCLUSIONES	57
10. BIBLIOGRAFÍA	60
11. ANEXOS	63
ANEXO 6.....	69
¡ES FIN DE SEMANA!, A DISFRUTAR DE LOS SENTIDOS.....	69

1. INTRODUCCIÓN

El marco teórico de este trabajo fin de grado (TFG), gira entorno a la Discapacidad Intelectual, haciendo un repaso a lo largo de la historia sobre la discapacidad de una manera globalizada. Nos centraremos en concretar que es y qué causas contempla esta discapacidad, ya que a veces puede ir asociada a otros trastornos. Hablaremos así de los tipos que hay, centrándonos en el leve y moderado, ya que son los dos tipos de discapacidad intelectual que como docentes podríamos encontrarnos en un aula ordinaria y teniendo que trabajar en estrecha colaboración con los EOET y con los EAT además de las familias.

Para poder abordar la intervención desde un punto de vista metodológico, nos apoyaremos en la teoría de la Inteligencias Múltiples de Gardner, H. (1983), completándola con la Teoría Triárquica de Sternberg, R. (1985), con la Inteligencia Emocional de Goleman, D. (1995) y considerando la Pirámide de Maslow, A.(1943) como apoyo de las necesidades de los seres humanos. Además algunos de estos autores, nos dan un acercamiento a la definición de inteligencia, no quedándose solo en los conceptos de la matemática o la lógica, sino acercándose a las habilidades de adaptación y los recursos que adquirimos a lo largo de la vida para formar parte de la sociedad.

Como instrumento de nuestra metodología, usaremos el Aprendizaje Cooperativo que Pujolás, P. (2007) defiende como método de inclusión, logrando a través de la cooperación que aprendan al máximo de sus posibilidades. Estudiaremos la diferencia que encontramos con el aprendizaje individualista o competitivo, y hablaremos de cuáles son sus objetivos, que metas queremos alcanzar usando la colaboración entre iguales como parte de su aprendizaje y que sea significativo.

Todas estas dudas y preguntas, nos llevan al que debe ser nuestra gran aliada, la legislación. Al igual que hemos visto que a lo largo de la historia no siempre se ha tratado igual al diferente, en la legislación ocurre lo mismo. Hablaremos de sus grandes cambios a nivel estatal y profundizaremos en lo que nos impone en cuestión de Atención a la Diversidad, sin olvidar lo que la autonómica nos marca como requisito para estos alumnos, contemplado en la orden del 28 de Marzo de 2008.

Esta propuesta de intervención educativa nace a partir de la observación de un aula de 2º de Educación Infantil de un centro de contexto urbano, que tuve ocasión de

observar durante mis prácticas de mención y en la que me cuestioné si todo lo que se hacía era lo que realmente necesitaba el alumno con necesidades educativas específicas. Un centro en el que hay heterogeneidad en el alumnado, hay diferentes etnias y nacionalidades y también hay alumnos con necesidades específicas de apoyo, lo que conocemos como Atención a la Diversidad. En ella había un caso de Discapacidad Intelectual y no me parecía justo que por una detección tardía, aún tuviera que esperar más tiempo por el protocolo. Por eso creo que como docentes, debemos formarnos y tener conocimientos para poder dar respuesta a los indicadores que marcan estos casos, hasta que llegue el diagnóstico y su posterior clasificación para hacer una correcta intervención.

En la actualidad, el contexto educativo está formado por alumnos de diferentes lenguas y culturas de origen y un amplio número, cada vez mayor, de niños con diversidad funcional. Esto requiere de un estudio más profundo sobre qué metodologías podrían ayudar en la práctica docente, en el momento de intervenir en la diversidad del alumnado, para que todos tengan conciencia de la pluralidad del contexto social al que pertenecen, creando un modelo de Escuela Inclusiva.

Para finalizar, hemos propuesto una intervención educativa aunando todos estos conceptos y términos, con la que se pretende ayudar a un caso concreto de diversidad en su proceso de aprendizaje, desde la cooperación y el desarrollo de todas las habilidades y capacidades que todas las personas podemos potenciar como protocolo de adaptación en nuestra vida. Una propuesta metodológica que favorece al alumno colaborador y al alumno con disfunción cognitiva: cooperar para aprender y a la vez aprender a cooperar, que garanticen el derecho constitucional a ser diferentes.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, vamos a simplificar lo amplio que puede ser el contexto de la discapacidad, encontraremos unas bases teóricas muy elaboradas y concretas como el DSM-5, pero cuando lleguemos a las partes más prácticas encontraremos diferencias con respecto al mundo teórico. No podemos asumir que todos los trastornos vienen dados tal cual se nos describen en los manuales, ya que cada persona es diferente y tiene características diversas, y podemos encontrar casos que se combinan con características de otros trastornos, lo que se denomina perfiles poliafectativos.

También vamos a tratar teóricamente las Inteligencias Múltiples, para posteriormente aplicarlas de una forma más práctica según el currículo de Aragón, donde podemos ver que se solapan con las competencias básicas y con las diferentes áreas del currículo.

Para finalizar, añadiremos una pequeña descripción del Aprendizaje Cooperativo, y como este tipo de metodología nos puede ser muy útil, bien encajado con las IM, como nos puede ayudar en las deficiencias cognitivas a la hora del aprendizaje de estos niños en ambientes inclusivos.

3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA DISCAPACIDAD

El concepto de discapacidad cognitiva se ha desarrollado de manera positiva, mejorando la calidad de vida de todo lo que engloba este concepto. Se ha pasado de denominaciones que han llegado a ser peyorativas como subnormal, idiota, retrasado o anormal; a ser conscientes del término desde un punto de vista inclusivo, normalizándolo hasta el concepto que hoy en día entendemos como Discapacidad Intelectual o Diversidad Funcional Cognitiva.

Desde los tiempos más antiguos, las personas con discapacidad cognitiva han sido marginadas, escondidas, usadas para experimentos y ser estudiadas por la ciencia o incluso han llegado a matarlas. Haciendo un breve repaso por la historia, hablaremos de las culturas clásicas, como Grecia y Roma, donde se creía que la gente con alguna discapacidad era por algo mágico-religioso, era un castigo sobrehumano que se imponía a la persona o algún tipo de prueba, llegando a culpabilizar a las familias, normalmente esto acababa con la muerte de esas personas. A partir del siglo XV, se hablaba de discapacidad como si fuera una enfermedad que necesitaba tratamiento, lo que conllevo

a su encierro masivo en manicomios para buscarles una cura. Más adelante en el s. XVIII aparecen dos fases, la de exclusión y la fase de reclusión. A finales del s. XIX y la II Guerra Mundial, se le dio un enfoque médico y asistencial, se crearon centros especiales, así estas personas eran alejadas de la sociedad y se experimentaba con ellas en el caso de la II Guerra Mundial.

En la segunda mitad del s. XX, aparece una tercera fase, la integración y la normalización, fase que se empezó a contemplar a partir de los años sesenta, donde familias y personas con discapacidad empezaron una lucha por sus derechos, su normalización y su inclusión dentro de los contextos educativos y laborales. Esta fase comienza, con otorgarle a la persona con discapacidad intelectual la categoría de ser humano, pero enfermo.

“La evolución del concepto de discapacidad responderá por tanto a la evolución del contexto social y de la imagen institucionalizada del cuerpo en cada sociedad.”
(Ingstad, B. 199,5 en Toboso, M. 2010, ref. por Conde, R. 2014; p. 155).

Actualmente, se sigue luchando para que la vida de estas personas tenga el reconocimiento que merecen en el ámbito social sobre todo, es cierto que se han conseguido muchos avances, pero el más difícil de afrontar, es el muro del lenguaje; aquí empieza todo.

Como hemos comentado al principio, se ha luchado por cambiar el término con el que se nombra a estas personas, porque no es lo mismo expresarnos en términos peyorativos, que en términos de discapacidad o diversidad funcional; ya que son connotativos de estudios más profundos y rigurosos en el ámbito de la educación integral bio-psico-social que busca el bienestar personal.

“De una beneficencia paternalista al reconocimiento de la dignidad y los derechos de la persona con discapacidad como un ciudadano más. De un enfoque basado en la patología a un enfoque positivo e integral: reconocimiento de la discapacidad y promoción de la salud como capacidad básica para la vida en sociedad y el bienestar de todos los ciudadanos.” Seoane, J.A. (2011, p.144).

3.1.Diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía

Como hemos dicho en el apartado anterior, todo empieza por el lenguaje, y es aquí donde vamos a diferenciar las tipologías y los términos que se acuñan según la OMS (1980). A parte, nos servirá para poder identificar el alcance de la Discapacidad Intelectual o Diversidad Funcional Cognitiva. Los conceptos a diferenciar son:

- Deficiencia: Perdida o anormalidad de una función psicológica o fisiológica.
- Discapacidad: Toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad. Puede limitar las habilidades de la persona para responder a determinadas tareas.
- Minusvalía: Situación de desventaja para una persona, consecuencia que limita o impide el desempeño de un rol social, que es normal, en función edad, sexo y factores socio-culturales.

Clasificación que, recogida por Conde, R. (2014; p. 162), ha recibido posteriores revisiones y haciendo un enfoque mayor desde el modelo biopsicosocial, el cual, engloba las tres definiciones haciendo desaparecer el concepto de minusvalía y haciendo que el término de discapacidad englobe el resultado de la interacción.

“Deficiencias: Entendidas como déficit en el funcionamiento. Limitaciones en la actividad, que sustituyen al anterior concepto de discapacidad. Restricciones en la participación, que sustituye a minusvalía. Barreras y restricciones ambientales.” (Fig.1)

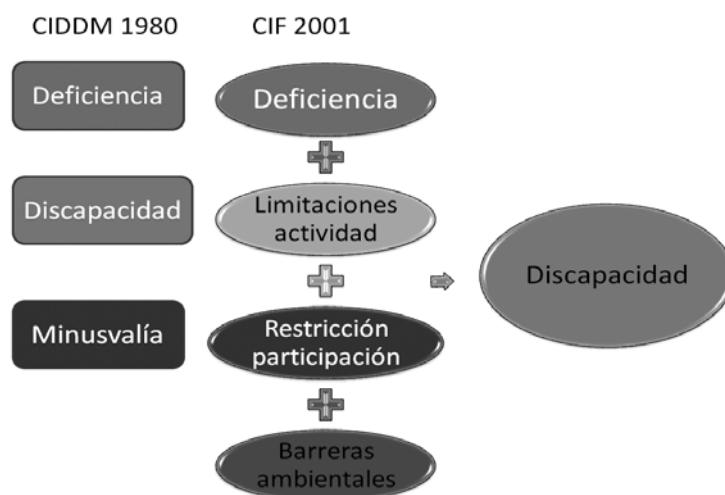


Fig.1 (Conde, R 2014; p. 162)

4. DEFINICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En el apartado anterior hemos descrito la globalidad que uno a todos los trastornos y diversidades funcionales, para ahora en este punto, centrarnos en lo que atañe a nuestro proyecto, la discapacidad intelectual o diversidad funcional cognitiva.

En U.S.A., el concepto de discapacidad intelectual, se ha asentado en torno a la definición de retraso mental en 2002 -AAMR, Asociación Americana de Retraso Mental- debido a la denominación propia que realiza el estudio, de gran influencia en los congresos internacionales, y que define el concepto de esta forma:

“Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.” Luckasson, R. et al (2002), en Verdugo, M.A. (2003, p. 6)

En esta definición encontramos todos los aspectos que debemos tener en cuenta, cuando vamos a desarrollar un proyecto de intervención inclusiva en el aula. A esta definición, se le suma un nuevo modelo teórico (Fig.2), con aportaciones novedosas como puede ser los roles sociales y los apoyos, algo que explica muy bien Verdugo. M.A. A continuación, exponemos este modelo teórico de manera simplificada, para entender todos los ámbitos de la discapacidad cognitiva.

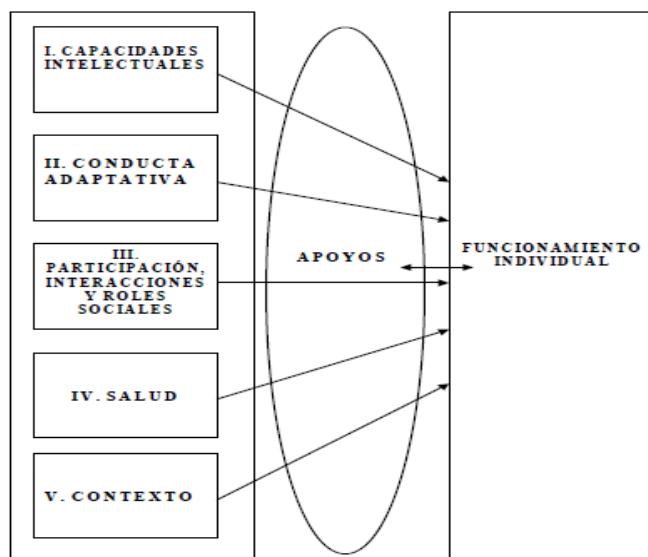


Fig.2

En esta tabla encontramos el esquema de las cinco premisas de las que consta la discapacidad intelectual para su aplicación.

- I. Las limitaciones en el funcionamiento considerándose en el contexto de ambientes comunitarios de los iguales en edad y cultura.
- II. Una evaluación válida que tenga en cuenta la diversidad cultural y lingüística, diferencias en comunicación y en ámbitos sensoriales, motores y comportamentales.
- III. En un sujeto las limitaciones frecuentemente coexisten con capacidades.
- IV. Desarrollar un perfil de los apoyos necesarios para describir las limitaciones.
- V. Apoyos personalizados adecuados durante un tiempo prolongado, el funcionamiento en la vida del sujeto generalmente mejorará.

El enfoque de esta definición es un modelo teórico multidimensional. Este modelo consta de un proceso de evaluación de tres funciones, diagnóstico, clasificación y sistema de apoyos, en el que se plantean diferentes criterios a cumplir.

- Diagnóstico; limitaciones en el funcionamiento intelectual, limitaciones en la conducta adaptativa y edad de aparición, antes de los 18 años.
- Clasificación; capacidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, salud (física, mental y etiológica), contexto (ambiental y cultural).
- Sistema de apoyos; desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social, protección y defensa.

4.1. Etiología y factores de riesgo

Hay diversidad de factores que pueden tener como consecuencia la deficiencia intelectual, se suele distinguir entre causas genéticas y causas ambientales, incluyendo los factores etiológicos, que pueden originarse en el periodo prenatal, perinatal y postnatal, estos factores se combinan con cuatro categorías, biomédicas, sociales, conductuales y educativas, en directa alusión a la posibilidad de una etiología multiafectativa. A continuación, se hace una exposición de todos estos factores combinados, según Verdugo, M.A. (2011, p.108.)

Prenatal; uno de los factores son los biomédicos, donde podemos encontrar trastornos, síndromes o enfermedades por parte de la madre. En los factores sociales, conductuales y educativos que van más unidos, encontramos problemas en el nivel económico, violencia doméstica, consumo de drogas...

Perinatal; en los factores biomédicos, encontramos la prematuridad, lesiones en el momento de nacer... En los factores sociales, conductuales y educativos, se aprecia el rechazo o el abandono por parte de los padres, falta de cuidados o falta de atención por parte de los servicios de intervención tras el alta médica.

Posnatal; factores biomédicos, tenemos traumatismos craneoencefálicos, malnutrición o diversos trastornos... En los factores sociales, conductuales y educativos, tenemos problemas como la falta de estimulación hacia el niño, la institucionalización del menor, vuelve a aparecer la violencia doméstica, que podría conllevar al maltrato y al abandono infantil, conductas problemáticas del niño, un diagnóstico tardío, deficiencias en la crianza...

4.2. Clasificación de la Discapacidad Intelectual

Una vez que hemos enumerado las posibles causas etiológicas de porque se produce las deficiencias cognitivas, vamos a explicar la clasificación de las diferentes deficiencias cognitivas del DSM-V. Se clasifican en leve (50-55/70), moderado (35-40/50-55), grave (20-25/35-40) o profundo (>20 o 25).

Normalmente son las escalas estandarizadas de medición del C.I., siendo los instrumentos más utilizados: Escala de Inteligencia Stanford-Binet (Thorndike, Hagen, y Sattler, 1986), Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos Revisada (Wechsler, 1981) y la Batería Kaufman de Evaluación para Niños (K-ABC, Kaufman y Kaufman, 1983), Escala de Inteligencia no verbal SON-R 2,5-7/SON-R 6-40 para sordos y Ed. Infantiles (Nan Snijders-Oomen, 1958), de gran ayuda para poder identificar la capacidad intelectual de la persona, pero sino se combina con otras escalas, no se puede determinar el resto de dominios y habilidades que esta persona necesita para su diagnóstico y su tratamiento.

A continuación, vamos a describir la discapacidad intelectual leve – moderada- perfiles con mayor predisposición a la mejora educativa y psicosocial; ya que en la vida

real, serían las dos posibilidades que nos podríamos encontrar en un aula ordinaria. En ambas dos vamos, a hablar de los dominios conceptuales, sociales y prácticos, ya que son los ámbitos que engloban todo.

4.2.1. Discapacidad intelectual leve

Dominio Conceptual; En ambos ciclos de infantil puede no haber diferencias conceptuales significativas.

En edad escolar y adultos, dificultades en el aprendizaje de aptitudes de vida cotidiana como pueden ser la lectura, la escritura, la aritmética, el tiempo o el dinero.

Necesita ayuda en uno o más ámbitos para cumplir con los hitos acordes a su edad.

Alteraciones en el pensamiento, en la función ejecutiva y en la memoria a corto plazo, así como la funcionalidad de aptitudes académicas.

Dominio Social; Falta de habilidades y recursos en las relaciones sociales.

La comunicación, la conversación y el lenguaje son más concretos y sencillos de lo que se espera para su edad.

Dificultades en la regulación de sus emociones y en el comportamiento de forma adecuada a su edad (ingenuidad).

Dominio Práctico; Puede operar de manera apropiada para la edad en la autonomía y el cuidado personal.

En la adultez, necesita ayuda para la compra, el transporte, la organización doméstica y del cuidado de los hijos, cocinar alimentos y las gestiones bancaria y de dinero.

Las aptitudes de entretenimiento son muy parecidas a las de los grupos de su misma edad.

Necesita ayuda en la apreciación relacionada con el bienestar y la coordinación del ocio.

4.2.2. Discapacidad intelectual moderada

Dominio Conceptual; Destrezas conceptuales retrasadas en comparación con sus iguales.

En ambos ciclos de infantil, el lenguaje y las destrezas académicas se desarrollan lentamente.

En edad escolar, el progreso de las habilidades básicas como, la lectura, la escritura y las matemáticas se producen lentamente.

En adultos, el desarrollo de las habilidades académicas se queda en un nivel elemental, necesitando apoyo para todas las aptitudes académicas, de trabajo y de vida personal.

Necesita ayuda diaria para desarrollar y completar tareas conceptuales de la vida cotidiana.

Dominio Social; Diferencias con sus iguales en el comportamiento social y comunicativo a lo largo del desarrollo.

Lenguaje oral como instrumento primario para la comunicación social, más básico que el de sus iguales.

Habilidades de relación respecto a la familia y los amigos.

Puede tener amistades satisfactorias en su vida, y en ocasiones relaciones sentimentales.

Puede no interpretar con exactitud las señales sociales.

La capacidad de tomar decisiones y de juicio social son limitadas.

Necesidad de ayuda social y comunicativa en los trabajos para garantizar el éxito.

Dominio Práctico; Responsabilizarse de sus necesidades personales, aunque requiere de un período de aprendizaje para su autonomía.

Realización de todas las tareas domésticas en la vida adulta, pero necesita un tiempo de aprendizaje.

Independencia para trabajar con temas de habilidades conceptuales y de comunicación limitada, pero necesita apoyo para comprender las expectativas sociales, la complejidad laboral y las responsabilidades complementarias que conllevan, como por ejemplo, la sanidad y las finanzas.

Diversidad de habilidades recreativas.

Necesita ayuda complementaria y oportunidades de aprendizaje durante un largo periodo de tiempo.

Una minoría presenta comportamientos de inadaptación que causan problemas sociales.

5. DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA.

Para abordar el significado de las Inteligencias Múltiples, primero debemos saber que es la inteligencia o que se entiende por inteligencia y su evolución a lo largo de la historia. En cada momento histórico, el concepto de inteligencia ha tomado diferentes formas y se ha ido añadiendo nuevos enfoques y nuevos términos, según el contexto social en el que se encontraban, por ello haremos una revisión de algunos de los autores más destacados sobre este concepto y daremos una definición aproximada de inteligencia.

“Cualidad mental que consiste en la capacidad para aprender de la experiencia, resolver problemas y utilizar el conocimiento para adaptarse a las situaciones nuevas.” Myers, D. G. (2007, p.423)

Así, podemos decir que es, la capacidad de los seres humanos para desarrollar el pensamiento abstracto y razonar, para la comprensión de ideas complejas, la resolución de problemas y la superación de obstáculos, aprendiendo de la experiencia y adaptándose al ambiente. Habilidad humana para desarrollar el pensamiento analítico-racional.

5.1. Aportaciones de distintos autores.

Alfred Binet (1857-1911) se le considera uno de los primeros autores sobre la inteligencia. Propuso un método, en el que la inteligencia se podía cuantificar según un determinado número de tareas como, la comprensión, capacidad aritmética o dominio del vocabulario.

Lewis Terman (1877-1956) fue el primero en acuñar el término de cociente intelectual (CI). Revisó los test de inteligencia de Binet y Simon.

Howard Gardner (1943-) psicólogo, el más conocido por su teoría de las Inteligencias Múltiples.

Robert J. Sternberg (1949-) psicólogo, conocido por su trabajo sobre inteligencia y la Teoría Triárquica sobre la inteligencia.

Aquí están algunos de los autores más importantes sobre la inteligencia. Podemos decir, que la inteligencia es uno de los conceptos más dispersos por la falta de unanimidad, según advierte Sternberg R. (1985). Pero en todo momento, está vinculado a la habilidad de las personas para captar datos, comprenderlos, procesarlos y aplicarlos de manera correcta en un contexto social, relativo a la propuesta de tarea de aprendizaje denominada significativa basada en las tres acciones básicas: percepción, decisión y ejecución, que ha sido trasladada a otras terminologías conocidas como ver, juzgar y actuar.

Se han elaborado muchos instrumentos de medición, como son los test, que se quedan en la simple cuantificación del cociente intelectual (CI), analizando solo las capacidades de lógica, matemática y lingüísticas de las personas; así solo vemos una parte de la capacidad de nuestra inteligencia, no vemos el cómputo total de su globalidad.

5.2. Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

El concepto de inteligencia es algo complejo, como hemos dicho solo se define de forma parcial y por eso hablaremos de la teoría que propuso y se aceptó por el psicólogo Howard Gardner (1983), dándole un carácter más amplio y concreto a la vez, al concepto de inteligencia.

Se pueden definir las Inteligencias Múltiples como, “*un potencial biopsicosocial para procesar información la cual se puede activar en un marco cultural para crear problemas o crear productos que tienen valor para una cultura*” Gardner, H. (1999), en Mora, J.A. y Martín Jorge, M.L. (2007, p. 71).

Según este autor, hay ocho Inteligencias Múltiples, y las define de la siguiente manera:

Inteligencia lingüística

Capacidad de dar forma y utilizar las palabras de manera precisa, ya sea oralmente o por escrito. Capacidad de manejar la sintaxis, la fonología, la semántica, y la dimensión pragmática. Algunas de sus funciones son la retórica, la mnemotecnia, la explicación y el metalenguaje.

A modo de ejemplo gráfico, ¿qué personas tienen este tipo de IM? Periodistas, Políticos, Traductores de lengua extranjera, Escritores, Profesores...

Inteligencia lógico-matemática

Capacidad de categorizar, clasificar, deducir, generalizar, calcular y ser capaz de formular hipótesis. Capacidad de utilizar y relacionar los números con eficacia y de razonar de manera lógica.

¿Quiénes poseen esta inteligencia? Científicos, Ingenieros, Matemáticos, Físicos...

Inteligencia espacial

Capacidad de percibir el espacio con precisión y ser capaz de transformar esas percepciones. Percepción sensible al color, las líneas, la forma, el espacio y la relación entre estos elementos. Capacidad para visualizar y representar gráficamente ideas visuales o espaciales y la capacidad de orientarse correctamente en un espacio.

¿Quiénes poseen esta inteligencia? Escultores, Pintores, Navegantes, Guías turísticos, Jugadores de ajedrez...

Inteligencia cinético-corporal

Dominio de habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad. Capacidades táctiles, que ayudan a crear y transformar objetos, facilidad para expresar ideas y sentimientos con el propio cuerpo.

¿Quiénes poseen esta inteligencia? Escultores, Cirujanos, Actores, Bailarines, Artesanos...

Inteligencia musical

Sensibilidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, incluye el ritmo, el tono o la melodía y el timbre o color de una pieza musical. Entendiéndola desde diferentes perspectivas como, analítica, técnica, global, intuitiva...

¿Quiénes poseen estas inteligencias? Compositores, Músicos, Cantantes, Críticos musicales...

Inteligencia interpersonal

Capacidad de reconocer y distinguir los estados de ánimo, los sentimientos, las motivaciones e intenciones de otras personas. Capacidad de empatía, hacia las señales que otras personas muestran.

¿Quiénes poseen esta inteligencia? Actores, Maestros, Terapeutas, Asesores educativos, Los propios padres...

Inteligencia intrapersonal

Autoconocimiento de uno mismo, imagen de uno mismo (virtudes y defectos), reconocimiento de los estados de ánimo, motivaciones, deseos, autoestima.

¿Quiénes poseen estas cualidades? Psicólogos, Sacerdotes, Escritores, Abogados...

Inteligencia naturalista

Capacidad de clasificación y reconocimiento de diferentes especies de fauna y flora del entorno, sensibilidad ante fenómenos naturales.

¿Quiénes poseen estas cualidades? Biólogos, Ecologistas, Jardineros, Físicos, Arqueólogos...

A las IM de Gardner, H. (2011), podríamos añadir una más como es la Inteligencia Emocional, descrita por Goleman, D. (1995) - relacionado directamente con las inteligencias interpersonal e intrapersonal-, expresa que tener el CI más alto, o ser el

más inteligente o el mejor en tu trabajo, no te proporciona la felicidad y la estabilidad emocional que todos necesitamos a lo largo de nuestra vida.

Según el modelo de habilidad de Mayer, J. y Salovey, P. (1990) sobre el procesamiento emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, podemos definir la Inteligencia Emocional como:

“Habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás.” Mayer, J. y Salovey, P. 1990, en Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002, p.2)

Este modelo, implica cuatro componentes.

- Percepción y expresión emocional: reconocer nuestras emociones e identificar sentimientos y ser capaces de expresarlos verbalmente.
- Facilitación emocional: ser capaces de originar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: interiorizar lo que sentimos en nuestro pensamiento y ser conscientes de la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: saber dirigir las emociones positivas y negativas de manera eficiente.

5.3. Teoría Triárquica de Robert J. Sternberg

Como hemos mencionado anteriormente, Robert Sternberg es un psicólogo americano contemporáneo de Gardner H. y con el que ha compartido la definición de inteligencia desde el concepto de inteligencia emocional. Sus teorías son muy diferentes pero comparten puntos respecto al concepto de inteligencia.

Sternberg R. se refiere a los conceptos de inteligencia hasta entonces descritos no como erróneos, sino como incompletos. Alrededor del concepto de inteligencia y a los desarrollos sobre inteligencia emocional, él plantea una teoría triárquica que se explica

en función de tres aspectos: el mundo externo (el contexto), el mundo interno (la experiencia) y la interacción entre ambos (los componentes que la integran) (Fig.3).

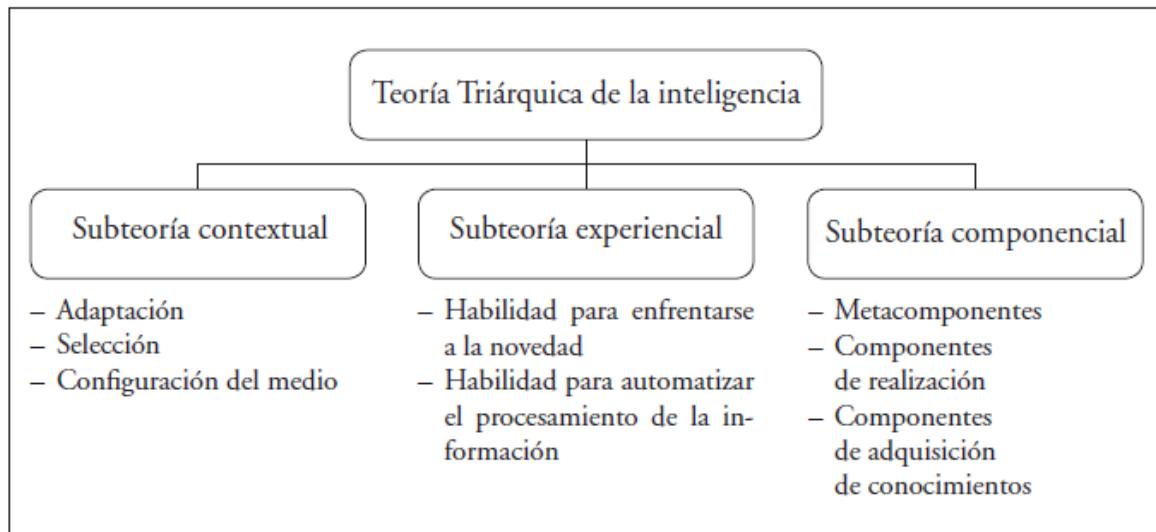


Fig.3.

Siendo el mundo social, el contexto, lo que le falta al concepto de inteligencia. Así, la define como una habilidad pero no la única, siendo una actividad que va dirigida a la capacidad de adaptación intencionada, selección y formación de medios que el mundo real ofrece y utilizamos en la vida uno mismo.

5.4. Desde el paradigma humanista cristiano occidental: Abraham Maslow

Abraham Maslow era un psicólogo, que pertenecía a la corriente humanista, mientras otros contemporáneos se centraban en las conductas o en el psicoanálisis, él centró su trabajo alrededor de las acciones que motivan a las personas para satisfacer sus necesidades, así pues, introdujo el concepto de la jerarquía de necesidades en 1943. Explica en su teoría que las personas tienen una necesidad de forma innata que tiende a la autorrealización, para que esto se produzca, hay que ir superando de manera autónoma las metas que nos marcamos a lo largo de nuestra vida. La jerarquía de necesidades se divide en 5 tipos de necesidades:

Fisiológicas, necesidades vitales para nuestra supervivencia y de carácter biológico (dormir, comer, beber, respirar, refugio, sexo...).

De seguridad, son necesarias para vivir, pero están en una meta superior a las anteriores, siendo así, que si las fisiológicas no están cubiertas no podemos plantearnos estas (seguridad y protección física y personal, salud, estabilidad familiar, laboral y de ingresos, orden...).

De afiliación, son de carácter menos básico, y solo cobran sentido cuando las fisiológicas y las de seguridad están cubiertas, son necesidades que se presentan en la vida diaria (amor, afecto, pertenencia a un grupo social...) busca superar sentimientos de soledad o marginación.

De reconocimiento, existen dos tipos de necesidades de reconocimiento, la inferior, que incluye el respeto a los demás, la necesidad de un estatus, reconocimiento, atención, dignidad... y la superior, respeto a sí mismo, autoconfianza, competencia, independencia, libertad... estas necesidades engloban lo que entendemos por autoestima y autoconcepto.

De autorrealización, estas necesidades van más allá, se busca el desarrollo espiritual y moral, la búsqueda de tener una misión en la vida... hablaríamos de nuestras necesidades más profundas e internas, de lo que nos mueve más allá del dinero, la familia, las relaciones o el trabajo.

Todos tenemos estas necesidades sin excepción, son los objetivos que nos marcamos en la vida para ser felices y que creo que se complementan muy bien con las IIMM y más concretamente con la inteligencia emocional de Goleman, D. (Fig. 4)

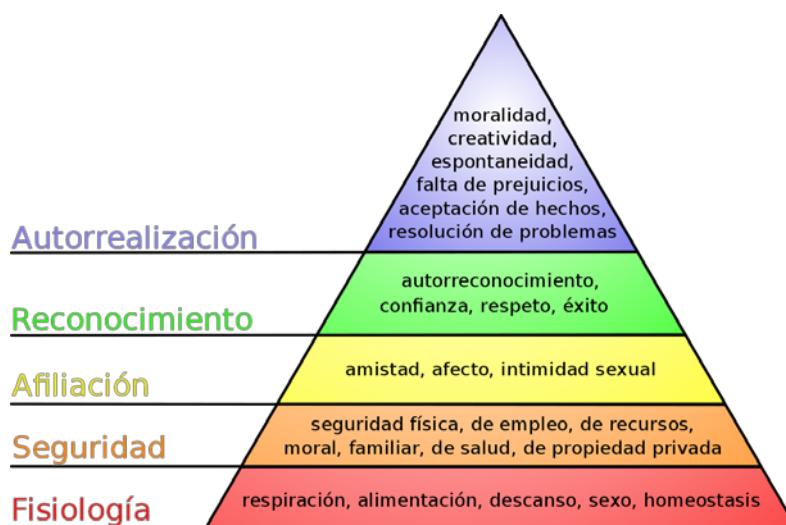


Fig.4

6. PROPUESTA METODOLÓGICA INCLUSIVA: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es una metodología que está en auge en educación, sobre todo para acercarnos a una escuela más inclusiva, una escuela en la que todo el alumnado tiene su hueco, donde no importa el sexo, raza, religión o cualquier otro factor que nos haga diferentes. Obviamente siempre hay diferencias, porque por suerte nadie es igual a otra persona, ya que influye en nosotros todos los contextos, bien sean sociales, familiares o educativos; y factores, bio-psico-sociales.

El aprendizaje cooperativo nos muestra una nueva forma de trabajar donde todos podemos aprender de todos y sabiendo que si ponemos el esfuerzo individual en conjunto, el trabajo realizado tiene un éxito mayor. El papel del educador, el maestro, es importante pero no tanto como el de los alumnos, el maestro simplemente acompaña en ese proceso de enseñanza-aprendizaje y es un instrumento facilitador, en tanto que los alumnos son quienes descubren los contenidos y se los enseñan a sus compañeros.

6.1. Diferencias entre estructuras de Aprendizaje Cooperativo, Competitivo e Individualista

Hay distintas maneras de trabajar dentro del aula, a continuación explicaremos de forma muy breve diferentes estructuras de trabajar a parte de la cooperación, y sus características.

Cooperación: objetivos compartidos, maximizar el aprendizaje propio y ajeno.

- Trabajo en pequeños grupos, heterogéneos.
- Búsqueda del éxito de todos los miembros.
- Lo que beneficia a uno lo redunda en los demás.
- Se celebra el éxito compartido.
- La recompensa se considera ilimitada.
- Se evalúa comparando el desempeño con unos criterios preestablecidos.

Competición: unos contra otros para alcanzar un objetivo que solo unos pocos alcanzan.

- Trabaja solo.
- Intentar hacerlo mejor que el resto de compañeros.
- Lo que beneficia a uno, perjudica a otros.
- Se celebra el propio éxito y el fracaso de los demás.
- Las recompensas son limitadas.
- Se evalúa en grados desde el mejor al peor.

Individualismo: trabajan solos para conseguir objetivos sin relación con nadie.

- Trabajo solo.
- Búsqueda del propio éxito.
- Lo que beneficia a uno, no afecta a otros.
- Se celebra el propio éxito.
- Las recompensas se consideran ilimitadas.
- Se evalúa comparando el desempeño con criterios preestablecidos.

6.2. Tipos de Aprendizaje Cooperativo

Una vez introducido el aprendizaje cooperativo, vamos a proceder a definirlo de la manera más concreta. Podemos encontrar tres tipos de aprendizaje cooperativo, informal, formal y grupos base.

El aprendizaje cooperativo informal, consiste en que los alumnos trabajen juntos, cooperando unos con otros, para conseguir un objetivo, una meta, estos grupos son temporales y están formados para una actividad concreta o hasta una clase entera.

El aprendizaje cooperativo formal, hace referencia a que los alumnos trabajen juntos, de forma cooperativa durante una hora de clase varias semanas seguidas, pretendiendo que alcancen objetivos de aprendizaje y así, poder completar tareas específicas, como por ejemplo; la toma de decisiones, la solución de problemas, completar una unidad de currículo, llevar a cabo un experimento, aprender vocabulario...

Grupos base de aprendizaje cooperativo, supone que los alumnos trabajen juntos, de forma cooperativa a largo plazo, durante todo el curso, los grupos suelen ser permanentes y heterogéneos, brindándose apoyo unos a otros, así los alumnos adquieren relaciones responsables y duraderas y favorece un buen desarrollo cognitivo y social.

6.3. Ventajas del Aprendizaje Cooperativo

Debemos entender que ningún niño es una página en blanco, que todos vienen con experiencias y conocimientos previos de forma individual, que deben ser tenidos en cuenta para favorecer los nuevos aprendizajes. Aunque hablamos de individualidad, debemos ser conscientes que el niño tiene un sentimiento de pertenencia al grupo y eso le genera una identidad propia en su personalidad.

Por lo que llegamos a la conclusión de que todo es educable, entrando en una espiral de conocimientos, donde los ya aprendidos se engloban y se asocian a los nuevos conocimientos, ya que el aprendizaje no es lineal. Así pues, podemos explicar que el niño debe ser partícipe de su educación y no un mero espectador. Por lo que el Aprendizaje Cooperativo, proporciona una serie de ventajas frente a otros tipos de aprendizajes, en lo relativo a la inclusividad de alumnos con disfuncionalidad cognitiva susceptible de educación.

- Se favorece el establecimiento de relaciones más positivas, fomentando la interacción y el desarrollo socio-afectivo, aumentando la motivación hacia el aprendizaje escolar.
- Se pretende un nivel de rendimiento de los participantes de acuerdo con sus posibilidades, reduciendo la ansiedad y contribuyendo al desarrollo cognitivo.
- Da como resultado un mayor esfuerzo y compromiso por parte de los alumnos en el aprendizaje, mejorando su rendimiento académico y productividad.
- Se favorece el aprendizaje de todos los alumnos, no solamente de aquellos que tienen problemas para aprender, permitiendo la educación de los contenidos al nivel de los alumnos, pudiendo promover el desarrollo de

destrezas complejas de pensamiento crítico fomentando la autonomía e independencia.

- Se favorece la aceptación de las diferencias y el respeto de todos los alumnos al derecho a ser diferente por diversidad funcional y reduciendo la conflictividad y mejorando la convivencia en la escuela.
- Con esta forma de trabajar se permite una personalización de la enseñanza, pudiendo entrar otro profesional al aula.

7. LEGISLACIÓN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para introducir el marco legislativo, comenzaremos haciendo un breve repaso por todas las leyes que han introducido la atención a la diversidad dentro de sus artículos, y que es lo que conllevaba esa ley para las personas con diversidad.

La primera ley que encontramos en España, es la Ley de Educación de 1970, en la que por primera vez, se planteaba la necesidad de que los alumnos con necesidades especiales fueran atendidos, en un sistema de carácter gratuito y obligatorio, pero en un sistema paralelo.

Más adelante en 1978, se creó la Constitución Española, donde especifica en el artículo 27, el derecho de todos los ciudadanos sin excepción a una educación, y en el artículo 49, la obligación por parte de los poderes públicos a impulsar políticas de integración hacia los minusválidos.

Una vez que el marco legislativo y el contexto de España estaban en democracia, se instauró en 1982 la Ley de Integración Social de los Minusválidos –LISMI-, comenzaba estableciendo las diferencias entre discapacidad, deficiencia y minusvalía, haciendo referencia a la integración social y normalización de discapacitados psíquicos, físicos y sensoriales. Esta ley supuso un avance en cuanto a la normalización de estas personas, sobretodo porque era la enseñanza quien tenía que adaptarse a los alumnos y no al revés, y se les incluía dentro de una escolarización ordinaria a “deficientes leves”.

En 1990, aparece la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE-, le da una importancia a estos alumnos reforzando su integración, para hacer un modelo de escuela abierto a la diversidad y flexible para presentar una respuesta educativa adecuada a cada alumno. Esto queda reflejado en el intento de normalización

cambiando el término de educación especial por el de Necesidades Educativas Especiales –NEE-.

Más adelante en 2006, la Ley Orgánica de Educación –LOE-, la cual mantiene el modelo de su antecesora, LOGSE, pero de forma menos inclusiva, a pesar de tener la inclusión como un principio básico, reduce las medidas en la flexibilidad didáctica de algunos alumnos. Se define así pues, a los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales –ACNEE- a todos aquellos que soliciten por un tiempo de su escolarización o en toda ella, ciertos apoyos y atenciones educativas específicas que deriven de la discapacidad o de trastornos graves de conducta.

Para finalizar, resumiremos la última ley que se reelaboró en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE-, en esta ley encontramos contradicciones, por un lado reconoce la heterogeneidad y el derecho de todos (ACNEAES) a recibir una educación adaptada, dándole una mención especial a la calidad, pero por otro lado nos dice que no es posible la equidad sin la calidad educativa, creando así diferencias y volviendo a un modelo de clasificación del alumnado.

7.1. Desde la dimensión estatal

Se ha revisado en el BOE, el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Para ello, nos hemos centrado en el artículo 8, *Atención a la diversidad*, ya que la intervención está relacionada con ello.

El primer punto, habla de cómo la intervención educativa debe contemplar la diversidad del alumno y adaptar la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada niño.

El segundo punto, se centra en cómo las administraciones educativas establecerán procedimientos para identificar características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los alumnos y en que facilitarán la coordinación de los sectores que intervengan con estos alumnos.

En el tercer punto, se habla de que los centros adoptarán las medidas que sean necesarias para los alumnos que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

Por último, en el cuarto punto, se hace referencia a que los centros atenderán a los niños que presentes necesidades educativas especiales y buscarán la respuesta que mejor se adapte a las características y necesidades personales de cada niño.

En estos cuatro puntos, se habla de diversidad y de cómo atenderla, sin embargo, no aparece de manera explícita la atención a los alumnos con discapacidad cognitiva.

7.2. Desde la dimensión autonómica

Según el BOA, en la orden del 28 de marzo del 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en su artículo 13, se habla de Atención a la Diversidad.

Este artículo consta de seis puntos y en ninguno de ellos, se hace referencia de manera concreta al alumnado con discapacidad cognitiva ni a las medidas que se deben tomar.

El primer punto expresa que los centros desarrollarán el currículo y organizarán los recursos que sean necesarios para facilitar a los alumnos el logro de los objetivos de la etapa, mediante un enfoque inclusivo aunque no se explica en qué consiste.

En el segundo punto, habla de que dependiendo la diversidad se debe adaptar la práctica educativa a sus características personales, necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

El tercer punto, comenta de cómo los centros deben incorporar al Proyecto curricular del centro las medidas específicas del Plan de Atención a la Diversidad para dar respuesta educativa, a todos los alumnos, y en particular a aquellos que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

Respecto al cuarto punto, se refiere a cómo la respuesta al alumno con necesidad específica de apoyo educativo deberá tener carácter preventivo y responderá a los

mismos objetivos que los del resto de alumnos. Se deben organizar en cuanto se detecten dificultades y se hará de manera individualizada, en el aula y en coordinación con las familias. También se dará respuesta a las necesidades de los alumnos que presentan altas capacidades, estimulando su propio ritmo de aprendizaje.

El quinto punto, se refiere a que las adaptaciones que se aparten significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo para atender las necesidades educativas especiales, deberán tener carácter excepcional. Estas adaptaciones serán elaboradas por el maestro que imparte clases a estos alumnos, en colaboración con los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

Por último, el sexto punto, nos dice que el Departamento de Educación, Cultura y Deporte facilitará los recursos que sean necesarios, proporcionará orientaciones al profesorado respecto a la atención a la diversidad y determinará los procedimientos, por los cuales de autorizarán las medidas de apoyo educativo para atender al alumnado.

En estos seis puntos, sí se expresa que se debe adaptar la práctica educativa dependiendo de las características personales, necesidades o ritmos de aprendizaje de los niños, a que se debe incorporar las medidas del Plan de Atención a la Diversidad al Proyecto Curricular del centro o a que el Departamento de Educación, Cultura y Deporte tendrá que facilitar los recursos necesarios, por ejemplo. Se habla de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, pero no se concreta qué tipo de necesidad pueden tener.

8. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN “UN MUNDO DE SENSACIONES”

8.1. Justificación

A lo largo del tiempo, diferentes autores, han explicado con sus teorías el desarrollo del ser humano desde edades muy tempranas. Todas estas teorías, nos han ayudado a muchos profesionales como, docentes, médicos, psicólogos... a poder realizar nuestro trabajo diario con una base. Nosotros nos hemos centrado en la etapa de Educación Infantil, ya que es una de las etapas más importantes del desarrollo de las personas. En esta etapa los niños son esponjas, su curiosidad, su capacidad de imitación, su admiración por el mundo del adulto y los objetos, etc., les lleva a crear su “yo”, y con ello su personalidad y su autoestima, dos características muy importantes que no podemos olvidar.

A parte del desarrollo biopsicosocial, hay muchos autores, que hablan de las metodologías de trabajo, una herramienta muy importante para los docentes, sobre todo para poder atender mejor y de forma más personalizada a aquellos alumnos que necesitan más atención por las dificultades que presentan en su aprendizaje. Por ello en este trabajo hemos elegido las IIMM de Gardner, H. y el Aprendizaje Cooperativo, - propuesta que resume Pujolás, P. en la Universidad de Vic con el acrónimo AC/CA, relativo a aprender a cooperar para cooperar al aprender- que es una propuesta de trabajo alternativa y complementaria a la que algunos colegios todavía siguen realizando de manera exclusiva y monolítica, como son las fichas diarias.

8.2. Contexto específico en el que he centrado el perfil de alumno a estudiar

Denomino contexto al centro escolar específico en el que, por circunstancias de realizar prácticas formativas universitarias, me llamó la atención la presencia de un alumno de inclusión que consideré que la acción educativa que se le dedicaba era manifiestamente mejorable, por lo cual, me he decidido a plantear una intervención que pudiera dar respuesta a las necesidades del alumno en el colegio C.E.I.P Sancho Ramírez, que se sitúa en una zona centro de Huesca. Está ubicado en la calle Torre Mendoza Nº1. En sus proximidades se encuentran un instituto, comercios y edificios y casas en los que viven muchas de las familias que acuden a este centro escolar.

La oferta educativa que ofrece este centro es educación infantil (2º ciclo). Esta comprende las edades entre los 3 y los 5 años. No está dentro de la escolaridad obligatoria pero tiene marcado un acento educativo y resulta básica para los primeros aprendizajes. Se trabajan los hábitos, la autonomía y la iniciación en la lectoescritura. Las áreas de trabajo, objetivos y contenidos de esta etapa se recogen y desarrollan en el currículo correspondiente para la comunidad autónoma de Aragón.

También se imparte educación primaria que comprende tres ciclos educativos, cada uno de dos cursos. Esta etapa de escolarización es obligatoria.

En general, todos los alumnos que están escolarizados en este centro viven en el mismo barrio donde este se encuentra. En cada una de las clases podemos encontrar un pequeño porcentaje de alumnos inmigrantes, procedentes de otras nacionalidades y también de diferente etnia. En cuanto a alumnos con alguna necesidad educativa especial, en lo que respecta a la etapa de educación infantil, no hay ningún caso que este diagnosticado en este momento.

El centro cuenta con una asociación de padres (A.M.Y.P.A.) que organizan actividades extraescolares como música, inglés o teatro, servicio de guardería (desde las 8 de la mañana), transporte escolar, apertura en vacaciones y orientación psicopedagógica. También dispone de una página web donde se informa de las actividades, servicios y forma de trabajar que tienen. Las instalaciones que posee este centro son: un pabellón deportivo junto al edificio de primaria, una biblioteca, sala de profesores, un comedor escolar, dos edificios separados (uno para infantil y otro para primaria), etc.,.... Para cada curso hay una clase y en cada uno de esos cursos hay dos vías (A y B).

Por otro lado, en términos generales, el nivel sociocultural de las familias es medio. La relación y la colaboración entre escuela-familia es bueno. Por lo general, los padres están contentos con la forma de trabajar y enseñar, asisten a las reuniones y colaboran con los profesores.

8.3. Plan de Atención a la Diversidad (PAD) del centro

La diversidad se manifiesta en el ámbito educativo y tiene como origen factores diversos: sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como de las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motóricas.

La respuesta a la diversidad debe ser contemplada en el centro, en el aula y en el propio alumno. En el centro, el Proyecto Curricular (PC), que enlaza con el Plan de Atención a la Diversidad no como documento al margen si no integrado en la Programación Anual de Centro (PAC) a través del Plan General Anual (PGA).

En el aula, a través de la Programación Didáctica de Aula, concretando los objetivos, determinando los contenidos y estableciendo los criterios de evaluación. Individualmente encontraríamos el refuerzo educativo, que es una estrategia que se da de modo puntual y esporádico a algún alumno en su proceso de aprendizaje, y las adaptaciones curriculares consistentes en un proceso de toma de decisiones sobre los elementos curriculares, que busca respuesta a las necesidades educativas específicas de los alumnos.

Con este documento, el centro escolar pretende que permita y facilite la organización de la Atención a la Diversidad, de los recursos con lo que cuenta el centro, para aclarar los criterios de apoyo, etc. Fomentar una enseñanza abierta al mundo que nos rodea basada en el conocimiento y en la convivencia, consiguiendo personas capaces de asumir, entender y disfrutar el complejo mundo en el que nos corresponde vivir.

8.3.1. Alumnado objeto de atención específica

Siguiendo la LOE en su Título II sobre equidad en educación:

1- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar: (Cap. I art. 71):

- Necesidades educativas especiales, derivadas de:

- Discapacidad auditiva
- Discapacidad visual
- Discapacidad motora
- Discapacidad intelectual/retraso mental

- Trastorno del lenguaje
- Trastorno generalizado del desarrollo
- Trastorno grave de conducta
- Otros trastornos mentales de comienzo habitual en la infancia y adolescencia retraso del desarrollo (art. 73 de la LOE y punto cuatro de la Resolución de 26/10/10 que concreta aspectos sobre la atención a ACNEEs)
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- Altas capacidades intelectuales. (art. 76)
- Incorporación tardía al sistema educativo. (art. 78)
- Condiciones personales o de historia escolar

2- Alumnado que requiera compensación de las desigualdades en educación, por factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. (Cap. II)

3- Cualquier otro alumno que en un momento dado requiera una atención específica

8.3.1.1. Los objetivos para el alumnado son:

Fomentar la participación de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa en las acciones de atención a la diversidad del Centro.

Responder a las necesidades de cada alumno desde una educación personalizada y en función de los recursos disponibles.

Favorecer la flexibilidad de la organización de los distintos recursos personales y materiales, adaptándonos a la realidad del Centro en cada momento.

Considerar la atención a la diversidad como un proceso continuo e integrado dentro de la labor tutorial y, como consecuencia dentro del currículo.

Utilizar una metodología variada y adaptada a las distintas circunstancias y a los distintos alumnos.

Promover la adopción de medidas que favorezcan la acogida y la integración en la Comunidad educativa del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos o a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja.

Priorizar la comunicación oral y las distintas áreas instrumentales.

Competencia social y digital.

Facilitar la coordinación con los recursos sociales y sanitarios externos.

8.3.2. Medidas de atención a la diversidad que se ponen en marcha en el centro.

Todos los alumnos y alumnas tienen unas necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje, que requieren una atención pedagógica individualizada. La mayoría de ellas son cubiertas por las actuaciones pedagógicas que configuran la manera habitual de proceder de los docentes. En algunos casos, las necesidades educativas de determinados alumnos/as no pueden ser satisfechas sin poner en marcha una serie de actuaciones extraordinarias, tanto de carácter curricular como relativas a recursos educativos específicos, que son distintos de los habituales.

8.3.2.1. Medidas curriculares

Medidas ordinarias

1. Refuerzo educativo. Actividades de refuerzo contempladas en la Programación de Aula.
2. Intervenciones en el lenguaje. Intervenciones logopédicas, tanto de rehabilitación como de estimulación.
3. Tutorías especializadas. El tutor velará por la atención personalizada del alumnado, por el seguimiento del grupo, por la coordinación de todos los docentes que intervienen en la actividad pedagógica, y con las familias de su grupo de alumnos. Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo requerirán un especial seguimiento por parte de su tutor.
4. No promoción. Al finalizar el ciclo, si el equipo docente considera que el alumno no ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas ni un adecuado grado de madurez, no promocionará. Esta decisión sólo podrá adoptarse una vez a lo largo de toda la etapa y deberá ir acompañada de un plan específico de apoyo o, en su caso, de adaptación curricular. Excepcionalmente en Educación Infantil, los alumnos con necesidades educativas especiales podrán prolongar su estancia un año más en la etapa, oídos los padres, a propuesta del equipo docente asesorado por el EOEP, siempre que

ello favorezca su desarrollo. (Orden de Evaluación, 26 Noviembre 2007; artículo 17, punto5).

5. Escolarización en un curso inferior. Los alumnos que se incorporen tardíamente al sistema educativo y presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Es responsabilidad del tutor coordinar la evaluación y toma de decisiones con el equipo docente y el equipo de orientación.

8.3.2.2.Medidas extraordinarias

Adaptaciones curriculares: las realizarán los tutores en las áreas que imparten y los profesores especialistas en sus áreas. Para ello contarán con la colaboración del profesorado de apoyo y el asesoramiento del EOEP. Las ACIS se realizarán con carácter anual y a lo largo del primer trimestre escolar, en los casos ya detectados. Las adaptaciones pueden ser de cuatro tipos:

- Significativas: eliminación de objetivos de una o de varias áreas del currículo y debe realizarse cumpliendo los requisitos señalados en la Orden de 25 de junio de 2001, art.15.
- No significativas: modificaciones en la evaluación y/o en la temporalización de contenidos, especialmente en los alumnos con cierto desfase curricular.
- De acceso al currículo: eliminación de barreras y facilitación de ayudas técnicas en el caso de motóricos, ciegos, sordos, etc.
- De ampliación: enriquecimiento de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodologías específicas en alumnos con rendimiento excepcional en una o varias áreas

La evaluación se efectuará en función de la A.C.I., en los mismos términos que el resto del alumnado. La realizarán conjuntamente el profesor/a tutor/a y el profesor de apoyo.

En los documentos de información deberá especificarse que es una evaluación conforme a la adaptación realizada. Así mismo deberá especificarse si el alumno tiene refuerzo educativo.

8.4.Características psicoevolutivas del niño de 3 a 6 años

El periodo de edad comprendido entre los tres y los seis años que se corresponde con el segundo ciclo de Educación Infantil, está caracterizado por una serie de rasgos evolutivos que afectan al desarrollo motriz, socio-afectivo y cognitivo de los niños. Basándonos en la Escala de Desarrollo de la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT, 2010).

8.4.1. Centrándonos en la etapa de los 4 a los 5 años:

Los niños son capaces de subir y bajar escaleras colocando un pie en cada escalón, pedalean en triciclos o bicicletas sin que les empujen y saltan sobre un solo pie, a la pata coja.

Usan las tijeras para recortar sobre líneas y hacen trazos de figuras simples imitando un ejemplo.

En sus dibujos cada vez aparecen más características, sobretodo en la persona humana a la que le colocan orejas o cuello y en los paisajes aparecen más elementos del entorno.

Se plantean cuestiones de la vida, expresándolas en preguntas sobre la muerte o la vida.

Son capaces de recordar canciones, la narración de cuentos, retahílas, etc.

En el juego simbólico o libre empiezan a no necesitar un compañero para jugar o a seleccionar al compañero en caso de que quieran jugar con otros y su paciencia en los turnos para una actividad incrementa, al igual que en el turno de palabra en la asamblea por ejemplo.

Sus frases son más elaboradas y son capaces de expresar ideas, sentimientos, pensamientos o vivencias.

Desarrollan el gusto por los juegos de palabras y las adivinanzas, haciéndoles pensar.

Desarrollan el gusto para disfrazarse y así poder imitar o dramatizar cuentos, películas, historias, vivencias...

Su autonomía comienza al querer peinarse solos, elegir la ropa o recogerla.

El control de esfínteres nocturnos.

8.4.2. Hitos del sujeto llevado a estudio

Sube y baja escaleras con ayuda, usando los dos pies y a veces usa un pie en cada escalón.

Aprende a pedalear en un triciclo.

Da patadas a una pelota.

Comienza a imitar trazos simples.

Hace puzzles de dos a cuatro piezas autónomamente, construcciones de más piezas necesita ayuda.

Comprende conceptos sencillos de grande/pequeño, aquí/allí, pocos/muchos, uno/todos...

Pregunta el porqué de las cosas.

Le cuesta concentrarse en una tarea.

Es capaz de agrupar objetos iguales con un modelo y algo de ayuda externa.

Realiza órdenes con dos indicaciones.

No utiliza frases de varias palabras, pero sabe contestar a su nombre y su edad.

Conoce el nombre de objetos en dibujos y fotografías y reconoce acciones o sentimientos.

Se reconoce y reconoce a su familia y sus compañeros en fotos.

A veces se obstina y tiene rabietas para comunicar sentimientos o estados de ánimo.

Identifica el género de las personas.

En los juegos sigue órdenes de sus compañeros.

Es capaz de esperar su turno casi siempre.

Come solo utilizando los cubiertos y colabora en su autonomía, e incluso se le nota una independencia mayor en su higiene y hábitos de ropa.

Avisa de que tiene pis o caca, pero a veces no es capaz de controlar el pis.

Su habilidad motora todavía es torpe, a veces necesita apoyos o no lo hace por miedo.

No sigue ritmos.

No tiene interés por pintar o colorear.

La psicomotricidad fina le cuesta mucho, no es capaz de recortar, no coge el lápiz correctamente, no moldea plastilina...

Es capaz de reconocer colores y nombrarlos.

No es capaz de clasificar objetos según sus cualidades sin ayuda ni cuantificar, cuenta con ayuda.

No pregunta por el significado de las palabras.

Cuenta vivencias o lo que ve en una imagen a través de preguntas por parte del adulto.

No participa en conversaciones.

Pronuncia mal muchas palabras.

Aprende el final o una frase de canciones o poesías.

No usa palabras de cortesía sino se le recuerdan, como por favor o gracias.

En la escuela juega con otros niños si él quiere o si se acercan ellos a jugar con él y él quiere.

Pide ayuda a los mayores para hacer cosas o te espera.

A veces representa juego simbólico con acciones de la vida cotidiana.

8.5.Estudio del caso

En el aula que me he encontrado la atención a la diversidad era llevada a cabo de manera globalizada. Todos los niños realizaban las mismas actividades. En todo momento se respetaban los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños dándoles más apoyo a aquellos niños que por algunas circunstancias tenían un ritmo más lento en la realización de las diferentes actividades. Había niños que les costaba más realizar algunas actividades, otros que se distraían y por ello buscaban el refuerzo de la maestra, otros que buscan el refuerzo de la maestra en todo momento al realizar la actividad, etc.

En concreto, en esta aula pude observar un caso llamativo dentro de toda la diversidad existente, que me ha dado pie a que sirviera de ejemplo para hacer una reflexión práctica en un trabajo de marcado objetivo de vaciado teórico.

El caso en el voy a basar esta intervención educativa a través de una hipotética unidad didáctica, es el caso de mi alumno de referencia que lo voy a llamar David y que sirve como ejemplo práctico.

Se trata de un niño, como tantos, de 5 años que está cursando el segundo ciclo de Educación Infantil en un aula ordinaria, con un retraso madurativo en todas las áreas del desarrollo, motórica, socio-afectiva y cognitiva. Tiene un nivel de un niño de alrededor de los 2-3 años, quizás la motricidad gruesa es donde menos se nota la diferencia, por las relaciones con sus iguales en el aula dada su corta edad.

El niño proviene de una familia protectora, como sucede en tantas familias que intentan compensar lo que es difícil aceptar, en la cual no se ha fomentado su autonomía hasta que no se hicieron las primeras observaciones en el aula, cuando entró en el colegio con 3 años. Al parecer, una vez que lo detectaron y pusieron en marcha el protocolo de actuación para su diagnóstico, los padres fueron informados para llevar a cabo unas pautas de trabajo adaptadas a las necesidades del alumno y que han ido aumentando desde su intervención en Atención Temprana.

El período de intervención empezó en Septiembre de 2016, que fue cuando se mandó el informe al IASS, y hasta un mes después no tuvo su primera cita con ellos. En Diciembre de 2016 comenzó a asistir a Atención Temprana, dos días a la semana en horario escolar, y en el centro ordinario acude tres días por semana con la A.L., a veces de forma individual y otras en grupo con compañeros con otros trastornos.

Puesto que su desarrollo se ve alterado en todas las áreas, he creído oportuno proponer una intervención educativa para poder trabajarlas todas de manera trasversal; he decidido elegir los sentidos para hacer actividades complementarias que sean lo suficientemente gráficas o ejemplares.

8.6. Objetivos generales desde la propuesta de intervención didáctica

Los objetivos generales que vamos a trabajar en esta propuesta didáctica, se han seleccionado del Real Decreto 1630/2006 y concretado por la Orden del 28 de Marzo de 2008 –Curriculum de Aragón-, en función de la programación que se propone adecuándolos a las distintas edades y ritmos de aprendizaje del alumnado.

1. Conocer su propio cuerpo y el de los demás, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias. Inteligencia interpersonal y cinético-corporal.
2. Fomentar sus capacidades afectivas y trabajar en una imagen ajustada de sí mismo. Inteligencia interpersonal e intrapersonal.
3. Conseguir paulatinamente autonomía en sus actividades cotidianas. Inteligencia cinético-corporal, lingüística e interpersonal.
4. Explorar su entorno familiar, natural y social. Inteligencia naturalista, espacial, lingüística e interpersonal.

5. Crear relaciones con los otros y adquirir progresivamente habilidades de convivencia y habilidades sociales, en un clima inclusivo, ejercitándose en la resolución de conflictos. Inteligencia lingüística, interpersonal e intrapersonal.
6. Fomentar pautas comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. Inteligencia intrapersonal, lingüística, musical y cinético-corporal.
7. Empezar con habilidades lógico-matemáticas, de lecto-escritura, en el movimiento, el gesto y el ritmo. Inteligencia espacial, cinético-corporal, musical, lógico-matemática y lingüística.
8. Iniciarse en las tecnologías de la información y la comunicación. Inteligencia espacial, cinético-corporal, lógico-matemática y lingüística.

8.7. Objetivos específicos desde la propuesta de intervención didáctica (Fig.5)

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
Inteligencia lingüística	<ul style="list-style-type: none"> – Añadir vocabulario en lo referente a los cinco sentidos. – Escuchar a los compañeros en sus intervenciones grupales. – Respetar el turno de palabra. – Desarrollar la capacidad creativa.
Inteligencia lógico-matemática	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar característica de diferentes elementos (tamaño, forma, colores...)
Inteligencia espacial	<ul style="list-style-type: none"> – Descubrir y explorar su entorno más próximo a través de los sentidos. – Potenciar actividades de experimentación y observación.
Inteligencia cinético-corporal	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar sensaciones a través de los sentidos. – Reconocer diversas intensidades en los sonidos (fuerte, suave; lento, rápido)

	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar con diferentes materiales (pinturas, texturas...)
Inteligencia musical	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el gusto por adivinanzas, canciones y poesías.
Inteligencia interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar y respetar a las personas con algún tipo de diversidad funcional. - Aceptar normas de convivencia. - Asimilar las diferencias para garantizar la igualdad entre los miembros del grupo. - Trabajar en equipo, desarrollando habilidades de participación, ayuda, respeto, resolución de conflictos...
Inteligencia intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y nombrar los cinco sentidos. - Asociar los sentidos con su órgano y su acción. - Conocer las características y el funcionamiento de los sentidos. - Autocontrolar la respiración progresivamente. - Desarrollar la responsabilidad individual en los grupos de clase. - Fomentar el trabajo cooperativo como una herramienta para aprender. - Participar de manera activa en las actividades de equipo y compartir conocimientos, opiniones, ideas...
Inteligencia naturalista	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer características de los alimentos en su ciclo vital.

Fig.5

8.8. Metodología

Para conseguir los objetivos generales y específicos propuestos de este proyecto de intervención, utilizaremos una metodología basada en el trabajo de las Inteligencias Múltiples usando como herramienta el Aprendizaje Cooperativo.

Se pondrán en marcha 25 sesiones, agrupadas en 5 bloques, que se llevaran a cabo en 5 semanas. Dentro de estas sesiones, habrá algunas que serán de trabajo individual, para conseguir una escucha activa y promover aprendizajes previos a las actividades a desarrollar grupalmente. Usaremos lecturas de cuentos, poesías y adivinanzas, que luego trabajarán en fichas diseñadas para cada una de las actividades. Observaremos a través del método Socrático los conocimientos previos de los que parten y como es la interacción con nuestro alumno diana: David.

Crearemos equipos de trabajo para llevar a cabo las actividades grupales de forma cooperativa, adjudicándole a cada miembro del equipo una función concreta. Los cargos son rotatorios con los perfiles siguientes:

- Portavoz, hablará en nombre del equipo y animará a trabajar a los miembros.
- Secretario, completara las hojas de evaluación y se encargará de recoger las fichas de los miembros.
- Encargado del silencio, controlará el tono de voz de los miembros para que el trabajo sea posible.
- Responsable del material, cogerá el material necesario para la actividad y se encargará de que sus compañeros lo cuiden.

8.9. Temporalización (Fig. 6).

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1º Semana La vista	Poesía Adivinanza	¿Cómo son los ojos?	¿Gafas de colores?	¿Encuentras al diferente?	Hacemos de lazarillos Cuento
2º Semana El olfato	Poesía Adivinanza	¿Cómo huelen las espacias?	¡Cómo huele!	Con la nariz también respiro	Esencias en frasquitos Cuento
3º Semana El gusto	Poesía Adivinanza	Discrimino alimentos	¿La lengua tiene sabores?	Macedonia de brochetas	Master Chef Cuento
4º Semana El oído	Poesía Adivinanza	¿Me puedes oír?	Discriminamos sonidos	¿Rápido o lento?	La Orquesta Cuento
5º Semana El tacto	Poesía Adivinanza	El saco misterioso	¿Sal y harina?	Dibujando colores	¿Qué es lo que pasa? Cuento

Fig.6

8.10. ACTIVIDADES

Dirigido a 2º de Ed. Infantil (4-5 años) donde se encuentra nuestro alumno de referencia.

8.10.1. El sentido de la vista

Actividad 1: “Escucha y recita y ¿Adivina, adivinanza?”

Comenzaríamos la primera actividad con una poesía sobre los sentidos, nos sentaríamos en asamblea y la recitaríamos; una vez recitada y gesticulada, la volveríamos a repetir para que ellos gesticulen a la vez e intenten quedarse con parte de la poesía.

EN MI CARA

En mi cara redondita

Tengo ojos y nariz

Y también una boquita

Para comer y reír.

Con mis ojos veo todo,

Con mi nariz hago “ATCHIS”

y con mi boca yo como,

palomitas de maíz.

Cuando terminásemos, hablaríamos en asamblea sobre los sentidos, les haríamos preguntas como; qué saben de ellos, cuál es su función, para qué los usan...

Como esa semana trabajaríamos la vista, les haremos una adivinanza para que la adivinen y así introducir el sentido que queremos trabajar a lo largo de la semana.

Somos tus grandes amigos,

Que atentos nos gusta estar,

A veces abiertos y otras cerrados,

Servimos para observar.

¿Quiénes somos?

Concluiríamos la actividad con la asamblea, hablando sobre los ojos, qué hacemos con ellos, para qué sirven, cómo son, cuántos tenemos... y además harán de forma individual una ficha, en la que asociaran la función con el órgano. (ANEXO 1 y 2)

Actividad 2: “¿Cómo son los ojos?”

En esta sesión trabajaríamos las distintas partes del ojo a través de una técnica cooperativa como es “lápices al centro”. Haríamos los grupos de trabajo, y a cada uno de ellos les daríamos una tarjeta en la que habrá un ojo, con diferentes partes de él marcadas (iris, pestañas, párpado y ceja), todos tendrían una parte del ojo diferente con su nombre, esa persona le tendrá que explicar al resto la parte que le ha tocado y así uno por uno, exponiendo su opinión y sacando conclusiones entre todos, dando mucho juego a nuestro alumno de referencia Cuando terminaran con sus conclusiones, copiarían cada parte del ojo en su ficha. (ANEXO 3)

Actividad 3: “¿Gafas de colores?”

Nos juntaríamos en asamblea y hablaríamos de que los ojos nos sirven para ver diferentes cosas. Hablaremos de la gente que lleva gafas y por qué las llevan, y a raíz de este tema, les pondremos un video de una montaña rusa en 3D (<https://www.youtube.com/watch?v=VF1x-C3F67I>), ellos mismos dirán que no se ve bien.

Les daríamos trozos de papel de celofán de diferentes colores y les dejaríamos que experimenten la visión a través de ellos. Luego les daríamos unas gafas para recortar con tijera por fuera y con punzón por dentro, pegaran en el lado izquierdo un trozo rojo y en el derecho uno azul y volveremos a visionar el video con las gafas y su percepción del video cambiará. (ANEXO 4)

Actividad 4: “¿Encuentras al diferente?”

Para realizar esta actividad, les colocaríamos en grupos como en la segunda sesión, y trabajaríamos a través de la técnica cooperativa “1,2 y 4”. A cada uno de los miembros del grupo les entregaríamos la misma hoja, esta hoja está llena de muñecos de nieve y entre todos ellos hay escondido un oso panda. (ANEXO 5)

Con esta técnica, tendrían que encontrarlo de uno en uno, cuando lo hayan encontrado, no pueden decir nada, luego se juntarían en parejas para ver si los dos lo han encontrado, cuando la pareja lo tenga localizado se juntarían los 4 miembros del

equipo y hablarán de si lo han encontrado todos solos, si les ha costado mucho, y concluirá la sesión.

Actividad 5: “Hacemos de lazarillos.”

Para realizar esta actividad, nos ayudaremos del gimnasio. Comenzaríamos la asamblea hablando de si ellos saben qué pasa cuando no puedes ver, si saben de alguien que no pueda ver, y que sean ellos los que nos cuenten sus dudas y lo que saben sobre la diversidad funcional visual.

Previamente tendríamos preparado un circuito con aros, bancos, ladrillos y cuerdas. Se colocaran por parejas y uno de ellos tendrá que llevar los ojos tapados y el otro le hará de lazaro, guiándole de la mano y con la voz. Cuando completan el circuito las parejas cambiarían sus roles.

Terminada la actividad nos sentaríamos en asamblea y dejaríamos que hablen sobre lo que han sentido cuando hacían de discapacitados visuales, dándole la oportunidad de participación a nuestro alumno de referencia, cuando ejercían de lazaro.

Para finalizar el día y como sería viernes, aprovecharíamos para contarles un cuento sobre los sentidos y el fin de semana. Se llama ¡ES FIN DE SEMANA!, A DISFRUTAR DE LOS SENTIDOS, un cuento corto escrito por el equipo de cuentos infantiles cortos. (ANEXO 6)

8.10.2. El sentido del olfato

Actividad 1: “Escucha y recita y ¿Adivina, Adivinanza?”

Esta será la primera actividad sobre el sentido del olfato. Este primer día de sesión trabajaríamos el mismo poema de “EN MI CARA”, primero se lee y se gesticula a la vez en asamblea y lo repetiremos con la intención de que lo vayan interiorizando y gesticulen a la vez. (ANEXO 1)

Se sigue con una adivinanza sobre el sentido del olfato y así introducir el nuevo sentido que trabajaremos a lo largo de la semana.

Tengo un tabique en el medio

Y dos ventanas a los lados

Por las que entra el aire puro

Y sale respirado

¿Quién soy?

Actividad 2: “¿Cómo huelen las especias?”

Nos sentaríamos en asamblea y con diferentes especias que habríamos llevado a clase previamente (menta, romero, orégano, canela, albahaca...), las iríamos pasando una por una y dejaríamos que las huelan y experimenten, hablaríamos del nombre de cada una y de sus características.

Una vez concluida la parte de experimentación, se sentarían por grupos e irían pegando las especias, cada uno una especia, en un mural que prepararemos y escribirán su nombre debajo, cada uno un nombre. Para finalizar, nos sentaremos en asamblea y cada grupo expondrá su mural al resto de los compañeros.

Así, habríamos conseguidos que todos hayan trabajado los olores de las especias y si les gusta o no el olor de cada una, además de haber cooperado para realizar el mural.

Actividad 3: “¡Cómo huele!”

En esta sesión, les llevaríamos diferentes objetos con fragancias diferentes a la del día anterior (toallitas, vinagre, colonia, aceite, café, mandarina...). Se expondrán en una mesa y por grupos irán oliendo cada uno de los objetos. A continuación, se les colocaría en los grupos de trabajo habitual y seguiríamos la técnica de trabajo cooperativo “1,2 y 4”. Les repartiríamos una hoja a cada uno, con los objetos, que tendrán que colorear de forma individual los objetos que huelan bien de color verde y los que huelan mal de color rosa. Luego compartirían con un compañero sus opiniones y cuando hayan llegado a una conclusión se juntarían con el resto de compañeros para hablarlo el grupo entero. (ANEXO 7)

Actividad 4: “Con la nariz también respiro”

Para introducir este ejercicio, hablaríamos en asamblea que estos días hemos estado oliendo diferentes objetos, y para que esta acción se produjera cogeríamos aire por la nariz y luego lo soltaríamos. Dejaríamos que preguntaran y resolvieran sus dudas, para poder continuar con una clase de ejercicios de respiración. Haríamos dos tipos de ejercicios, respiración nasal y ejercicios de soplo, la segunda parte, nos ayudará a ir introduciendo dos de los tres sentidos que aún nos quedan por ver. Repeticiones y se hará de forma regular en más sesiones con objeto de mejorar el estado de autocontrol de los estados de ansiedad de David.

Ejercicios nasales:

1. Inspiramos por la nariz, de forma lenta, profunda y regular. Retenemos el aire. Y soltamos el aire por la nariz lentamente y de manera regular.
2. Inspiramos por la nariz, de manera lenta y profunda. Retenemos el aire y soltamos el aire por la nariz de manera rápida y continuada.
3. Inspiramos por la nariz. Retenemos el aire. Y soltamos por la nariz, cortando sin inspirar de nuevo, en 3 o 4 veces hasta que hayamos soltado todo el aire.
4. Inspiramos por la nariz de manera rápida. Retenemos el aire. Y soltamos el aire por la nariz lentamente y de manera regular.
5. Después de haber soltado el aire de manera normal y sin volver a inspirar: soltaremos el aire de manera cortada, en 2 o 3 veces, intentando expulsar la mayor cantidad posible de aire de reserva.

Ejercicios de soplo:

1. Inspiramos por la nariz y soplamos fuerte sobre la mano.
2. Inspiramos por la nariz y soplamos flojo sobre la mano.
3. Inspiramos por la nariz y soplamos con fuerza sobre plumas o papeles.
4. Inspiramos por la nariz y soplamos a través de una paja o tubo, centrando el soplo en un solo punto.
5. Inflaremos globos. Contaremos cuantas espiraciones necesita para inflar el globo de un tamaño u otro.

Actividad 5: “Esencias en frasquitos”

Para esta sesión, usaremos unos frasquitos que taparíamos para que no se vea el contenido y dentro de ellos introduciríamos diferentes fragancias (ajo, algodón con colonia, canela, hojas de menta, vinagre, un gajo de mandarina...). Nos sentaríamos en asamblea pero por los grupos de trabajo. Saldrían todos los miembros de un equipo y olerían un frasco todos, volverían al sitio y pensarían que podía ser y así con todos los equipos, cuando hayan pasado todos se les daría unos minutos de tiempo para que hablen entre ellos y levanten la mano el equipo o los equipos que sepan de qué objeto se trata por su olor.

Para finalizar el día, y como sería viernes, aprovecharíamos para contarle un cuento sobre los sentidos y el fin de semana. Se llama ¡ES FIN DE SEMANA!, A DISFRUTAR DE LOS SENTIDOS, un cuento corto escrito por el equipo de cuentos infantiles cortos. (ANEXO 6)

8.10.3. El sentido del gusto

Actividad 1: “Escucha y recita y ¿Adivina, Adivinanza?”

Esta sería la primera actividad sobre el sentido del gusto. Este primer día de sesión trabajaríamos el mismo poema de “EN MI CARA”, primero lo leeríamos y gesticularíamos a la vez en asamblea y lo repetiremos con la intención de que lo vayan interiorizando y gesticulen a la vez.(ANEXO 1)

Seguiríamos con una adivinanza sobre el sentido del gusto y así introducir el nuevo sentido que trabajaremos a lo largo de la semana.

Entre dos murallas blancas
Hay una flor colorada,
Que con lluvia o con buen tiempo,
Está siempre bien mojada.
¿Quién es?

Actividad 2: “;Discrimino alimentos?”

Para comenzar la actividad, les sentaríamos en asamblea y hablaríamos de distintos alimentos que tengan diferentes sabores, para poder introducir conceptos como: salado, dulce, amargo y ácido. Les explicaríamos que cada sabor se encuentra en una parte diferente de nuestra lengua. Una vez introducida la actividad, se sentarían por grupos y les dejaríamos un trozo de diferentes alimentos para que todos los probaran y cada uno saque sus conclusiones, utilizando la técnica de “1,2 y 4”, les dejaríamos que hablen entre ellos para ver si a todos les produce la misma sensación cada alimento: dulce; chocolate, galleta, azúcar y mermelada. Salado; sal, patatas fritas, anchoas y jamón serrano. Ácido; limón, melocotón, vinagre y pasas. Amargo; pepino, apio, lechuga y café.

Cuando tuvieran sus conclusiones, se les entregaría un mural a cada grupo con los diferentes alimentos plasmados en papel y tendrán que pegarlo en cada uno de los sabores. Cuando finalicen, en asamblea expondrán su mural a sus compañeros.

Actividad 3: “;La lengua tiene sabores?”

En la actividad del día anterior, ya habríamos introducido el concepto de que cada sabor se encuentra en una parte de la lengua. Sentados por grupos, les entregaríamos una ficha (ANEXO 8), con la lengua y la división de donde se encuentran los diferentes sabores, trabajando la técnica de “la mesa redonda”.

Cada uno tendría que dar su opinión de donde cree que está cada sabor, tendrían que hablar por turnos y si no opinan igual que uno de sus compañeros rebatir el por qué. Cuando hayan llegado a una conclusión entre todo el equipo, tendrían que escribir en la ficha el sabor en su parte correspondiente. En asamblea, cada grupo expondría su

trabajo y entre todos pegarían en un mural de una lengua grande, los alimentos que usamos el día anterior en su sabor correspondiente.

Actividad 4: “Brochetas”

Para esta actividad, dejaríamos que trabajaran su creatividad. Previó a la actividad, les pediríamos que se laven las manos. Por grupos de trabajo, les colocaríamos platos con diferentes alimentos, manzana cortada y pelada, otro de piña cortada y pelada, otro de gajos de mandarina y un cuarto plato con plátano cortado a rodajas.

Les daríamos a cada un palo de brochetas, los niños estarían de pie alrededor de la mesa para la elaboración de las brochetas. Cada uno elaboraría las brochetas que quiera y con los alimentos que quiera, no hay máximo ni mínimo de trozos de fruta. Y para finalizar, el niño que quiera podría ponerle sirope de chocolate.

Actividad 5: “Master Chef”

Siguiendo el mismo procedimiento que en la actividad anterior, los niños tendrían que lavarse las manos previamente a la actividad. Los dividiríamos en grupos de trabajo y trabajaríamos la técnica de “la mesa redonda”. A cada grupo les proporcionaríamos quesitos, colines, regaliz rojo, olivas negras troceadas, rebanadas de pan Bimbo, fresas cortadas y una fresa entera, pepinillos pequeños y sirope de chocolate.

Les dejaríamos el material en la mesa y sobre un recuadro de papel de aluminio tendrían que crear todos un plato, el cual luego explicaran a sus compañeros. Cuando finalice la actividad podrían comerse su propia obra de arte. (ANEXO 9)

Para finalizar el día y como es viernes, aprovecharíamos para contarle un cuento sobre los sentidos y el fin de semana. Se llama ¡ES FIN DE SEMANA!, A DISFRUTAR DE LOS SENTIDOS, un cuento corto escrito por el equipo de cuentos infantiles cortos. (ANEXO 6)

8.10.4. El sentido del oído

Actividad 1: “Escucha y recita y ¿Adivina, Adivinanza?”

Esta será la primera actividad sobre el sentido del oído. Este primer día de sesión trabajaríamos el mismo poema de “EN MI CARA”, primero se lo leeríamos y se lo gesticularíamos a la vez en asamblea y lo repetiríamos con la intención de que lo vayan interiorizando y gesticulen a la vez. (ANEXO 1)

Seguiríamos con una adivinanza sobre el sentido del oído y así introducir el nuevo sentido que trabajaremos a lo largo de la semana.

Laterales parapetos

Que van siempre por parejas;

Les encantas los secretos

¿Quién son?

Actividad 2: “¿Me puedes oír?”

Sentados todos en asamblea hablaríamos de diversos objetos y animales, dentro de esta lista, habría objetos que hagan sonido y otros que no y ellos tendrían que ser los que dijeran que sí y que no (teléfono, pájaro, paraguas, sirena, sartén, coche, mesa, etc.) Luego, le colocaríamos una pegatina a cada miembro del equipo con un número del 1 al 4. Se sentarían en grupos de trabajo y les entregaríamos una ficha con una oreja y algunos de los objetos y animales de los que hemos hablado previamente.

Entre todos tendrían que unir el objeto o el animal que haga sonido con la oreja y los que no los tendrían que rodear. Cuando todos hayan terminado y estén seguros de que la han resuelto de manera correcta, volveríamos a la asamblea y diríamos un número en cada grupo, tendrá que salir el niño con ese número y decirles a todos los demás que objetos y animales han unido con la oreja. Para esta actividad trabajaríamos la técnica de “cabezas numeradas”. (ANEXO 10)

Actividad 3: “Discriminamos sonidos”

Para esta actividad, hemos seleccionado un video de youtube, que tiene diferentes sonidos https://www.youtube.com/watch?v=PddcWc-L_uA.

Todos los niños sentados en asamblea, escucharían el sonido que reproduce el video y a la vez en la imagen les saldrá 3 posibles objetos o animales, cuando termine la reproducción lo pararíamos y les preguntaríamos quién lo ha reconocido, tendrían que levantar la mano y decir que animal u objeto hace ese sonido. Para que comprueben su respuesta, seguiríamos con el video que les da la respuesta.

Luego les preguntaríamos si les ha parecido difícil, si alguno de los objetos o animales los habían oído en persona e incluso podríamos volver a poner el video e imitar todos los objetos y animales que salían.

Actividad 4: “¿Rápido o lento?”

Para esta actividad he preparado un remix de canciones en las que encontramos compases más rápidos y otros más lentos. (Rápido: Benny Hill, Alvin y las ardillas (limbo), los Minions toman el escenario (Gru mi villano favorito 3); Lento: Imagine (John Lennon), Halleluja (B.S.O. Shrek), alegría (Cirque du Soleil); para finalizar pondremos Bohemian Rhapsody (Queen) ya que contiene ritmos rápidos y lentos y agudos y graves)

Todos juntos de pie por el aula, tendrían que ir moviéndose según marque el ritmo de la música, si es lento tendrían que andar lento y si es rápido tendrían que andar rápido e incluso correr, con una norma fundamental –no molestar a ninguno de los compañeros en los desplazamientos ni empujar a nadie-.

Actividad 5: “La Orquesta”

Les dejaríamos instrumentos diferentes de música (cajas, panderos, claves, maracas, crótales, triángulos...) y hablaríamos de las características de cada uno, si pesa, si es pequeño, del material, si el sonido es agudo... Los tocaríamos intentando hacer una composición, primero tocarán todos a la vez con un ritmo lento, pararíamos y tocarían con un ritmo rápido, luego los dividiríamos en grupos y tocarían a la vez las cajas y claves rápido y lento, cuando se levantara la mano, pararan y empezaran los triángulos y

los crótales rápido y luego lento, cuando se levantara la mano pararían y empezarían los panderos y las maracas rápido y lento. Repitiendo la actividad con suave y fuerte.

Para terminar con esta actividad, les dejaríamos que sean ellos mismos quienes decidan como tocar, cuando parar y volver a empezar, que hagan una orquesta loca.

Para finalizar el día y como sería viernes, aprovecharíamos para contarle un cuento sobre los sentidos y el fin de semana. Se llama ¡ES FIN DE SEMANA!, A DISFRUTAR DE LOS SENTIDOS, un cuento corto escrito por el equipo de cuentos infantiles cortos. (ANEXO 6)

8.10.5. El sentido del tacto

Actividad 1: “Escucha y recita y ¿Adivina, Adivinanza?”

Ésta sería la primera actividad sobre el sentido del tacto. Este primer día de sesión trabajaríamos el mismo poema de “EN MI CARA”, primero lo leeríamos y gesticularíamos a la vez en asamblea y lo repetiríamos con la intención de que lo vayan interiorizando y gesticulen a la vez.(ANEXO 1)

Seguiríamos con una adivinanza sobre el sentido del tacto y así introducir el nuevo sentido que trabajaremos a lo largo de la semana.

Dos tenemos

Para agarrar,

Para rascar

Y acariciar.

¿Quién son?

Actividad 2: “El saco misterioso”

Llevaríamos a clase diferentes objetos con diversas texturas y los meteríamos dentro de un saco, suave, duro, áspero, liso y rugoso. Así, los sentaríamos en asamblea e iría

saliendo un niño por grupo para meter la mano dentro del saco, seleccionar un objeto y explicar a sus compañeros la textura y el posible objeto que podría ser.

Cuando hayan salido todos los objetos, mostraríamos uno a uno los objetos del saco y les dejaríamos que lo toquen y tuvieran sus propias impresiones, así sabrían identificarlo con lo que hubieran tocado y con la descripción que daban sus compañeros.

Les sentaríamos por grupos de trabajo y les entregaríamos una mano grande y un ejemplo de cada tipo de material que habíamos usado. Cada uno del equipo pegaría un objeto y escribiría el tipo de textura al que corresponde, usando la técnica del “del folio giratorio”, así conseguiríamos que todos participen, sobre todo nuestro alumno de referencia.

Actividad 3: “¿Sal y Harina?”

Para esta actividad, les sentaríamos en las mesas. A cada uno, le daríamos diferentes cantidades de harina y sal. Primero empezaríamos con la harina, les daríamos un vaso de harina, les pediríamos que cerraran los ojos y experimentaran tocándola con las manos mientras de fondo se oiría una canción de Enya, para que se relajaran mientras experimentan. Cuando hubieran pasado unos minutos, les pediríamos que saquen las manos de la harina y que abrieran los ojos, apagaríamos la música y les haríamos preguntas como, ¿qué habéis sentido? ¿Qué sensaciones teníais? ¿Os ha gustado la experiencia? ¿Os recordaba a algo el tacto? ¿La habíais tocado alguna vez?... Preguntas muy al alcance de nuestro alumno de referencia.

Retiraríamos la harina a un lado de la mesa, y le daríamos medio vaso de sal a cada uno y tendrían que repetir el procedimiento anterior. Cuando terminaran les volveríamos a realizar las preguntas. El siguiente paso sería mezclar la harina y la sal y repetir la experiencia, les preguntaríamos sobre sus sensaciones. Para finalizar, añadiríamos un último elemento, el agua, les pediríamos que hicieran una montaña con la harina y la sal y dentro de ella un hoyo, que echaran un poco de agua y fueran haciendo una masa. Cuando todos tuvieran una masa más o menos homogénea, les dejaríamos que experimentaran como en los pasos previos. Introduciríamos preguntas como, ¿si alguna sensación no les ha gustado? ¿Cuál? ¿Si han notado diferencias entre un proceso y otro? ¿Cuáles eran? (ANEXO 11)

Actividad 4: “Dibujando colores”

Tendríamos en clase diferentes tipos de pinturas y otras que llevaríamos de material adicional. Tendríamos pintura de dedos que es líquida, pinturas de madera y de cera que son sólidas y pintura en polvo. Todos en asamblea hablaríamos de las diferentes texturas, del olor y sus diferentes usos, ya que la pintura en polvo generalmente es de uso industrial, pero hay otro tipo que es de uso cutáneo.

Después de esto, cada grupo se sentaría y en papel de estraza, tendrían que dibujar un mural libremente, experimentando con todas las pinturas. Al finalizar, les pediríamos que lo expongan ante sus compañeros y nos expliquen las diferentes sensaciones que han sentido, utilizando los diferentes materiales para trabajar. (ANEXO 12)

Actividad 5: “¿Qué es lo que pasa?”

Para comenzar la actividad, les sentaríamos en asamblea y les presentaríamos diferentes materiales de trabajo, que a la vez tienen diferentes texturas, como son: el algodón, la lija, la esponja y plástico. Les daríamos una cartulina grande que entre todos pintarían de colores vivos. Cuando hayan terminado se le daría una capa a todo el color de témpera negra y antes de que se seque, cada uno de los niños del grupo con su material de diferente textura, lo estamparía para crear diferentes texturas. Usaríamos así la técnica cooperativa del “folio giratorio”. Cuando este seco, cada grupo expondría su mural y explicaría cada textura. Muy alcance de nuestro alumno de referencia

Para finalizar el día y como sería viernes, aprovecharíamos para contarle un cuento sobre los sentidos y el fin de semana. Se llama ¡ES FIN DE SEMANA!, A DISFRUTAR DE LOS SENTIDOS, un cuento corto escrito por el equipo de cuentos infantiles cortos. (ANEXO 6)

8.11. EVALUACIÓN

La evaluación se llevará a cabo por el docente y se realizara en diferentes momentos, tiene un carácter global, continuo y formativo, dándonos flexibilidad para ayudarnos a mejorar e introducir cambios que ayuden a esta mejora. Se realizará en tres momentos fundamentales:

Inicio, para ayudarnos a conocer los conocimientos previos de los que parten cada uno de los alumnos y sus intereses. Se hará en las actividades previas que se han propuesto.

Durante el proceso, aquí entrara la observación como herramienta, mientras se desarrollan las actividades veremos su capacidad de comprensión, su interés, su esfuerzo... No solo tendremos en cuenta el trabajo realizado, veremos cómo lo han logrado y si han sido capaces de cooperar y en qué grado.

Final, a través de ciertas fichas y de asambleas veremos en qué grado se han adquirido los conocimientos trabajados.

Usaremos técnicas como la observación directa y sistemática de las creaciones de los alumnos, la cooperación en el grupo, la participación, sus intervenciones en las asambleas... Así, podremos recoger toda la información en la tabla diseñada de evaluación, en la que evaluaremos a los alumnos y aparte, la usaran ellos para que se autoevalúen y se co-evalúen; dos términos propios del aprendizaje cooperativo y que defiende Pujolás, P. (2009) en sus trabajos sobre aprendizaje cooperativo (AC/CA): aprender a cooperar para cooperar aprendiendo.

No nos podemos olvidar de hacer una autocrítica y por tanto una autoevaluación docente, sobre cómo hemos actuado, ayudándonos a detectar la posibilidad de errores cometidos para poderlos mejorar en actuaciones futuras. Así pues, podemos hacernos preguntas como: ¿El proyecto de Intervención ha sido el adecuado?, ¿Las actividades propuestas respondían a las necesidades de nuestros alumnos y nuestro alumno de referencia?, ¿Los equipos estaban equilibrados?, ¿Hemos conseguido que los alumnos trabajen de forma cooperativa?, ¿Hemos conseguido los objetivos que marcaba el proyecto de intervención a través de los principios del Aprendizaje Cooperativo?, ¿Nuestra labor como guías del proceso ha sido adecuada para un aprendizaje significativo en los alumnos?, ¿Ha sido nuestro alumno de referencia un referente de mínimos con objeto de garantizar el aprendizaje de todos? ...

9. CONCLUSIONES

Lo primero de todo es nombrar la importancia que tiene una educación de calidad, ampliando la importancia a aspectos de igualdad en cuanto a derechos, recursos y sensibilización. La diversidad es una característica que existe indiscutiblemente no solo en las aulas, en el contexto social también está y es necesaria una inclusión de las personas con diversidad funcional.

La atención a la diversidad no es solo un privilegio de unos pocos, es un derecho de todos, concretamente y centrándonos en nuestro proyecto es un derecho de todos los alumnos que hay en las aulas, y su fin es adaptar las necesidades de todos los alumnos. Dentro de la totalidad de los alumnos hay muchos que necesitan unos apoyos y una atención específica por presentar necesidades educativas específicas, y estas necesidades solo se pueden cubrir con respuestas educativas adecuadas e inclusivas y para ello necesitamos que el personal docente cuente con una serie de conocimientos e instrumentos. Estos conocimientos se deben contemplar desde el marco legislativo, hasta documentos oficiales para el diagnóstico y la intervención de estos alumnos, con el apoyo del centro en colaboración con los EOEP y los EAT.

Un aspecto muy importante ha sido la recogida de información, que me ha dado unos conocimientos más extensos, tanto a nivel legislativo como conceptuales en cuanto a la diversidad funcional cognitiva se refiere.

Creo que haber elegido las Inteligencias Múltiples, nos hace trabajar desde diferentes puntos de vista, su recogida de información ha sido muy laboriosa, ya que varios autores las usan para realizar sus propias teorías y desarrollar proyectos de investigación; y el aprendizaje cooperativo hoy en día no es una novedad, pero es una herramienta que tenemos a nuestro alcance, que es muy valiosa por el hecho del trabajo en equipo, el esfuerzo común, el afecto, el diálogo, la relaciones interpersonales, ya que en la sociedad actual y en el marco legal que hoy se contempla, queremos hacer explícito el derecho a ser diferentes que pretende el concepto inclusividad en el ámbito educativo, optando así por un modelo de Escuela Inclusiva. Los miedos irracionales y la acción de separar al diferente, vienen infundados desde el desconocimiento, y considero importante trabajar el conocimiento dentro del aula, ya que es lo que se espera del contexto educativo, descubrir y conocer. Para poder acercarnos a un modelo de Escuela Inclusiva hay que cambiar la metodología y la organización, y por este motivo elegí las

Inteligencias Múltiples y el Aprendizaje Cooperativo. Nuestro David, como todos los que existen en nuestras aulas ordinarias, merece tener una propuesta de contenido a través de metodologías que respeten el derecho a ser diferentes y a que aprendan, a la vez que aprenden sus compañeros a contar con ellos.

Este trabajo está planteado desde la acción docente, pero esta labor no se podría llevar a cabo sin la colaboración como antes hemos nombrado, de los EOEP y los EAT, y por supuesto de muchos otros agentes como son la familia, el centro y los iguales.

A través del juego en las actividades planteadas, conseguimos que el niño aprenda, se relacione, descubra, conozca, se atreva a probar cosas nuevas y sobretodo que se lo pase bien, que disfrute haciéndolo. Este instrumento de aprendizaje es el más importante en los ciclos de educación infantil y el que contempla la legislación como medio para aprender. Así mismo desde el punto de vista emocional favorecemos el acceso a una adecuada autoestima que garantice al máximo su potencialidad de aprendizaje. Serán queridos por sí mismos participando en propuestas abiertas en las que ellos son protagonistas.

Elegí concretamente la discapacidad intelectual porque en el periodo de prácticas en mi aula había un niño con esta diversidad, además que no era la única diversidad que había en clase y creí que lo que podía ayudarle a él, también les podía ayudar a los demás, aparte de poder llevar a cabo la intervención educativa que merece nuestro alumno de referencia que busca los cuatro elementos clave de la educación infantil que son: autonomía personal, capacidad de toma de decisiones hasta donde permite su situación, participación social e integración social.

El proyecto, considero que funcionaría muy bien debido a que en su día algunas de las mismas tuve la oportunidad de llevar a cabo en el grupo-aula y observé que se disfrutó con las actividades y se reforzaron algunos de los conocimientos que ya tenían, además les proporcionaba la adquisición de aprendizajes nuevos alcanzados a través de su propio esfuerzo y la cooperación con los otros, aparte de asentar unas bases de colaboración, ayuda, diálogo... Con esta metodología alcanzaron los objetivos propuestos involucrándose en el momento de compartir conocimientos, dudas, sentimientos... Mi reflexión es que al ampliar la propuesta de intervención en el sentido que he propuesto para el contenido de los sentidos, sería muy adecuada para extenderla

a todo el contenido curricular con objeto de que el alumno de referencia se sienta uno más y acceda a aprendizajes en un estado de bienestar favorecido por la autoestima positiva por sentirse reconocido y participante activo de las actividades.

La mayor adversidad que encontré fue en el momento de cómo trabajar, ya que este grupo estaba acostumbrado al trabajo individual y trabajar cooperando les resultaba muy difícil, porque los niños con un carácter más marcado solían dominar a su grupo de trabajo y los más introvertidos solían estar a la sombra de estos. Por eso he intentado buscar técnicas cooperativas donde todos tengan su protagonismo. Logramos que todos se sintieran parte de una comunidad y construyeran el aprendizaje entre todos.

Siendo el aula el reflejo de la sociedad, he considerado importante trabajar la diversidad, para transmitir valores de inclusividad como algo positivo logrando el enriquecimiento y el crecimiento personal.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Armstrong, T. (2006), *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Carillo, M.E. y López López, A. (2014), La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos educativos*, (17), 79-89.
- Casanova Rodríguez, M.A. (2011), De la educación especial a la inclusión educativa. Estado dela cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 8-24
- Conde, R. (2014). Evolución del concepto de discapacidad en la sociedad contemporánea: de cuerpos enfermos a sociedades excluyentes. *Praxis sociológica*, (18), 155-175.
- DSM-5. (2014). Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Madrid: Panamericana.
- Fernandez-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista iberoamerica de educación*.
- Garaigordobil Lanzadabal, M (2007). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Garcia-Miranda, E.J., Pegenaute, F. y Perpiñán, S. (2010). *Guía para el desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 6 años*. Madrid: Centro Español de Documentación sobre la Discapacidad.
- Gomez Yebra, A.A. (2013). *Mi primer libro sobre Gloria Fuertes*. Madrid. Anaya.

JOHNSON, D; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

López Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, (14).

López Justicia, M. D., & Polo Sánchez, M. T. (2014). *Trastornos del desarrollo infantil*. Madrid: Pirámide.

Mora, J.A. y Martin Jorge, M.L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de historia de la psicología*, (4), 67-92.

Myers, David G. (2007). *Psicología*. Madrid. Médica Panamericana.

Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave. Barcelona: Graó.

Pujolás, P., Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación*, 11 (3), 207-218.

Rodríguez Ruiz, C. (2015). El Retraso Madurativo. *Educa y Aprende*. Recuperado de: <http://educayaprende.com/el-retraso-madurativo/>.

Sarasa Biarge, N. (2012). Principios metodológicos en Educación Infantil. Organización espacial y curricular del aula de educación infantil. Recuperado de: <http://grupoticb7.blogspot.com.es/2012/05/principios-metodologicos-fundamentamos.html>.

Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad?. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 30(1), 143-161.

Toboso-Martín, M. (2013). De los discursos actuales sobre la discapacidad en España. *Política y Sociedad*, 50(2), 681-706.

Verdugo, M.A. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre el retraso mental. *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*.

Verdugo, M.A. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*.

Real Decreto 1630/2006, 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Orden del 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Psicología y mente. Consultado el 7 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://psicologiamente.net/psicologia/piramide-de-maslow>

Cuentos infantiles cortos.net. Consultado el 2 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.cuentosinfantilescortos.net/cuento-infantil-es-fin-de-semana-disfrutar-de-los-sentidos/#more-11668>

Alcobendas.org. Consultado el 25 de octubre de 2017. Recuperado de https://www.alcobendas.org/recursos/doc/Salud/Otros/540785964_2410201114911.pdf

11. ANEXOS

ANEXO 1

LOS CINCO SENTIDOS

CON LOS _____ PUEDO VER
TODO LO QUE ME RODEA



CON LA _____ PUEDO OLER
LOS PASTELES DE MI ABUELA



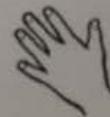
CON MIS _____ ESCUCHO
EL CANTO DE UN PAJARILLO



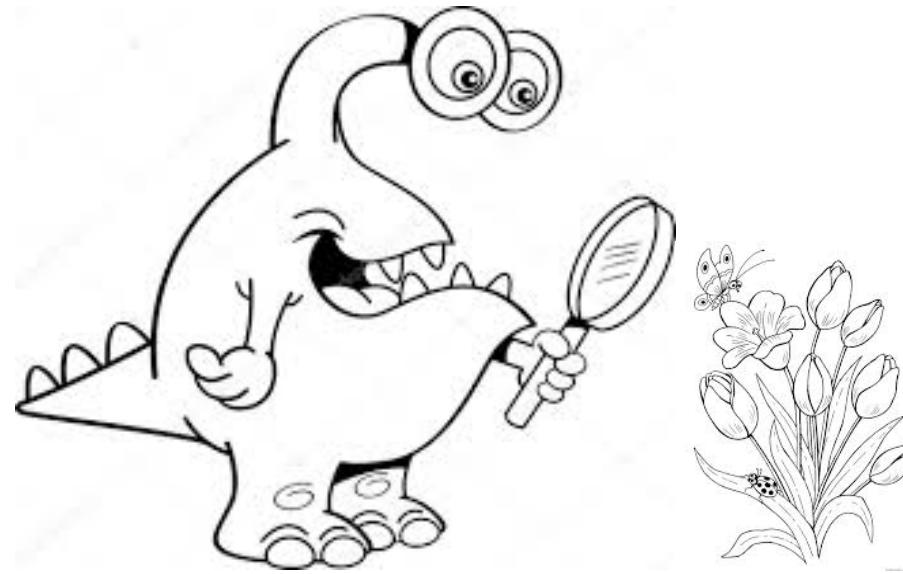
Y CON LA _____ ME COMO
UN SABROSO BOCADILLO



CON MIS _____ ACARICIO
LA CARA DE MI MAMÁ
Y LE DOY MUCHOS BESITOS
CUANDO ME VOY A ACOSTAR.

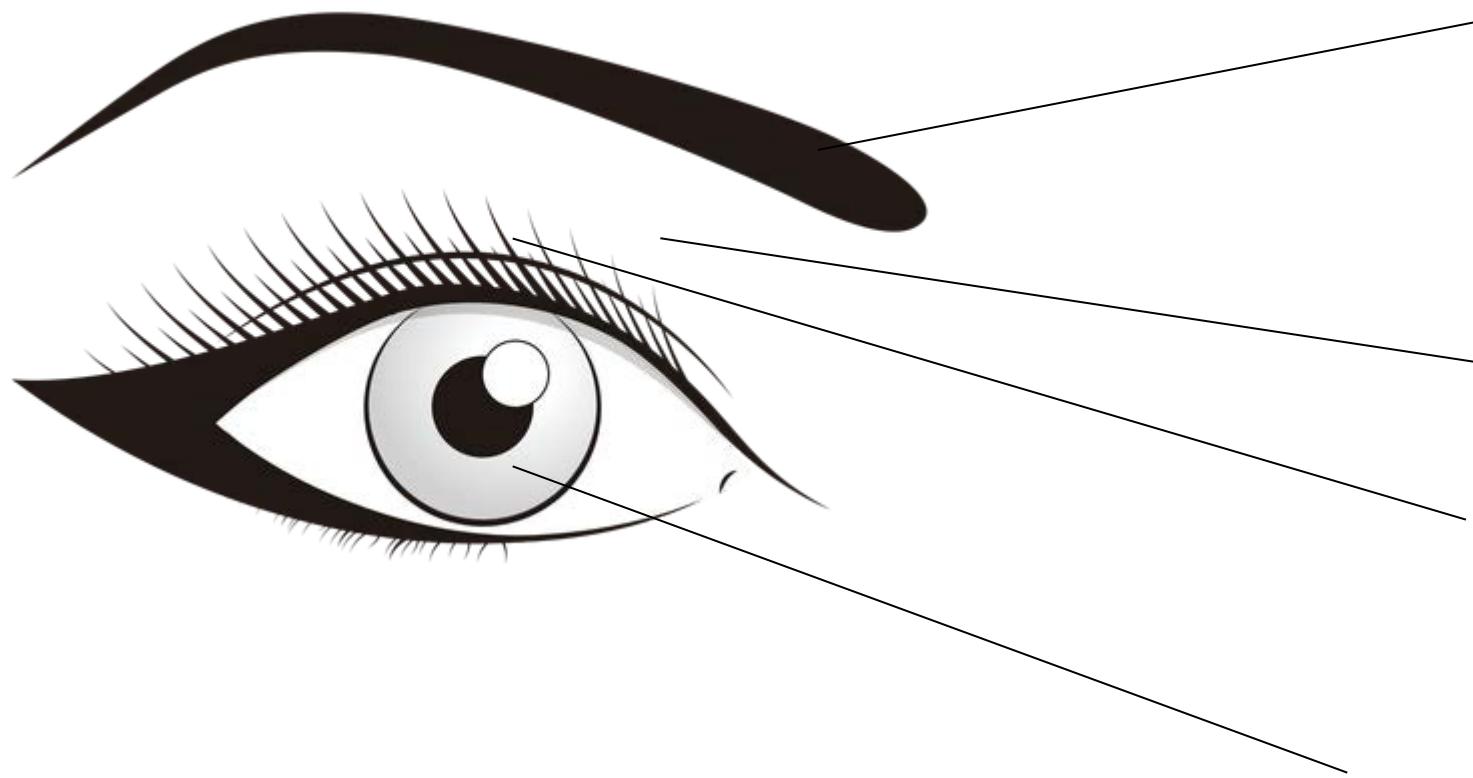


ANEXO 2

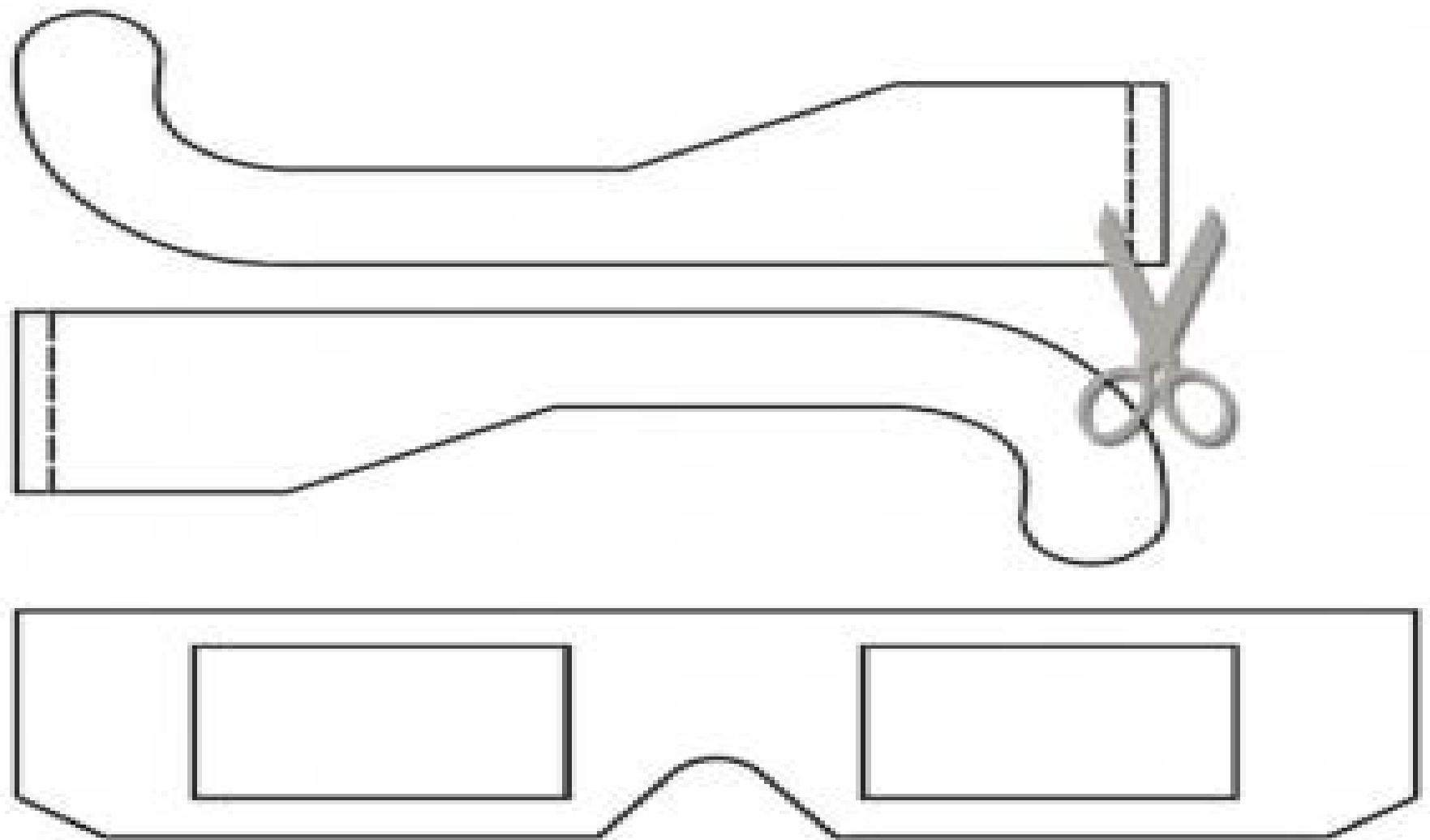


LOS _____ SIRVEN
PARA _____

ANEXO 3



ANEXO 4



ANEXO 5



ANEXO 6

¡ES FIN DE SEMANA!, A DISFRUTAR DE LOS SENTIDOS

Cuento Corto para niños/as; escrito por: *El Equipo de Cuentos Infantiles Cortos*

Margarita había descansado mucho la noche del viernes con el sueño que tuvo, y esto le hizo levantarse el sábado de muy buen humor, y con la cabeza muy despejada para hacer muchas cosas interesantes.

Sus padres habían organizado un **fin de semana especial**, eran dos días para dedicarse a los sentidos.

– “*Un fin de semana sensorial*”, – le dijo su padre.

El **sábado** por la mañana después de levantarse y mirarse al espejo todos juntos, sacaron la mejor **sonrisa** de cada uno, y al verse reflejados los cuatro a la vez sonriendo, les entró la risa, y no podían parar de carcajearse. Era el mejor comienzo del día y del **fin de semana sensorial**, ya que la vista la tenían preparada para estar contentos todo el día.

Después de tantas risas, salieron de casa un poco tarde, y tuvieron que cambiar la planificación del día. Irían primero a comer a un restaurante, en el que la especialidad era un plato muy especial para las niñas, ratatouille, el cual les recordaba a su más tierna infancia.

Lógicamente fue el plato que eligieron las niñas para comer, nada más ponerlo en la mesa, ambas cerraron los ojos y comenzaron a desfilar por su mente un festival de **olores** y bonitos recuerdos, que las tuvieron inmersas en el plato hasta que sus pequeñas narices estuvieron saturadas de tan grato olor.

El ratatouille estaba listo de temperatura para probar. El **sentido del gusto** se les despertó en el primer bocado, sus padres les pidieron que describieran lo que iban comiendo, y las niñas apenas podían pronunciar palabras, se dedicaron a disfrutar de todos los sabores por separado de los ingredientes del plato, y el sabor conjunto de la receta. ¡Les supo a gloria!

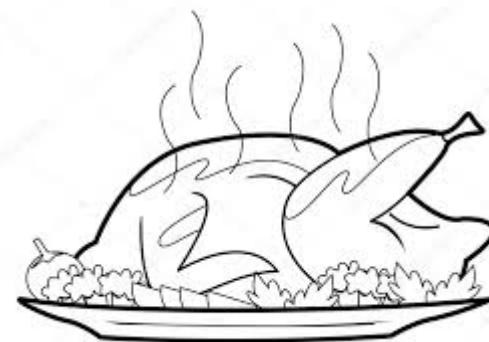
Al terminar de comer fueron a un cuentacuentos en el centro de la ciudad. A Teresa y Margarita les encantaba **escuchar** cuentos, canciones y música. Y durante el espectáculo disfrutaron como auténticas niñas.

Estaban escuchando con mucha atención, y no se les escapaba ningún detalle, estaban pendientes tanto de la comunicación verbal como de la no verbal, ya que sabían que para completar ciertos mensajes había que escuchar no sólo las palabras, sino también los **gestos**.

Cuando terminó el día, todos se fundieron en un abrazo común, necesitaban estar en contacto el uno con el otro. Había sido un día espectacular, y las niñas estaban muy agradecidas a sus padres por todo lo que habían organizado. Ya en casa, se quedaron dormidos los cuatro en el sofá del salón, abrazados y dándose la mano.

Al día siguiente, seguía siendo un día del fin de semana de los sentidos, y lo dedicaron a aprender algo más sobre el sentido común. Durante todo el día, charlaron, opinaron y pusieron en común preocupaciones e ideas que cada uno tenía en su cabeza, y al finalizar el día, llegaron a la conclusión de que sin los **cinco sentidos** no se habría avanzado tanto en este mundo, y que gracias a tener sentido común, el fin de semana sensorial se hizo realidad

ANEXO 7



ANEXO 8

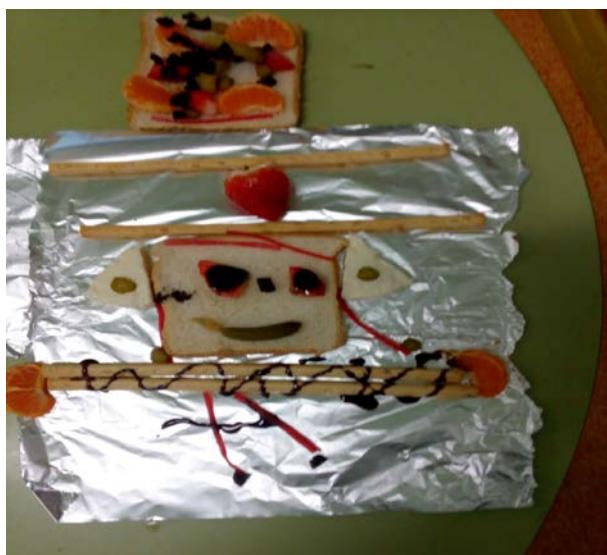




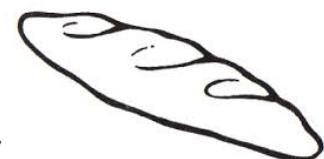
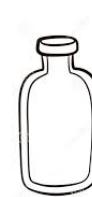




ANEXO 9



ANEXO 10



ANEXO 11



ANEXO 12

