



# **Atención a la diversidad: análisis e intervención en dos casos de Educación Infantil**

---

*Trabajo Final de Grado*

Septiembre de 2017

UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
SEVILLA, ESPAÑA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
(EDUCACIÓN ESPECIAL)

Autora: Noelia Rodríguez Rodríguez  
(20090615T)

Tutor: José Antonio Pineda-Alfonso

Departamento de Didáctica de las  
Ciencias Experimentales y Sociales

Modalidad: investigación-acción

# ÍNDICE

---

1. Resumen.....	4
2. Introducción .....	5
3. Marco teórico .....	7
3.1. Afán homogenizador de la escuela (síndrome de Procusto) .....	7
3.2. Integración/inclusión.....	8
3.2.1. Evaluación en la metodología inclusiva .....	12
3.3. Educación sensorial y psicomotricidad .....	14
4. Diseño de la intervención.....	15
4.1. Metodología didáctica .....	16
4.2. Espacios y recursos .....	17
4.3. Temporalización.....	18
4.4. Actividades.....	18
4.5. Evaluación.....	34
5. Experimentación de la propuesta .....	35
5.1. Diseño metodológico de la investigación-acción.....	35
5.1.1. Problema/objetivo.....	35
5.1.2. Participantes de la intervención .....	36
5.1.3. Instrumentos de la recogida de datos.....	38
5.1.4.Sistema de categorías.....	39
6. Análisis de resultados .....	43
7. Conclusiones .....	53
8. Referencias bibliográficas.....	55
Anexos .....	58

*Nota: el presente documento utiliza un lenguaje no sexista. La referencia a personas o colectivos citados en género masculino debe entenderse como un género gramatical neutro, no marcado.*

## **1. Resumen**

El presente trabajo final de grado versa sobre una propuesta de investigación-acción con el objetivo de mejorar la grafomotricidad así como otras habilidades propias de los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil, considerando las habilidades y limitaciones individuales de dos alumnos que asisten al Aula de Apoyo a la Integración, ya que buscamos su inclusión en el aula ordinaria.

Inicialmente se presenta una justificación de la elección de este tema. En segundo lugar, se expone el marco teórico, partiendo de la homogenización social que ha existido desde tiempos remotos hasta llegar a los principios de la metodología y evaluación inclusivas. También se hace alusión a la educación sensorial y a la psicomotricidad.

Seguidamente, se explica el diseño de la intervención detallando la metodología, las sesiones, la temporalización, los espacios y recursos, y la evaluación del proceso para posteriormente, experimentar la propuesta partiendo de la situación actual de un grupo de Educación Infantil de un centro de Sevilla.

Finalmente, aparece un análisis de los datos recogidos, comparando la situación inicial y la final de la muestra seleccionada, dando paso a una conclusión. Asimismo, se aportarán mejoras para futuras prácticas.

**Palabras clave:** inclusión, grafomotricidad, habilidades y limitaciones, investigación-acción.

## 2. Introducción

La Educación Especial ha evolucionado durante muchas décadas, consiguiendo que las diferentes administraciones hayan dedicado en sus leyes y normativas un apartado a las personas con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (a partir de ahora lo denominaremos NEAE). Es cierto, que dichos estudios y teorías han contribuido en la mejora del aprendizaje y de la calidad de vida de estas personas, pero no dejan de acentuar la segregación en el contexto escolar y social. Es por ello que en la práctica encontramos una realidad bien distinta o, que al menos, no parece tan idílica: los alumnos con NEAE, son a menudo etiquetados y segregados del resto de escolares. Pero, ¿podemos hacer algo al respecto?

En esta línea va enfocado este proyecto, cuya elección está promovida por mi experiencia como docente en el colegio donde realicé las prácticas durante el periodo de un mes aproximadamente, ya que detecté un área de mejora: la psicomotricidad fina en los alumnos de Educación Infantil. El centro se mostraba reticente a una educación inclusiva, que considerara las características personales como un factor enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, he diseñado un plan de actuación para afrontar este problema que afectaba a dos alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil, quienes asistían diariamente al aula de Apoyo a la Integración. La propuesta cuenta con una metodología inclusiva con la intención de demostrar, que los alumnos con NEAE pueden permanecer en el aula ordinaria a tiempo completo, puesto que del mismo modo que sus compañeros, presentan puntos fuertes y débiles. Así, el instrumento creado beneficia a todo el alumnado no solo a aquellos que presentan necesidades especiales. Asimismo, de forma transversal se trabajan otras habilidades psicomotoras y sensoriales, ya que en el Real Decreto 428/2008, de 29 de julio se les dedica un apartado a estos contenidos.

Al aplicar la propuesta he realizado algunas modificaciones, puesto que la he llevado a cabo con los dos alumnos que asistían al aula de Apoyo a la Integración y no con el grupo completo. Tras esto, he obtenido unos datos gracias a instrumentos como el diario del observador, rúbricas de evaluación, entrevistas al personal docente y las propias producciones de los alumnos; que posteriormente he analizado contrastándolos con los rendimientos de estos dos alumnos antes de comenzar la intervención diseñada, cuando la metodología empleada era tradicional, siendo el instrumento principal las fichas de refuerzo.

Por todo ello, podemos situar este proyecto dentro de un modelo de investigación-acción en el ámbito educativo, de especial interés puesto que esta realidad está presente en

otros centros. Cabe aclarar, que para el diseño del plan de actuación hemos prescindido del diagnóstico médico de los dos alumnos para evitar “etiquetas” y nos hemos centrado en sus habilidades y limitaciones individuales.

La educación no tiene sentido si deja a medio camino a determinados niños por salirse del estereotipo. La inclusión en la escuela hará posible la inclusión en la sociedad, por tanto, es cuestión de todos para todos.

### **3. Marco teórico**

El marco teórico se ha dividido en cuatro partes con el objeto de contextualizar nuestro proyecto. En primer lugar, hablaremos del “afán homogenizador de la escuela (Síndrome de Procusto)” donde se hace un símil entre la mitología griega y la realidad social actual. En segundo lugar, abordaremos los conceptos de “integración e inclusión”, centrándonos en este último a través de las diferentes leyes y teorías que lo defienden. También trataremos sobre los principios necesarios para implantar una educación inclusiva y por consiguiente, una evaluación en la misma línea.

Por último, haremos mención de algunas aportaciones de ciertos autores sobre la “psicomotricidad” y la “educación sensorial”. Así, este marco teórico aportará una visión general, teórica y fundamentada en investigaciones exitosas, necesarias para la indagación que se llevará a cabo en el centro educativo situado en Sevilla.

#### **3.1. Afán homogenizador de la escuela (síndrome de Procusto)**

En la mitología griega “Prokroústes” o “Procusto” significa “Estirador” y es uno de los hijos de Poseidón. Una de las teorías de este personaje solitario cuenta que vivía en las colinas de Ática y que acogía en su casa a todos los peregrinos que pasaban por allí, tratándolos con hospitalidad y amabilidad. Al caer la noche, Procusto les ofrecía una cama para que durmieran. Entonces, había dos opciones: si el viajero era más largo que la cama, Procusto le cortaba las extremidades, ya fueran los pies, los brazos o la cabeza; si por el contrario, era más corto, le rompía los huesos con el fin de estirarlo hasta ajustarse al tamaño de la cama de hierro donde se acostaba. Sus aterradoras peripecias terminaron cuando Teseo invitó a Procusto a acostarse en su propia cama y tras ver que era de mayor tamaño, procedió a hacerle el mismo castigo que Procusto experimentaba con sus invitados: cortarle la cabeza y matarlo (Castillero, 2017).

Como bien dice Juan Carlos Basconcelo (2016) “La razón se ubica en que todos jugamos a ser “Procusto” porque la lucha cotidiana de cada vida se reduce a pretender que los demás cuadren en nuestras expectativas, en nuestro esquema o modelo de mundo, en nuestro programa de vida.” (p.3). De modo que este síndrome podría ser la analogía de lo que ocurre en cualquier ámbito de la vida, como el que sirve de eje de este proyecto: el ámbito educativo.

En este ámbito, encontramos casos en que los niños son mal considerados por otros compañeros o docentes por sobresalir del patrón; e incluso según algunos estudios, en este caso el del psicólogo Oscar Castellero Mimenza (2017), muchos superdotados se esfuerzan por obtener calificaciones dentro de la media, para no sentirse diferentes al resto. De igual modo, los alumnos con NEAE padecen por parte de la sociedad el Síndrome de Procusto, ya que se ven sometidos a normas o modelos para intentar asemejarlos lo máximo posible a los cánones sociales.

### **3.2. Integración/inclusión**

Son muchas las políticas educativas implantadas durante la historia que han estado encaminadas hacia la búsqueda de la inclusión como la Declaración Universal de Derechos Humanos (Unesco, 1948), que resalta la educación como un derecho inamovible sin excluir a ninguna persona; la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), la cual es uno de los documentos más relevantes respecto a la educación especial, ya que asume la necesidad de un sistema educativo que incluya a todos los estudiantes, aceptando sus diferencias; o la Declaración de Educación para Todos: un asunto de Derechos Humanos (Unesco, 2007).

No obstante, según nos explica Alfredo Ghiso (2013), citado por Espinosa Gómez, (2017), el sistema educativo estableció un razonamiento tecno-burócrático incapaz de pensar en lo humano, sino solamente en la productividad, en la oferta/ demanda y en las pérdidas. Asimismo, Espinosa Gómez (2017) “Estamos ante un sistema educativo en el cual priman el resultado y la competencia, mas no la dimensión ética; lo humano se reemplaza por un número en un papel, interesa que quienes ganen sean los mejores, los más calificados; al mismo tiempo que se identifica y se descarta a los peores.” (p.148)

Siguiendo en la línea de este autor, podemos afirmar que vivimos en un sistema en el que solo se quiere alcanzar a la competencia. En el ámbito educativo, la mayoría de países toma como referencia a Finlandia o Noruega, sin pensar en la realidad del contexto o de los propios escolares. En contraposición a esto, para José Gimeno (1999) la diversidad hace referencia a la condición de las personas de ser diferentes. María Santos (2003) añade la idea de que la aceptación de la diversidad lleva a la comprensión de valores como la tolerancia, la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo, la solidaridad y el diálogo, considerando este último como medio para reconocer lo nuevo a través de las experiencias vividas.

La diversidad es una oportunidad para el encuentro dialógico, en el que debe aprenderse a conversar con la otra persona, con nosotros mismos y a escuchar. Sin embargo, una escuela no es inclusiva por el simple hecho de que el alumnado sea diferente. La educación debe cumplir unos principios que la avalen, según Arnaiz (1996):

- *Clases que acogen la diversidad:* los docentes deben conseguir que todo el alumnado se encuentre incluido en el aula, independientemente de su necesidad, etnia, nivel económico o entorno familiar del alumno, y así fomentar la socialización y dar ejemplo enseñando a respetar las diferencias. El alumno puede aprender por ejemplo que un compañero utiliza sonotones porque tiene afectada la audición. También resulta interesante llevar a cabo discusiones sobre conceptos como el prejuicio, los estereotipos y la exclusión para llegar a la conclusión de que no debemos juzgar, sino buscar las similitudes con las otras personas.
- *Currículum más amplio:* significa alejarse del método de enseñanza rígido y tradicional basado en el libro de texto para acercarse a la metodología de aprendizaje cooperativo, promoviendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración. Planificar dinámicas divertidas, interactivas y participativas que incluyan diferentes disciplinas y desafíos cognitivos: dramatización, investigaciones cooperativas, etc.
- *Enseñanza y aprendizaje interactivo:* los maestros deben estar formados para enseñar interactivamente. El maestro ya no es quien enseña a toda la clase, sino que son los estudiantes quienes trabajan juntos de forma activa y aprenden gracias a la interacción. También se da importancia a las inteligencias múltiples.
- *El apoyo para los profesores:* la enseñanza se caracteriza por realizarse en equipo, por la colaboración y la consulta, así como por el apoyo de todas las personas que conforman la comunidad educativa, incluyendo terapeutas del lenguaje, físicos y consejeros, etc.
- *Participación familiar:* es muy importante en el proceso de planificación confiar en la información obtenida de los padres sobre la educación de sus hijos.

De este modo, retomamos la idea de que uno de los ejes de la escuela inclusiva es el currículo abierto, es decir, como producto de toda la comunidad educativa tanto de docentes, como de alumnado y familia; estando abierta a la cooperación, al diálogo y las críticas. Según una investigación realizada por Inmaculada Gómez en 2012 (citada por Espinosa Gómez en 2017), se llega a una igualdad de derechos y oportunidades para personas diferentes. Por otro lado, cabe decir que los maestros deben adaptarse a las circunstancias socioculturales y económicas de los estudiantes, siendo imprescindible para ello la escucha activa.

Por último, se trata de un proceso sentipensante, es decir, que implica aprender a pensar y a sentir a la otra persona dando lugar a un currículo que se adapta tanto al contexto como a las necesidades personales. Desde esta perspectiva de inclusión en el ámbito educativo, según investigadores como Davis y Florian (2004) y Lewis y Norwich (2005) la educación tiene que dar resultados positivos en todos los alumnos. Por el contrario, segregaría y excluiría aún más a los niños con características especiales. De este modo, como bien dice Ainscow (1999), existen otras prácticas educativas posibles que involucran a toda la clase. Florian y Black-Hawkins (2010) concluyen que las diferencias manifestadas dentro del aula, por ejemplo, las adaptaciones en la tarea de algunos alumnos, provocan que estos últimos sean percibidos como diferentes. Estos autores proponen un modelo inclusivo en el que los docentes diseñan una programación, siendo los alumnos quienes deciden cómo, cuándo, dónde y con quién aprender; con la intención de dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno.

Otro factor a tener en cuenta es los recursos disponibles en el contexto escolar; siendo los propios alumnos el recurso humano más potente, cuanto más numerosos más recursos. Siempre que el docente sepa gestionarlo.

En Reino Unido se han realizado estudios acerca de prácticas educativas que buscan la inclusión del alumnado aceptando la diversidad. En uno de los estudios *Learning without limits* (Aprender sin límites), estos investigadores citados anteriormente partieron de la idea de que las prácticas que se centran en capacidades fijas imponen restricciones que dan lugar a la comparación entre el alumnado. Siendo Inglaterra, un país donde la enseñanza distingue entre alumnos “más capaces”, “medios” y “menos capaces”, lo cual permite la agrupación de los alumnos. A través del estudio de este caso, los investigadores propusieron reconocer las formas más potenciadoras del aprendizaje de los alumnos, considerando la diversidad.

Otro caso fue *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools* (Entender y desarrollar las prácticas inclusivas en las escuelas). En esta investigación participaron veinticinco colegios junto a la colaboración de la Universidad; el resultado fue que, por lo general, los niños más pobres asisten a las escuelas con los rendimientos más bajos (Wilkinson & Pickett, 2009). La investigación ha demostrado que es posible llevar a cabo una educación más inclusiva a través de la observación recíproca, grabaciones de video o la información obtenida de los niños sobre el mecanismo de enseñanza y aprendizaje. De esta investigación, podemos concluir que la inclusión va unida al contexto, así como a las relaciones sociales desarrolladas en este.

En 2009 se llevó a cabo un estudio sobre el rol de los docentes en Finlandia, concretamente de aquellos dedicados a la Educación Especial (Takala et al., 2009), distinguiéndose tres enfoques:

- Enseñanza particular con un docente de Educación Especial:
  - Ventajas: atención más concentrada.
  - Desventajas: presión, ausencia del contacto con sus compañeros, etiquetaje, etc.
  
- Enseñanza de grupos reducidos:
  - Ventajas: enseñanza en un ambiente relajado y de apoyo.
  - Desventajas: algunos alumnos sufren al ser apartados de su clase y pueden sentirse estigmatizados, se pierden lo que se enseña en la clase ordinaria y la enseñanza grupal no proporciona suficiente atención individual, falta de tiempo del docente de educación especial para planificar con el docente del aula ordinaria; en ocasiones desconocimiento del currículum.
  
- Enseñanza colaborativa con dos docentes:
  - Ventajas: el resto de compañeros pueden apoyar al alumno de especial, este último puede permanecer en clase y no perderse de su contenido, clases mejor diseñadas.
  - Desventajas: tiempo suficiente para planificar, si no el docente de apoyo podría sentirse relegado.

Este último modelo es el más aceptado entre los docentes, pero podemos observar que los tres tipos presentan inconvenientes. Por su parte, tras una investigación de Webster et al (2010) en escuelas de educación secundaria, se dedujeron las siguientes conclusiones: se tiene que asegurar que el personal de apoyo pedagógico no interviene de forma rutinaria con los alumnos de bajo rendimiento académico. Los alumnos con más necesidad tienen que estar más tiempo con sus profesores y todos los alumnos deberían estar incluidos en la planificación de la clase de cada docente. Finalmente, Dyson (2010) sostiene que las instituciones escolares muy inclusivas acogen y se solidarizan con los niños que presentan dificultades.

### **3.2.1. Evaluación en la metodología inclusiva**

Conocidos los beneficios de la escuela que opta por la inclusión, otro de los puntos claves de la metodología inclusiva es la evaluación. Neus Agut (2010) destaca que la evaluación debe realizarse en tres momentos: antes, durante y después del proceso; indicando para ello algunas características primordiales:

#### Antes del proceso de enseñanza- aprendizaje (evaluación inicial):

- Presentar las actividades segmentadas gradualmente: de lo más concreto a lo más abstracto, de las que demandan más ayuda a aquellas que suponen menor ayuda pedagógica.
- Potenciar la participación activa y la mejora de la autonomía personal y social del alumno.
- Ofrecer la posibilidad de practicar en muchas ocasiones y a partir de tareas diversas lo que después se le va a pedir.
- Explicar al alumno todos los objetivos que debe lograr y que van a ser evaluados.
- Alternar actividades individuales y grupales para promover el trabajo cooperativo y facilitar la atención a la diversidad entre los iguales.
- Que el profesor tenga el rol de orientador y guía durante el proceso.
- Que alumnos y profesorado sean conscientes de que los criterios de evaluación deben ajustarse a las necesidades educativas presentadas por los alumnos.

#### Durante el proceso (evaluación formativa):

- Las actividades de evaluación deben ser abiertas y flexibles, es decir

- Que fomenten la participación activa y la autonomía de los alumnos, y que alternen tareas individuales y grupales;
- Que propicien la toma de conciencia del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y que planteen diferentes niveles en la participación y en la resolución de las tareas (éxito y equidad para todos los alumnos);
- Que supongan utilizar diferentes materiales, soportes y recursos para la resolución de las tareas de aprendizaje y de evaluación; que se presenten usando soportes gráficos, simbólicos, orales, gestuales, manipulativos, pictogramas, etc.;
- Que el tiempo de resolución de la tarea sea flexible para cada alumno, e incluso fraccionar la tarea si así lo requiere; y que nos den indicadores para evaluar el proceso docente y la evolución del aprendizaje del alumno.

Después del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación sumativa):

- Evaluar el proceso y los resultados obtenidos por los alumnos, de forma individual o grupal. La corrección debe ser interactiva entre el profesor y el alumno. La finalidad es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (planificar, actuar, mejorar).
- Los criterios de redacción de los informes entregados a las familias deben mantener una estrecha relación con los criterios de evaluación y las competencias propuestas para cada alumno. Debe existir coherencia respecto al progreso y el aprendizaje realizado por cada alumno.
- Ofrecer el mismo modelo de informe para alumnos con NEE que para el resto, siempre que sea posible. De forma complementaria se especificará la información sobre el trabajo y los logros del alumno en función de sus capacidades y de los objetivos establecidos en su Plan Individual.
- Imprescindible la evaluación del docente.

Por otro lado, también se tendrán en cuenta las apreciaciones de Johnson & Johnson (2004) acerca de la evaluación del aprendizaje cooperativo, dado que este enfoque promueve la inclusión. Algunas de las valoraciones son:

- El Aprendizaje Cooperativo (en adelante aparecerá como AC) permite comprobar el progreso en la adquisición de los contenidos y en la aplicación de los mismos.

- Existen fuentes externas en el aprendizaje como los compañeros, los recursos o el docente.
- En cada grupo existen diferencias respecto a las actitudes, conductas, etc. que influyen en el producto y en el desarrollo de las dinámicas.
- El AC ofrece protagonismo al alumno, haciendo una autoevaluación.
- Los resultados de la evaluación permiten la mejora del producto y del proceso.
- La observación del docente es fundamental para valorar el progreso del alumno en diversas situaciones y aspectos.
- El proceso de evaluación y de enseñanza- aprendizaje deben ser inseparables.
- La evaluación en el grupo promueve la cooperación y el aprendizaje como una experiencia enriquecedora tanto académica como personalmente.

### **3.3. Educación sensorial y psicomotricidad**

¿Sentidos tengo? Es así,  
boca, ojos, manos y oídos,  
mas todos entorpecidos.  
Sí los sentidos no sé,  
¿de qué me sirve, de qué  
me sirve tener sentidos?

*Calderón de la Barca*

La educación sensorial tiene como objetivo superar el plano de las apariencias y experiencias inmediatas hasta llegar a la naturaleza de las cosas, acabando con falsas semejanzas. Se trata de un método que cree un equilibrio entre el mundo y el hombre, dando lugar a una organización diferente de la vida.

El ser humano, al igual que cualquier otro ser vivo, reacciona a su medio ambiente en relación a la información que capta de él gracias a sus órganos sensoriales. De modo, que los órganos sensoriales les sirven para adaptarse al medio (Soler, 1992).

Los sentidos aparecen al nacer, pero se necesita un proceso hasta llegar a conseguirse su máximo despertar. Por ello, es imprescindible la ejercitación de los sentidos desde lo más temprano posible a través de una educación pedagógica completa y correcta.

Si en Educación Infantil se han empleado estrategias exitosas, el niño puede alcanzar la perfección sensorial a la edad de los seis años. No obstante, en los años próximos aún se puede perfeccionar ese desarrollo sensorial. Solo la educación sensorial puede enseñarnos a pararnos delante de las cosas y a observarlas.

Según verifican investigaciones de Condillac, citado por Soler (1992), desde el ámbito pedagógico y psicológico, el intelecto del niño se activa proporcionándole materiales que pueda manipular y al mismo tiempo, actuar sobre ellos; siendo el tacto el sentido que más puede hacer en la percepción del mundo. El tacto activa al resto de los sentidos.

En este epígrafe, debemos mencionar la psicomotricidad, puesto que está directamente vinculada con la actividad psíquica y los sentidos. Como bien explicó Piaget (1975/76), el niño construye sus propios esquemas de conocimiento a través de su actividad corporal. Esto lleva a considerar las estructuras motrices, intelectuales y afectivas como un todo inseparable en el momento de poner en práctica una intervención.

El desarrollo del niño va del “acto al pensamiento” (Wallon, 1942). Normalmente se distingue entre motricidad fina de las extremidades, especialmente de la mano y los dedos; y la motricidad gruesa caracterizada por movimientos que permiten el control postural, el equilibrio y los desplazamientos.

## 4. Diseño de la intervención

### 4.1. Metodología didáctica

Nuestra propuesta de intervención está diseñada para ser realizada en el grupo de referencia de ambos alumnos. Es decir, en vez de ser sacados al servicio de apoyo educativo, este es traído a ellos. De este modo, los dos alumnos pasarán todo el tramo lectivo con sus iguales, con la idea de fomentar la inclusión, pero este criterio no es suficiente para poner en práctica una metodología no segregadora. Autores como Stainback y Stainback (1992), citado por Pilar Arnáiz Sánchez (1996), proponen una serie de características propias de las aulas inclusivas, de las cuales vamos a emplear las siguientes:

- *Filosofía del aula:* la diversidad dentro del aula ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.
- *Reglas en aula:* las normas personales de cada alumno son asumidas por toda la clase, las cuales reflejan el trato justo e igualitario y el respeto entre toda la comunidad educativa: alumnos, docentes y familias.
- *Instrucciones acordes a las características del alumnado:* el currículum se ajusta a las características y necesidades de los alumnos, no solo de los “etiquetados”, para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos.
- *Apoyo dentro del aula ordinaria:* las modificaciones en cuanto a metodología y las técnicas especializadas se llevan a cabo dentro del aula ordinaria, en vez de sacar al alumnado al aula específica.

Además de estos criterios, tendremos en cuenta que nuestro objetivo principal es el desarrollo de la grafomotricidad, valorando también la expresión oral, escrita y corporal.

La metodología también se caracterizará por tomar al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, gracias a la participación activa de estos y la implicación social, es decir, del resto de compañeros, motriz y cognitiva.

El aula será distribuida según el momento de la intervención, ya que en las primeras sesiones los alumnos trabajarán en pequeños grupos y con la ayuda de un docente en cada grupo, independientemente de la especialidad de este último. Como bien evidencia Neus Agut (2010) “el trabajo compartido entre dos docentes en la misma aula con el objetivo de

potenciar prácticas educativas interactivas, estrategias de trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, programación multinivel... Ello supone establecer unos criterios compartidos con respecto a la actuación docente, los objetivos de trabajo y los criterios de evaluación.” (p. 42) Esto se hace con la intención de motivar, promover el aprendizaje cooperativo y la inclusión; el grupo-clase tomará conciencia de la diversidad existente en el aula. En las siguientes sesiones, trabajarán los dos alumnos propios de la intervención de forma individual, contando siempre con la ayuda de un docente o al menos, hasta que lo precisen.

Por último, respecto al tipo de actividades que se desarrollarán, se caracterizarán por tener un carácter motivador, sensorial, motriz, cognitivo y social; entre otras características variadas, mencionadas más adelante, despertando el interés del alumnado.

#### **4.2. Espacios y recursos**

Los recursos y espacios empleados en nuestra propuesta son los siguientes:

##### ➤ **Recursos:**

- *Recursos materiales:*
  1. Pizarra de sal: cogemos dos tapas de cajas de zapatos y las unimos con celo por el lado más corto. Después, la dividimos en cinco partes utilizando tiras de cartón, las cuales se pueden quitar. A continuación, rallamos cinco tizas de colores y el polvo resultante lo echamos en un bote junto a la sal, movemos para colorear la sal y rellenar los cinco compartimentos. Finalmente, decoramos la pizarra.
  2. Pinzas de colores.
  3. Tarjetas con letras (rojas las consonantes y naranjas las letras), números (marrones) y formas geométricas (blancas).
  4. Otros: dos botes transparentes, velcro, celo, papel charol de colores.
- *Recursos humanos:* docente que imparta clase al alumno, maestro de Educación Especial o cualquier otra persona de la comunidad educativa que quiera participar.

➤ **Espacios:**

- *Aula ordinaria.*

### **4.3. Temporalización**

El programa tiene comienzo el 8 de mayo. No obstante, no ponemos día de finalización, dado que el docente de Educación Especial o el mismo tutor de los alumnos puede continuar la programación hasta que él considere oportuno, en función de los avances de los dos alumnos de nuestra investigación o de cualquier otro alumno, que también lo necesite en algún momento del curso. Por otro lado, cada sesión tiene una duración de 30 minutos y lo que se realizará en cada una de ellas viene explicado en el apartado “Actividades”.

### **4.4. Actividades**

Siguiendo el Decreto 428/2008, de 29 de julio, que constituye el desarrollo para la Educación Infantil y el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil.

Nos basaremos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), aunque actualmente sea la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la normativa que regula el Sistema Educativo español, ya que esta última no modifica los artículos que tendremos presente en la planificación de la sesión.

En estas normativas podemos encontrar referencias a los contenidos que trabajaremos en este proyecto, concretamente en las áreas “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” y “Lenguajes: comunicación y representación”. A continuación, plasmamos en las Tablas 1, 2, 3, 4, 5 y 6, la secuencia de actividades para los diferentes contenidos.

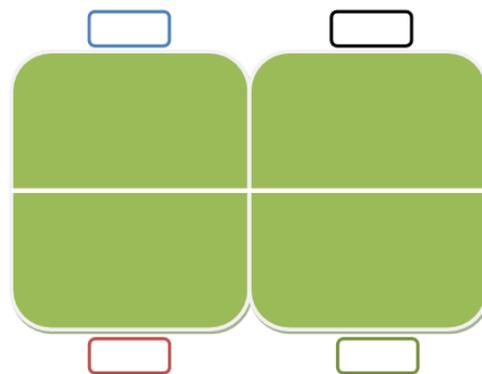
Tabla 1. Diseña la pizarra mágica

<b><i>DISEÑAMOS LA PIZARRA MÁGICA</i></b>
<p><b>Actividad previa</b></p> <p>Todos los alumnos se sientan en el suelo formando un círculo y se lleva a cabo la asamblea, la cual servirá al docente para conocer las ideas previas de los alumnos, así como los intereses de estos. El docente realizará preguntas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasar lista.</li> <li>- Organización de grupos y reparto de roles.</li> <li>- Explicación de la tarea.</li> <li>- Repasar los conceptos básicos que se trabajarán en la tarea. Esto puede originar modificaciones.</li> <li>- Trabajar normas básicas de convivencia.</li> </ul> <p>En la asamblea deben respetarse los turnos de palabra, levantar la mano para hablar, escuchar a los compañeros y no interrumpir. El docente siempre buscará la motivación.</p> <p><b>¿En qué consiste la actividad?</b></p> <p>El docente organizará la clase en grupos de cuatro alumnos, lo más heterogéneos posible, teniendo en cuenta el nivel de participación y las habilidades y limitaciones de cada uno.</p> <p>Para favorecer la cooperación cada miembro de cada grupo tendrá un rol:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Portavoz: levanta la mano para consultar las dudas grupales al maestro y comunicarle que han acabado la tarea. Rellena la ficha de evaluación del grupo (Anexo 1).</li> <li>- Coordinador: explica la tarea a sus compañeros.</li> <li>- Encargado del material: pone y quita el material, comprobando que está en buen estado.</li> <li>- Encargado del orden: comprueba que el espacio del equipo (mesas y suelo próximo) está limpio, que las sillas están colocadas y que el tono de voz no</li> </ul>

molesta a los otros equipos.

Además de estos roles, todos se implicarán en la tarea grupal, la cual consistirá en lo siguiente:

El maestro forma los grupos y se distribuyen por la clase quedando de la siguiente forma:



ROLES DEL GRUPO COOPERATIVO

	portavoz
	coordinador
	encargado del material
	encargado del orden

El maestro, previamente a la actividad, pide a los alumnos que escriban sus nombres debajo de la caja que tienen en la mesa. Posteriormente, reúne a los coordinadores de cada grupo y les explica en qué consiste la primera actividad llamada “diseña la pizarra mágica”:

1º Colorear el rectángulo grande de color verde, recortarlo con las tijeras y pegarlo en el lado izquierdo (letra “I”) de la caja.

Cada coordinador vuelve a su grupo y le explica qué tiene que hacer al resto de compañeros. El coordinador, cuyo grupo haya completado la actividad, deberá dirigirse de nuevo al maestro, quién le explicará la siguiente actividad. Así sucesivamente hasta realizar todas las actividades:

2º Colorear el rectángulo grande de color azul, recortarlo con las tijeras y pegarlo en el lado largo derecho (letra “D”) de la caja.

3° Colorear el rectángulo pequeño de color naranja, recortarlo con el punzón y pegarlo en el lado corto izquierdo (letra “I”) de la caja.

4° Colorear el rectángulo pequeño de color amarillo, cortarlo con el punzón y pegarlo en el lado derecho (letra “D”) de la caja.

5° Pegar cinco estrellas rojas en el lado verde.

6° Pegar un círculo azul en el lado amarillo.

7° Pegar dos corazones blancos y tres cuadrados verdes en el lado naranja.

8° Decorar la caja con los materiales que haya en la mesa.

Se intentará que con cada grupo haya un docente o personal de la comunidad educativa que supervise la tarea que realizan y resuelva las dudas que plantee el portavoz.

Finalmente, será este último quien avise al maestro cuando hayan terminado la tarea y el encargado del material recogerá.

La sesión finalizará con una asamblea del grupo-clase donde se tratarán las siguientes preguntas:

- Cada grupo enseña su caja y explica cómo la han decorado.
- ¿Qué es lo que os ha gustado de la actividad?
- ¿Qué es lo que no os ha gustado de la actividad?
- ¿Qué más os habría gustado hacer en la actividad?
- ¿Qué problemas habéis tenido? ¿Qué podemos hacer para que no ocurra otra vez?
- La maestra lee cada ítem de la ficha de evaluación de grupo (anexo 1) y el portavoz la rellena.

En la asamblea deben respetarse los turnos de palabra, levantar la mano para hablar, escuchar a los compañeros y no interrumpir. El docente siempre buscará la motivación.

### **Área III. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal**

#### **Objetivos**

- Formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo, a través de la interacción con los otros iguales, e ir descubriendo sus características personales, posibilidades y limitaciones.
- Descubrir y disfrutar de las posibilidades sensitivas, de acción y de expresión de su cuerpo.
- Desarrollar capacidades de: iniciativa, planificación, reflexión, ... que contribuyan a dotar de intencionalidad su acción, aumentando el sentimiento de autoconfianza.
- Descubrir el placer de actuar y colaborar con sus iguales, ir conociendo y respetando las normas y roles de grupo, adquiriendo las actitudes y hábitos (de ayuda, atención, escucha, espera, ...) que requiere la vida en un grupo social más amplio.

#### **Contenidos**

Los contenidos elegidos para esta propuesta, están basados en los que aparecen en el Real Decreto 428/2008, de 29 de julio, que constituye el desarrollo para la Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- Bloque 1. La identidad personal, el cuerpo y los demás.
  - Interacción en situaciones diversas por lo que se deberá considerar distintos agrupamientos sugeridos: pequeño grupo, que capaciten a los niños y niñas para ajustarse a los diferentes contextos relacionales encontrando interés y satisfacción en ellos.
  - Capacidad para tomar decisiones, elaborar normas, cooperar, ser solidarios, dialogar, tratar conflictos, respetarse a sí mismos y a los demás, así como desarrollar sentimientos de justicia.
  - Desarrollo de las habilidades psicomotoras finas, ejercitando y desarrollando las coordinaciones necesarias, de acuerdo a sus intereses

de exploración, construcción, de expresión gráfica..., actividades cotidianas como recortar, pintar, dibujar, amasar, modelar, coser, teclear, jugar..., son destrezas han de contar con significado.

- Bloque 2. Vida cotidiana, autonomía y juego.

- Independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir, y asumir gradualmente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás.
- Adquisición progresiva de cooperación y colaboración. En la vida cotidiana del grupo serán habituales las situaciones donde pueda prestarse ayuda entre sí: ponerse un zapato, alcanzar un objeto, hacer un dibujo, escribir una nota o colaborar en el mantenimiento y cuidado del espacio grupal.
- Actitud de respeto, cuidado y protección de sí mismo y de los compañeros.

**Temporalización**

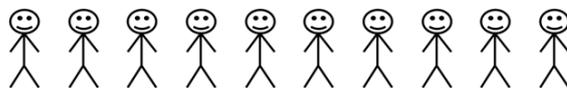
La secuencia de actividades para diseñar la pizarra mágica se dividirá en dos sesiones de treinta minutos cada una. Es preferible que ambas sesiones se lleven a cabo en el mismo día o días consecutivos.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Coloreamos la sal

<b>COLOREAMOS LA SAL</b>
<p><b>¿En qué consiste la actividad?</b></p> <p>Se mantienen los grupos establecidos en la sesión anterior, pero se cambian los roles. Del mismo modo, el maestro explica al coordinador en qué consiste la tarea:</p> <p>Cada alumno coge un bote y echa sal adentro. Después, añade polvo de tiza de un color (previamente rallada por el maestro) y lo agita siguiendo las direcciones que indica el docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arriba/ abajo</li> <li>- Derecha/ izquierda</li> </ul> <p>Para realizar esta actividad los alumnos se colocan de pie, en línea recta. Si no caben en la clase, pueden salir al patio. El maestro puede combinar la actividad con música, así como otros movimientos corporales (piernas, cabeza, cadera, etc.). Algunos ejemplos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar con los brazos hacia adelante sujetando con las manos una caja que contiene el bote.</li> <li>- Correr hacia adelante con el bote apoyado en la cabeza, mientras lo sujeta con las manos.</li> <li>- Desplazamiento dando pasos largos, el brazo izquierdo pegado al cuerpo y el derecho hacia delante sujetando el bote con la mano.</li> <li>- Desplazamiento a trote hacia la derecha y los brazos hacia arriba sujetando el bote con ambas manos.</li> <li>- Desplazamiento saltando hacia adelante al mismo tiempo que transportan el bote con las manos. (Imitando al canguro)</li> <li>- Andar hacia la izquierda mientras agitan el bote con las dos manos.</li> </ul> <p>*Algunas dinámicas serán realizadas por pequeños grupos y otras con el gran grupo-clase, siendo el docente quien distribuya a los alumnos para evitar golpes, aglutinamientos y/o posibles tropiezos; buscando un espacio amplio.</p>

El encargado del material se encargará de poner y retirar el material; el encargado del orden, de que todo quede limpio y que no haya demasiado ruido y el portavoz, de consultar cualquier duda.



Se intentará que con cada grupo haya un docente o personal de la comunidad educativa que supervise la tarea que realizan y resuelva las dudas que plantee el portavoz.

Rellenan la ficha de evaluación de grupo (anexo 1).

### ***Área III. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal***

#### **Objetivos**

- Formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo, a través de la interacción con los otros iguales, e ir descubriendo sus características personales, posibilidades y limitaciones.
- Descubrir y disfrutar de las posibilidades sensitivas, de acción y de expresión de su cuerpo.
- Desarrollar capacidades de: iniciativa, planificación, reflexión, ... que contribuyan a dotar de intencionalidad su acción, aumentando el sentimiento de autoconfianza.
- Descubrir el placer de actuar y colaborar con sus iguales, ir conociendo y respetando las normas y roles de grupo, adquiriendo las actitudes y hábitos (de ayuda, atención, escucha, espera, ...) que requiere la vida en un grupo social más amplio.

#### **Contenidos**

Los contenidos elegidos para esta propuesta, están basados en los que aparecen en el Real Decreto 428/2008, de 29 de julio, que constituye el desarrollo para la Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- Bloque 1. La identidad personal, el cuerpo y los demás.
  - Interacción en situaciones diversas por lo que se deberá considerar distintos agrupamientos sugeridos: gran grupo e individuales que

capaciten a los niños y niñas para ajustarse a los diferentes contextos relacionales encontrando interés y satisfacción en ellos.

- Capacidad para tomar decisiones, elaborar normas, cooperar, ser solidarios, dialogar, tratar conflictos, respetarse a sí mismos y a los demás, así como desarrollar sentimientos de justicia.
- Exploración y descubrimiento de sus posibilidades mediante el movimiento del cuerpo, sus destrezas con los objetos y sus posibilidades de acción (rodar, girar, correr, saltar...), adoptar posturas diferentes del cuerpo (en cuclillas, de rodillas, boca abajo, boca arriba, de puntillas, relajado, tenso...), alternando diferentes velocidades y direcciones.
- Desarrollo de las habilidades psicomotoras finas, ejercitando y desarrollando las coordinaciones necesarias, de acuerdo a sus intereses de exploración, construcción, ..., actividades cotidianas como agitar es una destreza que ha de contar con significado y funcionalidad en su vida.
- Exploración de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el espacio, con los objetos y con los otros, que favorecen el control y precisión de la acción y del movimiento.

- Bloque 2. Vida cotidiana, autonomía y juego.

- Independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir, y asumir gradualmente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás.
- Adquisición progresiva de cooperación y colaboración. En la vida cotidiana del grupo serán habituales las situaciones donde pueda prestarse ayuda entre sí: ponerse un zapato, alcanzar un objeto, hacer un dibujo, escribir una nota o colaborar en el mantenimiento y cuidado del espacio grupal.
- Actitud de respeto, cuidado y protección de sí mismo y de los compañeros.

**Temporalización**

La secuencia de actividades para crear el polvo de color se dividirá en una sesión de

treinta minutos.
------------------

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. BLOQUE I. LAS LETRAS

<b><i>BLOQUE I. LAS LETRAS</i></b>
<p><b>¿En qué consiste la secuencia?</b></p> <p>En las primeras actividades el alumno conoce el material y lo manipula con total libertad y creatividad hasta pasar a utilizarlo de forma didáctica para repasar el abecedario y mejorar la psicomotricidad fina a través de la escritura. Algunas de las actividades pueden ser:</p> <p>1º Vierte sal y polvo de tiza de color verde en el bote de plástico. Agita siguiendo las direcciones arriba/abajo, izquierda/derecha; primero con la mano izquierda, después con la derecha y finalmente con ambas.</p> <p>2º Utiliza el bote como si fuera un rodillo para alisar la superficie, llénalo y vacíalo de sal.</p> <p>3º Selecciona la vocal “e” (por ejemplo) entre las doce tarjetas (vocales y consonantes) que hay sobre la mesa. Pégala en una pinza y colócala en la pizarra.</p> <p>4º Escribe con el dedo índice cada vocal sobre la sal. Repite el proceso, pero esta vez con el lápiz.</p> <p>5º Escribe con el lápiz tu nombre sobre la sal.</p> <p>6º ¿Cuáles de estas vocales (las que aparecen en las tarjetas) están en tu nombre?</p>
<p><b>Área didáctica: las letras</b></p> <p><b>Contenidos</b> (en adelante aparecerá con la letra C) <b>y objetivos</b> (en adelante aparecerá con</p>

la letra O):

- Psicomotricidad fina (C):
  - Conseguir el seguimiento óculo – manual (O)
  - Fortalecer la pinza (O)
  - Seguir trazos cada vez más complejos (O)
  - Mostrar interés por usar las manos para crear (O)
  - Usar las dos manos. Ver la lateralidad (O)
  
- Iniciación a la grafía (C)
  - Reconocer las letras
  - Aprender el abecedario
  - Realizar grafías básicas con el dedo índice y el lápiz (O)
  
- Conceptos básicos (C):
  - Aprender diferentes colores (O)
  - Comprender conceptos espaciales: arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos... (O)

### **Temporalización**

En cada sesión se trabaja un contenido didáctico propio del currículum. Por su parte, cada sesión de treinta minutos consta de diferentes actividades progresivas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. BLOQUE II. LAS SÍLABAS

<b><i>BLOQUE II. LAS SÍLABAS</i></b>
<p><b>¿En qué consiste la secuencia?</b></p> <p>La sesión comienza con la actividad 2, realizada en la clase anterior, para no perder el carácter lúdico y motivante y para acercarnos a objetivos de la psicomotricidad fina:</p> <p>“Utiliza el bote como si fuera un rodillo para alisar la superficie, llénalo y vacíalo de sal.”</p> <p>Después, continúa con actividades reforzadoras de habilidades como la pinza, la lateralidad, la fuerza de la mano, la creatividad, etc. por ejemplo la siguiente:</p> <p>1º Selecciona la vocal “e” (por ejemplo) entre las doce tarjetas (vocales y consonantes) que hay sobre la mesa. Pégala en una pinza y colócala en la pizarra.</p> <p>En esta sesión también se realizan actividades donde primero practican la grafía de las sílabas y la fonética para finalmente, aplicar lo aprendido a través de la ficha.</p> <p>2º Entre las doce tarjetas (vocales y consonantes) que hay sobre la mesa, coge la letra “p” y todas las vocales. Pégalas en una pinza y colócalas en la caja. Escríbelas con el lápiz sobre la sal.</p> <p>3º Forma sílabas con la letra “d” y las cinco vocales. Escríbelas en la sal y después trabaja con la ficha*.</p> <p>Ficha*: en la esquina izquierda superior aparece la letra en mayúscula y a continuación, once imágenes de palabras que contienen esa letra. (Anexo 2. Ficha del bloque II: Las sílabas).</p> <p>Propuestas para la ficha:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de las palabras de la ficha.</li> <li>• Colorea los dibujos que contengan la sílaba “DA”.</li> <li>• Señala con el dedo el “dado”.</li> <li>• Di en voz alta cómo se llama esto (el maestro indica con el dedo el dibujo).</li> <li>• Sigue las pistas. Ejemplo: “están en la boca, son de color blanco y sirven para</li> </ul>

comer.” La respuesta sería “diente”.

### **Área didáctica: las sílabas**

#### **Contenidos y objetivos:**

- Psicomotricidad fina (C):
  - Conseguir el seguimiento óculo – manual (O)
  - Fortalecer la pinza (O)
  - Seguir trazos cada vez más complejos (O)
  - Mostrar interés por usar las manos para crear (O)
  - Usar las dos manos. Ver la lateralidad (O)
  
- Iniciación a la grafía (C)
  - Reconocer las letras
  - Reforzar el abecedario
  - Reconocer sílabas
  - Realizar grafías básicas con el dedo índice y el lápiz (O)
  
- Conceptos básicos (C):
  - Aprender diferentes colores (O)
  - Comprender conceptos espaciales: arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos... (O)
  
- Comunicación (C):
  - Hacer peticiones (O)
  - Expresarse de forma oral (O)

#### **Temporalización**

En cada sesión se trabaja un contenido didáctico propio del currículum. Por su parte, cada sesión de treinta minutos consta de diferentes actividades progresivas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. BLOQUE III. LOS NÚMEROS

<b><i>BLOQUE III. LOS NÚMEROS</i></b>
<p><b>¿En qué consiste la secuencia?</b></p> <p>La sesión comienza con la actividad 2, realizada en la clase anterior, para no perder el carácter lúdico y motivante y para acercarnos a objetivos de la psicomotricidad fina:</p> <p>“Utiliza el bote como si fuera un rodillo para alisar la superficie, llénalo y vacíalo de sal.”</p> <p>Después, realiza actividades para repasar los números y mejorar sus grafías. Algunas pueden ser:</p> <p>1º Coge el número 7 (ejemplo), pégalo en la pinza y colócalo en la caja.</p> <p>2º Coge los números 1, 3, 4, 7 y 9 (ejemplos). Pega cada uno de ellos en una pinza, colócalos en la caja y escríbelos sobre la sal con el dedo índice. Luego, repásalos con el lápiz.</p>
<p><b>Área didáctica: los números</b></p> <p><b>Contenidos y objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicomotricidad fina (C): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir el seguimiento óculo – manual (O)</li> <li>• Fortalecer la pinza (O)</li> <li>• Seguir trazos cada vez más complejos (O)</li> <li>• Mostrar interés por usar las manos para crear (O)</li> <li>• Usar las dos manos. Ver la lateralidad (O)</li> </ul> </li>   <li>- Iniciación a la grafía (C) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer números</li> <li>• Realizar grafías básicas con el dedo índice y el lápiz (O)</li> </ul> </li>   <li>- Conceptos básicos (C): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender diferentes colores (O)</li> </ul> </li> </ul>

- Comprender conceptos espaciales: arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos... (O)
- Comunicación (C):
- Hacer peticiones (O)
- Expresarse de forma oral (O)

**Temporalización**

En cada sesión se trabaja un contenido didáctico propio del currículum. Por su parte, cada sesión de treinta minutos consta de diferentes actividades progresivas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. BLOQUE IV. LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS

<b><i>BLOQUE IV. LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS</i></b>
<p><b>¿En qué consiste la secuencia?</b></p> <p>La sesión comienza con la actividad 2, realizada en la clase anterior, para no perder el carácter lúdico y motivante y para acercarnos a objetivos de la psicomotricidad fina:</p> <p>“Utiliza el bote como si fuera un rodillo para alisar la superficie, llénalo y vacíalo de sal.”</p> <p>Después, realiza actividades las cuales pretenden mejorar la psicomotricidad fina y reconocer figuras geométricas y formas. Algunas pueden ser:</p> <p>1º Fíjate en la figura de la tarjeta, ¿qué es? Dibújala con el dedo y/o el lápiz sobre la sal.</p> <p>2º Coloca el cuadrado en la pinza verde, el círculo en la pinza roja, el triángulo en la pinza azul y el rectángulo en la pinza amarilla.</p> <p>3º Construye una casa con el cuadrado, el triángulo, el rectángulo y los círculos. (Anexo 3)</p> <p>4º Colorea la figura que es igual que el modelo de la izquierda. (Anexo 4)</p> <p>5º Colorea el triángulo que está a la derecha. (Anexo 5)</p>
<p><b>Área didáctica: las figuras geométricas</b></p> <p><b>Contenidos y objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicomotricidad fina (C): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir el seguimiento óculo – manual (O)</li> <li>• Fortalecer la pinza (O)</li> <li>• Seguir trazos cada vez más complejos (O)</li> <li>• Mostrar interés por usar las manos para crear (O)</li> <li>• Usar las dos manos. Ver la lateralidad (O)</li> </ul> </li> <li>- Iniciación a la grafía (C) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer figuras geométricas: cuadrado, círculo, rectángulo y triángulo (O)</li> </ul> </li> </ul>

- Realizar grafías básicas con el dedo índice y el lápiz (O)
- Conceptos básicos (C):
- Aprender diferentes colores (O)
- Comprender conceptos espaciales: arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos... (O)
- Comunicación (C):
- Hacer peticiones (O)
- Expresarse de forma oral (O)

### **Temporalización**

En cada sesión se trabaja un contenido didáctico propio del currículum. Por su parte, cada sesión de treinta minutos consta de diferentes actividades progresivas.

Fuente: elaboración propia

### **4.5. Evaluación**

La evaluación es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre y cuando se utilice de manera eficaz. Nosotros nos centraremos en la evaluación formativa, ya que los logros de los alumnos serán empleados por el docente para tomar decisiones sobre los pasos a seguir durante el proceso, es decir, cuántas sesiones dedicarle a cada bloque, posibles modificaciones del proyecto, añadir o quitar contenidos, etc. No obstante, se acompañará de una evaluación inicial para conocer el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje y los puntos fuertes y débiles del alumnado, así como una evaluación sumativa o final, para reflejar los objetivos alcanzados y proyectar una propuesta de mejora.

Los instrumentos de evaluación utilizados deben medir los cambios que se van produciendo durante la intervención y los avances y dificultades de los alumnos. Por ello, nuestra evaluación va a ser investigativa y los instrumentos empleados serán detallados en el apartado “Instrumentos de recogida de datos”.

## **5. Experimentación de la propuesta**

### **5.1. Diseño metodológico de la investigación-acción**

Nuestra investigación se sitúa dentro del campo de la metodología cualitativa, en concreto se trata de una investigación-acción con estrategia de análisis de casos. Esto es coherente con una larga tradición de investigación para mejorar la propia práctica educativa, del que tenemos algunas experiencias recientes (Oolbekkink-Marchand, van der Steen&Nijveld, 2014; Pineda-Alfonso, 2017).

#### **5.1.1. Problema/objetivo**

Ainscow (2004) ha constatado que cierto traspaso de estudiantes desde centros de educación especial hacia los de educación regular no han conseguido el éxito previsto, ya que los problemas de segregación permanecían visibles en el sistema educativo ordinario. En esta línea va enfocado este proyecto, ya que según la experiencia personal hemos identificado una problemática: dos alumnos de la etapa de Educación Infantil, de un centro de la ciudad de Sevilla, asisten al Aula de Apoyo a la Integración treinta minutos al día durante cinco días a la semana, ya que presentan dificultades en las áreas de psicomotricidad, comunicación, socialización y didáctica. Asimismo, a esta realidad se suma que la metodología llevada a cabo fuera del aula de referencia es tradicional, puesto que los recursos utilizados son fichas y cuadernillos sobre lo aprendido en el aula e incluso, en ocasiones, de un curso inferior.

De este modo, podemos afirmar según las evidencias, que se trata de alumnos aislados temporalmente de sus iguales y que son provisionados de recursos, que refuerzan, pero no mejoran sus capacidades, ya que no se adaptan a sus habilidades y limitaciones. Esto conlleva al cuestionamiento de la práctica educativa de este centro, ya que aunque opta por la inclusión, esta no se lleva a cabo en su totalidad. Por ello, nosotros proponemos el siguiente objetivo general:

- Diseñar y llevar a la práctica una propuesta de intervención educativa para la mejora de la grafomotricidad y otras habilidades propias del segundo ciclo de Educación Infantil, a través de la experimentación sensorial y la metodología inclusiva.

Este objetivo general se concreta en los objetivos específicos:

- Explorar las habilidades y limitaciones de dos alumnos de Educación Infantil.

- Diseñar una propuesta de intervención que mejore la grafomotricidad de dos alumnos de cuatro años mediante una metodología inclusiva.
- Llevar al contexto educativo la propuesta de intervención diseñada.
- Despertar la curiosidad por aprender a través de la experimentación directa de las percepciones sensoriales y psicomotrices.
- Identificar los beneficios de la metodología inclusiva en el centro donde se lleve a cabo el proyecto.
- Analizar el progreso de los alumnos en las áreas de psicomotricidad, comunicación, socialización y didáctica.
- Hacer una propuesta de mejora.

### **5.1.2. Participantes de la intervención**

Este proyecto ha sido experimentado con dos alumnos de 4 años, dada la imposibilidad de llevarlo a cabo con el grupo de referencia (n=22) de ambos alumnos. Estos participantes asisten a un Colegio de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Sevilla y, están integrados en el aula ordinaria, aunque acuden al aula de Apoyo a la Integración a tiempo parcial, un total de dos horas y media semanales, donde a través de un sistema de fichas refuerzan aquellos contenidos en los que presentan dificultades. Como venimos defendiendo en este trabajo, optamos por una educación inclusiva, entendiendo “que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.” (Arnáiz, P., 1996, p. 2) De este modo, a pesar de que no haya podido participar todo el grupo de tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil, hemos creado un sistema que se acomode y dé respuesta a las características personales de los dos alumnos participantes, independientemente de que en su colegio actual sean considerados alumnos que presentan NEAE. Por ello, evitamos deliberadamente etiquetas diagnósticas y nos basamos en sus habilidades y limitaciones. A continuación, mostramos en la “Tabla 7. Habilidades y limitaciones” cuáles presentan cada uno:

Tabla 7. Habilidades y limitaciones

ALUMNO 1	ALUMNO 2
<p><b>HABILIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acata indicaciones</li> <li>- Reconoce los colores</li> <li>- Reconoce las letras</li> <li>- Reconoce algunos números y formas geométricas</li> </ul>	<p><b>HABILIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Predisposición para aprender</li> <li>- Reconoce algunos números y figuras geométricas</li> <li>- Reconoce y escribe algunas letras del abecedario</li> </ul>
<p><b>LIMITACIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hemisferio derecho parcialmente paralizado</li> <li>- Tiene dificultad para subir/bajar escaleras</li> <li>- Presenta dificultad para realizar movimientos de motricidad fina, con la mano derecha, como la pinza o trazado preciso</li> <li>- Presenta dificultad para expresarse de forma oral, prefiere comunicarse mediante gestos</li> <li>- Presenta dificultad para mantener la atención</li> </ul>	<p><b>LIMITACIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habla de forma mecanizada</li> <li>- Presenta dificultad para mantener la atención</li> <li>- Presenta dificultad para interaccionar con los compañeros</li> <li>- Presenta dificultad para realizar trazos curvos</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la alumna en práctica también formará parte de este proceso, quien en su último año académico del grado de Educación Primaria y con la mención de Educación Especial, ha diseñado el presente proyecto, lo llevará a cabo en el centro educativo y lo evaluará a través de los diferentes instrumentos propuestos.

### 5.1.3. Instrumentos de recogida de datos

La evaluación de la recogida de datos se realizará en tres momentos, en cada uno de ellos se emplearán unos instrumentos diferentes:

- *Antes de la intervención:* entrevista a otros docentes y portfolio de los alumnos.
- *Durante la intervención:* diario del observador, rúbrica de control, rúbrica de autoevaluación del alumno y entrevista a otros docentes.
- *Después de la intervención:* en este momento se tendrán en cuenta todos los instrumentos mencionados anteriormente, además de la rúbrica de autoevaluación del docente.

Por ello, cada instrumento recogerá los siguientes datos:

- Rúbrica de control: el docente evalúa a través de una rúbrica la consecución de los objetivos de las áreas de psicomotricidad, comunicación, socialización y didáctica durante y al final de la intervención. (Anexo 6)
- Diario del observador: será empleado antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje y se orienta a la reflexión por parte del docente sobre lo sucedido en cada sesión, anotando fragmentos discursivos del alumno, así como de otras personas participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También hará referencia a las posibles mejoras. El diario será complementado con el feedback docente- alumno. (Anexo 7)
- Entrevista a otros docentes: consiste en preguntas abiertas acerca del comportamiento del alumno en clase, su predisposición y su socialización. (Anexo 8)
- Portfolio de los alumnos: es un dossier en el que se recopilan todas las producciones de los alumnos, es decir, las fichas u otros documentos que han realizado tanto antes como durante la intervención. También incluye fotos realizadas durante las sesiones. (Anexo 9)
- Rúbrica de autoevaluación del alumno: tiene como objetivo que el alumno reflexione y tome conciencia de su propio aprendizaje, su ritmo y su progreso. Favorece la autonomía y autogestión del alumno, además de ser un instrumento motivador. (Anexo 10)
- Rúbrica de autoevaluación del docente: se orienta a la reflexión sobre la propia práctica docente, es decir, sobre los puntos fuertes (aspectos conseguidos en cada sesión frecuentemente) y los aspectos a mejorar (aquellos que tiene menos

conseguidos). Sería conveniente que la autorreflexión surja de un trabajo en equipo con otros docentes que hayan participado en la práctica educativa. (Anexo 11)

Para organizar y analizar los diferentes datos recogidos a través de los instrumentos citados, hemos establecido un sistema de categorías (Tabla 8. Sistema de categorías (I) y Tabla 9. Sistema de categorías (II)) con cuatro áreas: psicomotricidad (gruesa y fina), comunicación, socialización y área didáctica; y una serie de subáreas que se detallan a continuación. Este sistema de categorías nos permitirá estructurar los conocimientos de los alumnos, gracias a las progresiones que han experimentado durante toda la intervención (García, 1998).

#### 5.1.4. Sistema de categorías

Las áreas que se trabajarán en la propuesta de intervención y que serán evaluadas durante y tras la finalización de la misma son las siguientes:

Tabla 8. Sistema de categorías (I)

---

#### ALUMNO 1

##### ÁREA PSICOMOTRIZ

##### ➤ GRUESA:

- Desplazamiento
- Movimientos coordinados
- Equilibrio

##### ➤ FINA: evalúa la capacidad para manejar partes específicas del cuerpo como brazos, una o ambas manos, muñecas, palmas y/o dedos.

##### Diferenciamos 3 categorías:

- Movimientos básicos de precisión (pinza, giro de muñeca, presión, ...)
  - Tareas de preescritura (seguimiento óculo-manual, coger el lápiz, hacer trazos, ...)
  - Usar las dos manos de forma creativa
-

### **ÁREA DE COMUNICACIÓN**

**Evalúa la capacidad para comprender el lenguaje hablado y si es capaz de expresarse de forma oral.**

- **Hacer peticiones**
- **Expresarse de forma oral**

### **ÁREA DE SOCIALIZACIÓN**

**Evalúa la forma de relacionarse con otras personas y materiales en diversas situaciones:**

- **Acercamiento espontáneo a otras personas**
- **Capacidad para involucrarse en actividades**
- **Participación en dinámicas grupales**
- **Establecimiento de una comunicación**

### **ÁREA DIDÁCTICA**

**Evalúa los contenidos didácticos propios de la etapa de Educación Infantil que aparecen en el currículum:**

- **Reconocer las sílabas**
- **Realizar grafías básicas con el dedo índice y el lápiz**
- **Reconocer números**
- **Reconocer figuras geométricas**

Tabla 9. Sistema de categorías (II)

---

**ALUMNO 2****ÁREA PSICOMOTRIZ**

- **FINA:** evalúa la capacidad para manejar partes específicas del cuerpo como brazos, una o ambas manos, muñecas, palmas y/o dedos.

Diferenciamos 3 categorías:

- Movimientos de precisión
- Tareas de preescritura (coger el lápiz, escribir letras, ...)

**ÁREA DE COMUNICACIÓN**

Evalúa la capacidad para comprender el lenguaje hablado y si es capaz de expresarse de forma oral.

- Hacer peticiones
- Expresarse de forma oral

**ÁREA DE SOCIALIZACIÓN**

Evalúa la forma de relacionarse con otras personas y materiales en diversas situaciones:

- Acercamiento espontáneo a otras personas (docentes y compañeros)
- Capacidad para involucrarse en actividades
- Participación en dinámicas grupales
- Dialogar
- Interaccionar con los compañeros

**ÁREA DIDÁCTICA**

Evalúa los contenidos didácticos propios de la etapa de Educación Infantil que aparecen en el currículum:

- Aprender el abecedario
  - Escribir letras
  - Relacionar números con su grafía
  - Reconocer figuras geométricas
-

- 
- **Aprender diferentes colores**
  - **Comprender conceptos espaciales: arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos,**  
...

---

Fuente: elaboración propia

## 6. Análisis de resultados

El presente programa tuvo comienzo el día 8 de mayo y finalizó el 2 junio, día que acabé las prácticas docentes. Todas las sesiones han sido llevadas a la práctica, excepto las dos primeras (sesión 1. Diseñamos la pizarra mágica y sesión 2. Coloreamos la sal) dado el escaso tiempo para cambiar la programación prevista del curso. No obstante, el resto de sesiones se han realizado como se ha explicado en apartados anteriores, sin ningún imprevisto. Salvo que se han experimentado en el Aula de Apoyo a la Integración y no en el aula de referencia en presencia del resto de alumnos. El Aula de Apoyo a la Integración contaba con una mesa y dos sillas, de modo que el alumno se colocaba en la misma mesa que el docente, uno en frente del otro.

A continuación, exponemos los resultados de la intervención siguiendo el sistema de categorías, que a su vez se corresponde con los ítems que conforman la rúbrica de control que utiliza el docente para evaluar la evolución de los alumnos en las áreas de psicomotricidad, comunicación, socialización y didáctica, teniendo en cuenta el nivel que tenían en el momento inicial y al final; o sea, sus mejoras, sus posibles retrocesos y/o conocimientos invariables.

### Análisis de resultados del alumno 1

#### ➤ Área psicomotriz

Presentamos la caracterización de la psicomotricidad fina y gruesa del alumno 1 ilustrada con ejemplos de unidades de información prototípica recogidas mediante el diario de observación y las producciones del alumno archivadas en el portfolio.

En el momento inicial en la psicomotricidad fina, observábamos que su lateralidad tendía a ser la izquierda debido a la parálisis parcial que presenta en el lado derecho. De este modo, cuando le indicábamos que realizase algún movimiento básico de precisión como la pinza, el giro o la presión con alguna parte del cuerpo sin indicarle el hemisferio (izquierdo o derecho), empleaba el lado izquierdo, puesto que presentaba mayor fuerza y capacidad de manipulación.

En cuanto a tareas de preescritura, como aparece anotado en el diario de observación:

[Anotación durante la sesión 2, día 9 de mayo] “no mantiene la visión en lo que traza con el lápiz.” [DO: diario de observación]

En relación a esto, podemos decir que la ausencia de coordinación óculo-manual podría ser una de las detractoras de su grafía. Hicimos un seguimiento y en el momento final de la intervención observamos algunos cambios respecto a lo mencionado. Una de las últimas anotaciones del diario dice lo siguiente:

[Anotación durante la sesión 10, día 19 de mayo] “ha permanecido atento al dibujo que ha coloreado todo el tiempo, un minuto y treinta segundos aproximadamente.” [DO]

De las anotaciones aportadas durante el proceso, puede deducirse que el cambio de metodología de una tradicional a otra más innovadora y sensorial ha captado el interés del alumno y por consiguiente, mejorar su coordinación óculo-manual.

En cuanto a la forma de coger el lápiz, se ha mantenido constante, es decir, no presenta dificultad con la mano izquierda. No obstante, en la realización de trazos ha conseguido mejoras:

[Anotación durante la sesión 6, día 15 de mayo] “tiene dificultad para realizar líneas curvas.” [DO] En contraposición al siguiente registro:

[Anotación durante la sesión 14, día 25 de mayo] “ha escrito su nombre en mayúscula con letra clara y haciendo líneas rectas y curvas.” [DO]

De este modo, el alumno ha mejorado en sus producciones, ya que el trazo es más legible. Esto también es afirmado por otros docentes, quienes dicen:

[A la cuestión del maestro participante en la intervención: “¿ha habido progreso en sus producciones?”] Docente tutor: “Sí. Su trazo es más fluido y no solo con el lápiz, sino también con el pincel.” [Entrevista a otros docentes: ED]

Sin embargo, continúa prevaleciendo el uso de la mano izquierda, a pesar de haber realizado dinámicas de manipulación en las que tenía que emplear ambas manos. Creemos que esto no es un factor perjudicial para la grafomotricidad, ya que su trazo ha mejorado. No obstante, es conveniente que el hemisferio derecho lo ejercite diariamente para fortalecerlo y que no se vuelva vago.

La psicomotricidad gruesa también se ve afectada por la hemiplejía, de modo que al comienzo de la intervención presentaba dificultades para subir y bajar las escaleras, andar y correr debido su cojeo. Por ello, precisaba de ayuda:

[Anotación, día 8 de mayo] “sube las escaleras agarrada a la baranda y de mi mano, y cuando levanta la pierna derecha, le doy un leve impulso en su pierna para que pueda flexionarla. Para bajarlas, solo se agarra a la baranda.” [DO]

Se notaron mejorías a las pocas sesiones:

[A la cuestión del maestro participante en la intervención: “¿Has observado progresos en el área psicomotriz, ya sea fina o gruesa?”] DT: en cuanto a la psicomotricidad gruesa, he visto que el alumno no tiene tanto miedo al subir las escaleras. De hecho, se atreve a hacerlo sin dar la mano.” [Entrevista a otros docentes: ED]

Al final del mes de intervención obtuvo progresos según la observación, consiguiendo eliminar la ayuda del docente para subir las escaleras. Esta seguridad en sí mismo que ha ido adquiriendo el alumno durante la intervención, también le ha favorecido en las habilidades motrices básicas como andar y correr. Según evidencias, puede deberse al aumento de su atención y coordinación.

#### ➤ Área de comunicación

En relación a este área, tras la información recabada a través de nuestro diario (anexo 7), podemos observar el paso desde una comunicación no verbal predominante a una verbal.

En los primeros días de la intervención, el alumno se comunicaba a través de movimientos de cabeza para asentir y negar o para indicar direcciones (arriba, abajo, derecha e izquierda).

[Anotación durante la sesión 1, día 8 de mayo] “el alumno solo acata las órdenes, pero no responde verbalmente. Sí sonrío y se muestra receptivo.” [DO]

[Anotación durante el trayecto desde el aula de referencia hasta el aula de Apoyo a la Integración, día 10 de mayo] “El alumno responde con monosílabos a preguntas cerradas, del tipo “¿tú mamá te ha pintado las uñas?” [DO]

Nosotros, como docentes, hemos empleado cada mañana la dinámica de dar los buenos días y preguntar qué tal se encuentra al alumno. Además de mostrarnos cercanos y con actitud positiva, haciendo preguntas del interés del alumno. Como consecuencia, a los pocos días la mejora respecto a este área fue notable.

Como puede observarse dadas algunas evidencias, el alumno no se comunicaba, pero sí mostraba interés en hacerlo. Esto podía deberse a una cierta desmotivación, considerando también su dificultad para vocalizar debido a su parálisis. No obstante, este ha sido un área donde finalmente ha experimentado grandes progresos con el transcurso de las sesiones, por ejemplo, en algunas ocasiones era otro maestro quien recogía al alumno de su clase de referencia para llevarlo al Aula de Apoyo a la Integración, de modo que esos días el alumno preguntaba “¿dónde está la *senño*?” / “¿arriba?” [DO]

Y también [Anotación durante la sesión 11, día 22 de mayo, ante la pregunta del maestro: “Di en voz alta cómo se llama esto (el maestro indica con el dedo el dibujo de la ficha.)”] A: “la pera.” [DO]

Estos datos nos hacen deducir que gracias a las dinámicas que han promovido el feedback, las situaciones de comunicación se han visto favorecidas y, por consiguiente, al final de la intervención las evidencias nos demuestran que ha habido mejoras.

#### ➤ Área de socialización

Durante toda la intervención, el alumno se ha mantenido constante en cuanto al nivel de acercamiento espontáneo a otras personas, la capacidad para involucrarse y participar en las dinámicas grupales, como por ejemplo los momentos de asamblea, recreo y Educación Física.

[A la cuestión del maestro participante en la intervención: “¿se ha acercado a sus iguales espontáneamente?”]: DT: “Si yo mando alguna tarea, participa en la actividad, pero al igual que siempre el alumno sigue sin involucrarse por sí mismo en las dinámicas.” [ED]

Según esta evidencia y otras, recogidas por instrumentos como la rúbrica de control (anexo 6), podemos deducir que la propuesta de intervención no ha obtenido resultados positivos notables respecto a la socialización. Es por esto, por lo que todo programa debe ser inclusivo y llevarse a cabo dentro del aula de referencia, entre iguales, ya que los seres

humanos aprendemos en relación con los demás, como afirma Jiddu Krishnamurti (2012) debido a que nuestra propia supervivencia personal y colectiva depende de la relación, es lógico pensar que padres y educadores deberían insistir en que uno aprendiera sobre la relación, de la misma manera que aprendemos a leer, a escribir, matemáticas o informática.

A pesar de haber tratado de que las sesiones sean lo más inclusivas posible, no hemos podido llevarlo a la práctica dado que hemos tenido que prescindir de las primeras sesiones, donde se proponían dinámicas cooperativas. Por el contrario, hemos actuado en el Aula de Apoyo a la Integración, aislados de su grupo de referencia; por lo que las situaciones de socialización se han visto limitadas y por tanto, no se han obtenidos mejoras en este área. Retomando lo expuesto anteriormente en el marco teórico, la enseñanza particular con un docente de Educación Especial tiene la ventaja de proporcionar una atención más concentrada, pero al mismo tiempo, conlleva diversos inconvenientes como la presión, la ausencia de contacto con sus compañeros o el etiquetaje (Takala et al., 2009).

#### ➤ Área didáctica

Las habilidades referentes a los contenidos didácticos, que presentaba el alumno antes de comenzar el proyecto, eran las siguientes: reconoce los colores, las letras, algunos números y formas geométricas. La primera habilidad puede verificarse a través de nuestro diario de observación (anexo 7):

[A la petición del maestro participante en la intervención: “Vierte sal y polvo de tiza de color verde en el bote de plástico.”] “El alumno discrimina el color verde de otros cinco colores.” [DO]

Asimismo, esta afirmación se refuerza con las producciones finales del alumno, por ejemplo, en la que se le demanda: “Colorea los dibujos que contengan la sílaba “DA” de color azul” o “coloca el cuadrado en la pinza verde, el círculo en la pinza roja, el triángulo en la pinza azul y el rectángulo en la pinza amarilla.” Realizando todas estas actividades sin dificultad. Esta última actividad también interesó para comprobar que el alumno reconocía las formas geométricas.

En cuanto a los números, recurriendo a las producciones del alumno y haciendo un análisis de la evolución desde la primera sesión hasta la última, hemos de decir que se ha

mostrado constante, ha realizado las actividades sin dificultad; conoce los números del 0 al 10 (fonética y gráficamente) y responde de forma correcta a dinámicas que implican conteo.

Las letras también las conoce, aunque presenta dudas a nivel gráfico:

[Anotación durante la sesión 6, día 15 de mayo] “le digo que escriba la letra “P” y escribe la “B”.” [DO]

[Anotación durante la sesión 6, día 15 de mayo] “ha vuelto a confundir la “P” y la “B”.” [DO]

Asimismo, confunde otras letras cuando se le muestra una tarjeta y se le pregunta por la letra que es. Según nos ha comentado el tutor del alumno, esto puede deberse a que aún no ha interiorizado el abecedario.

En cuanto a las sílabas, el alumno parece entender las demandas del docente, quien ha ido aumentando la dificultad de las actividades de forma progresiva. También debemos aclarar que la sílaba ha sido trabajada posteriormente a las sesiones de las letras.

De este modo, podemos concluir que los conocimientos previos a la intervención y los obtenidos tras la aplicación de esta, no difieren entre sí. Esto se debe a que el nivel inicial del alumno respecto a contenidos didácticos, era adecuado; no se alejaba de los establecidos por el currículum.

## **Análisis de resultados del alumno 2**

### ➤ Área psicomotriz

Hemos de comenzar informando de que el sujeto es ambidiestro, es decir, emplea las dos manos sin preferencia.

Desde el momento inicial, el alumno no presenta dificultades en la psicomotricidad gruesa, además es ágil en los movimientos que implican salto, carrera o cualquier otro desplazamiento. No obstante, respecto a la psicomotricidad fina precisaba de ayuda en movimientos que requerían una mayor destreza, por ejemplo el giro de muñeca, presentando problemas al realizar líneas curvas. (Anexo 9)

Durante la intervención hemos podido observar que la dificultad aumentaba al cambiar de una superficie semiblanda, como es el caso de la pizarra de sal, a una superficie dura, como es el folio sobre la mesa; y de instrumento, es decir, tiene más habilidad para hacer trazos con el dedo que con el lápiz. (Anexo 9). De este modo, en las primeras sesiones hemos trabajado con la pizarra de sal y el dedo como instrumento para hacer trazos, y progresivamente hemos ido aumentando la complejidad.

Sin embargo, también desde el comienzo del proyecto ha sido capaz de realizar otros movimientos de precisión como la pinza y la presión, así que hemos reducido las actividades que tenían estos objetivos, puesto que ya los había alcanzado, manteniendo solo aquellas que considerábamos que conseguirían su motivación.

De este modo, a partir de los datos recogidos y evaluados, podemos decir que ha mejorado en esta área.

➤ Área de comunicación

Todas las mañanas hemos empleado la dinámica de dar los buenos días al alumno y preguntarle qué tal se encuentra, al igual que hicimos con el alumno 1, mostrándonos cercanos, positivos e interesados en conocer más al alumno y los gustos de este último. Como consecuencia, a los pocos días el feedback se hizo visible, siendo el alumno quien nos hacía preguntas.

[Conversación mientras subíamos las escaleras]

D: “¿Qué has hecho este fin de semana?”

A: “Comí *burguesha* con papá.” (“Comí hamburguesa con papá.”)

D: “¡Ah! Comiste hamburguesa con tu papá. ¿Qué más comiste?”

A: “Helado.”

D: “¡Qué rico! ¿Dónde fuiste a comerte la hamburguesa y el helado?”

A: “*Burre kin.*” (“Burger King.”)

D: “En el Burger King te comiste la hamburguesa y el helado con papá. ¡Qué bien!”

A: “Sí. ¿Y tú?”

D: “¿Yo, qué?”

A: “¿Comiste burguesha?” (“¿Comiste hamburguesa?”)

D: “No, ayer no comí hamburguesa, comí macarrones con tomate.”

[...] [DO]

Como puede observarse en la conversación transcrita, recogida en el diario del observador el día 12 de mayo, el alumno habla de forma mecanizada y omite sílabas inventándose palabras nuevas. No obstante, comienza a hacernos preguntas, hecho que no hacía al comienzo de la intervención, propiciando a una conversación.

En una entrevista que el docente observador tuvo con el tutor del alumno, este nos cuenta que “al llegar a clase, siempre nos explica lo que ha hecho en el aula de Apoyo a la Integración. Y me pregunta que cuándo vamos a hacer lo mismo en nuestro aula.” (...) “También me pide ir al baño, antes no lo hacía. Está más hablador, especialmente conmigo.”

De modo que no solo se comunica respondiendo a las preguntas, sino que también es el alumno quién plantea preguntas a otros miembros de la comunidad educativa. De igual modo, los objetivos de esta área se han visto logrados según las evidencias.

#### ➤ Área de socialización

Este área ha sido evaluada a partir de los datos obtenidos de la entrevista a otros docentes, ya que estos han observado al alumno en relación con sus iguales. En una entrevista realizada antes de la intervención, el docente tutor del alumno respondió lo siguiente:

[¿Con cuántos compañeros se relaciona?] Docente: “siempre está cerca de sus compañeros, aunque no interacciona con ellos. Un ejemplo, para que tú me entiendas, “x” está jugando con los legos y el alumno 2 se sienta a su lado y hace lo mismo, le imita. No es capaz de cooperar. (...) Juega de forma individual, aunque no se aísla.” [ED]

[¿En qué momento interacciona con sus compañeros?] D: “cuando tiene que participar en alguna tarea por pareja o en grupo y también cuando necesita ayuda.” [ED]

[¿Cómo se comporta en las dinámicas grupales?] D: “al principio bien porque es un alumno con iniciativa, pero al momento pierde la atención y empieza a hacer otra cosa que le resulte más interesante por ejemplo hacer una torre con los colores.”

[¿De qué modo resuelve los conflictos que surgen entre él y otro compañero?] D: “tiene pocas habilidades sociales, de modo que siempre tengo que intervenir yo o algún compañero con habilidades de mediador.” [ED]

De esta entrevista destacamos que el alumno presentaba dificultades para socializarse, especialmente para involucrarse en actividades, participar en dinámicas grupales e interactuar con sus compañeros, las cuales no han podido mejorar durante la intervención dada la imposibilidad de llevar a la práctica las dinámicas grupales previstas.

#### ➤ Área didáctica

El alumno partía de unos conocimientos previos: los números, las figuras geométricas y algunas letras del abecedario. De igual modo, el alumno comprende los conceptos espaciales: arriba/abajo, izquierda/ derecha. No obstante, se han producido mejoras, ya que antes de comenzar la intervención, el alumno no diferenciaba los conceptos todo/ parte, es decir, coloreaba el dibujo de un solo color, sin distinguir las partes que lo componían. (Anexo 9)

Además, durante la intervención ha presentado algunas dificultades en cuanto a la representación gráfica de algunas letras, ya que las confunde:

[Ante la demanda del maestro: “Escribe con el lápiz tu nombre sobre la sal. Dime cuál es la primera letra”]: “el alumno dice bien las letras, pero al escribirlas confunde algunas, por ejemplo “B” por “D” o “T” por “J”.” [DO] (Anexo 9)

Podemos decir que el alumno aún no ha interiorizado la grafía de todas las letras del abecedario. No es preocupante, dado que está empezando con las habilidades de preescritura.

También durante la intervención ha realizado algunas actividades del “Bloque II. Las sílabas” y ha respondido positivamente. De hecho, las tareas planteadas eran más complejas que las trabajadas en los bloques anteriores, ya que requerían una atención más prolongada,

por ejemplo: “colorea los dibujos que contengan la sílaba “DA”.” De este modo, podemos afirmar que la atención del alumno ha mejorado respecto a su situación inicial.

## 7. Conclusiones

El presente programa ha sido puesto en práctica, aunque hemos tenido que prescindir de las sesiones grupales, dado que la intervención se ha llevado a cabo en el mes de mayo y la primera semana de junio, cuando el curso ya estaba finalizando y los docentes no disponían de tiempo para modificar la programación de aula. Esto ha traído algunas dificultades:

- Han sido escasas las situaciones promotoras de las relaciones entre iguales, ya que las dinámicas de trabajo cooperativo propuestas “diseñamos la pizarra mágica” y “coloreamos la sal” no han podido realizarse. Asimismo, la intervención ha tenido lugar en el aula de Apoyo a la Integración, en vez de en el aula de referencia. De este modo, no hemos podido comprobar las posibles mejoras en el área de socialización.
- El aula de Apoyo a la Integración no ha favorecido el aprendizaje: poca luminosidad y ventilación, aula pequeña, la distribución del mobiliario entorpecía dinámicas que requerían movimiento, etc.
- El tiempo destinado a la puesta en práctica lo consideramos insuficiente para poder hacer un seguimiento a largo plazo de los progresos de los dos alumnos en las diferentes áreas: psicomotriz, comunicación, socialización y didáctica. Por este mismo motivo, la escasez de tiempo, no hemos podido hacer una evaluación previa a los alumnos, ni conocerlos en profundidad (personalidad, aficiones, grupo de amigos, etc.) para una mejor adaptación del programa.
- El momento de la realización de la intervención ha sido inoportuno, ya que hemos tenido que seguir el arrastre de las contingencias presentadas durante el curso académico, dada la resistencia de los docentes para optar por la inclusión. Es decir, en este centro no conciben la educación como un proceso que da resultados positivos en todos los alumnos y que de lo contrario induce a la segregación de los alumnos con características especiales como demuestran las investigaciones de Davis y Florian (2004) y Lewis y Norwich (2005). Por otro lado, corríamos el riesgo de que los alumnos no se mostrasen receptivos o tardasen más tiempo del que disponíamos para adaptarse a la nueva metodología. Afortunadamente, esto último no ha ocurrido.

No obstante, si hablamos de los objetivos a alcanzar con nuestra experimentación de la propuesta, tenemos que decir que todos los objetivos se han cumplido en mayor o menor

medida, desde “explorar las habilidades y limitaciones de dos alumnos de Educación Infantil”, lo cual fue facilitado por el maestro de Educación Especial del centro, hasta “despertar la curiosidad por aprender a través de la experimentación directa de las percepciones sensoriales”, lo que permitió la obtención de resultados favorables.

Nosotros hemos valorado positivamente que los dos alumnos hayan mejorado en la grafomotricidad y se hayan acercado a contenidos nuevos como las sílabas.

En cuanto al programa en sí, hemos de decir que, por lo general, se ha puesto en práctica de forma exitosa, quizá porque se ha adaptado a las habilidades y limitaciones de cada alumno; lo cual ha permitido que la motivación e interés hayan sido el motor durante todo el proceso. Sin embargo, habría sido interesante incluir dinámicas en pareja, es decir, para los dos alumnos participantes en la intervención, puesto que una de las áreas a trabajar era la comunicación y cada alumno tenía una serie de habilidades que podían complementarles y beneficiarles mutuamente, contribuyendo a su vez en el área de socialización.

Referente a la evaluación, como explicamos en el marco teórico, basándonos en las investigaciones de Neus Agut (2010), es aconsejable que se realice antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, nosotros solo empleamos la evaluación formativa y la sumativa, y el portfolio de los alumnos previo a la intervención, prescindiendo de una evaluación inicial más exhaustiva, la cual habría sido de gran ayuda para ofrecerle al alumno tareas previas parecidas a las que se les pediría después, para enseñarle que va a tener un rol activo y que el profesor va a ser el guía y, para indicarle cuáles van a ser los objetivos del programa.

Por su parte, la evaluación formativa sí se ha llevado a cabo siguiendo los principios de inclusión (Neus Agut, 2010), pero la sumativa no ha cumplido plenamente con su fin, puesto que las valoraciones finales no han sido deliberadas conjuntamente entre docente, discente y familia.

En definitiva, el proyecto final de grado me ha aportado no solo aprendizajes académicos sino también personales. Un sistema educativo que opta por la inclusión, es decir, que considera las características de cada individuo como una fuente de enriquecimiento y que, además, tiene formación acerca de este enfoque, ese es el sistema que realmente forma a personas integrales; puesto que la vida en la escuela es un fiel ejemplo de la vida en sociedad.

## 8. Referencias bibliográficas

Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 191, mayo 2010, 42-44. Recuperado de [http://www.fapac.cat/sites/all/files/aula\\_2.pdf](http://www.fapac.cat/sites/all/files/aula_2.pdf)

Ainscow, M. (2015). *Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/266574049\\_COMPRENDIENDO\\_EL\\_DESARROLLO\\_DE\\_ESCUELAS\\_INCLUSIVAS?enrichId=rgreq-c9188b1e5304ea6f5fb33a5440d9b560-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI2NjU3NDA0OTtBUzoyNzc2MjIwMDIwNzc3MTdAMTQ0MzIwMTY1MTY3Nw%3D%3D&el=1\\_x\\_2&esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/266574049_COMPRENDIENDO_EL_DESARROLLO_DE_ESCUELAS_INCLUSIVAS?enrichId=rgreq-c9188b1e5304ea6f5fb33a5440d9b560-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI2NjU3NDA0OTtBUzoyNzc2MjIwMDIwNzc3MTdAMTQ0MzIwMTY1MTY3Nw%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf)

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.

Ainscow, M. (s.f.). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva*, 5(1), 39-49.

Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. Publicaciones en revista *Siglo Cero* 27(2), 25-34. Recuperado de [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas\\_Para\\_Todos.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf)

Basconcelo, J.C. (2016). Procusto Enamorado. *El programa sexual y de amor del ser humano*. P.3. Recuperado de [http://www.autoreseditores.com/book\\_preview/pdf/000008111.pdf?1475988760](http://www.autoreseditores.com/book_preview/pdf/000008111.pdf?1475988760)

Castillero Mimenza, O. (2017). Síndrome de Procusto: ¿por qué odiamos a quienes destacan? *Psicología social y relaciones personales*. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/social/sindrome-procusto>

Decreto 428/2008, de 29 de julio, de Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 164, de 19 de agosto de 2008.

Espinosa Gómez, D. R. (2017). Hacia una pedagogía de la diversidad: pensar diferente en la escuela. *Repique*, Núm. 1e, 145-157.

Hart, S. (2004). *Learning without limits*. McGraw-Hill Education (UK).

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

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, nº 21, 37-54.

Maquilón Sánchez, J., Escarbajal Frutos, A. y Giménez Gualdo, A. (2010). La evaluación y la recompensa en el aprendizaje cooperativo. En Arnaiz Sánchez, P. y Linares Garriga, J. E. (Ed.) *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Primaria*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/acoop/doc/4.pdf>

Pineda- Alfonso, J. A. (2017). La competencia social y el cambio actitudinal en el aula de secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº extraordinario, julio de 2017.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 4, de 4 de enero de 2007.

Soler, E. (1992). *La educación sensorial en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones Rialp.

Unesco (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

Unesco (2007). *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

Unesco (2008). *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión*. Ginebra. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162787s.pdf>

# Anexos

---

## Anexo 1

Ficha de evaluación del grupo

GRUPO: \_\_\_\_\_

ROL	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
 <b>PORTAVOZ</b>					
 <b>COORDINADOR</b>					
 <b>ENCARGADO DEL MATERIAL</b>					
 <b>ENCARGADO DEL ORDEN</b>					



LO HICE MUY BIEN



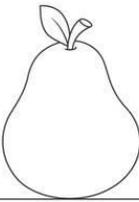
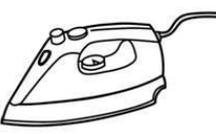
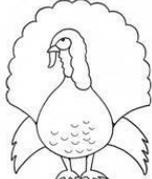
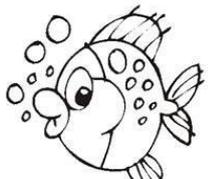
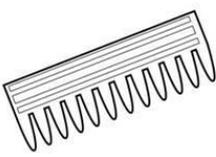
PUEDO MEJORAR

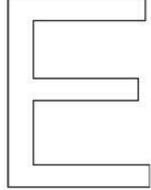
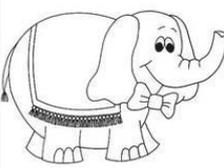
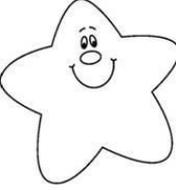
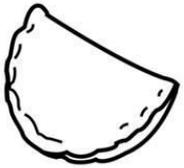
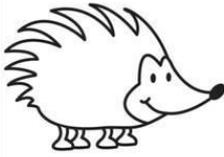
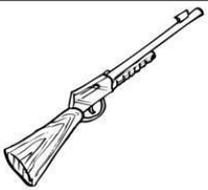


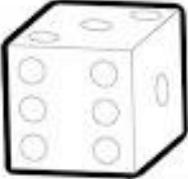
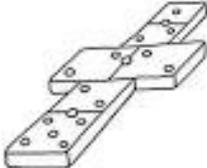
ME HE ESFORZADO  
POCO

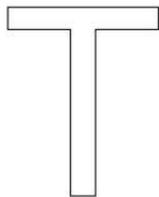
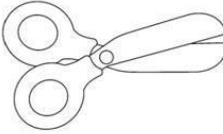
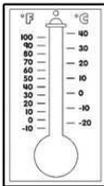
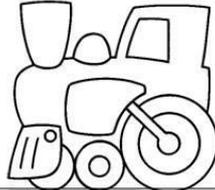
## Anexo 2

## Ficha del bloque II: Las sílabas

			
<b>P</b>	<b>PERA</b>	<b>PINGUINO</b>	<b>PLANCHA</b>
			
<b>PARAGUAS</b>	<b>PAVO</b>	<b>PELOTA</b>	<b>PEZ</b>
			
<b>PALMERA</b>	<b>PANDERETA</b>	<b>PAYAZO</b>	<b>PEINE</b>

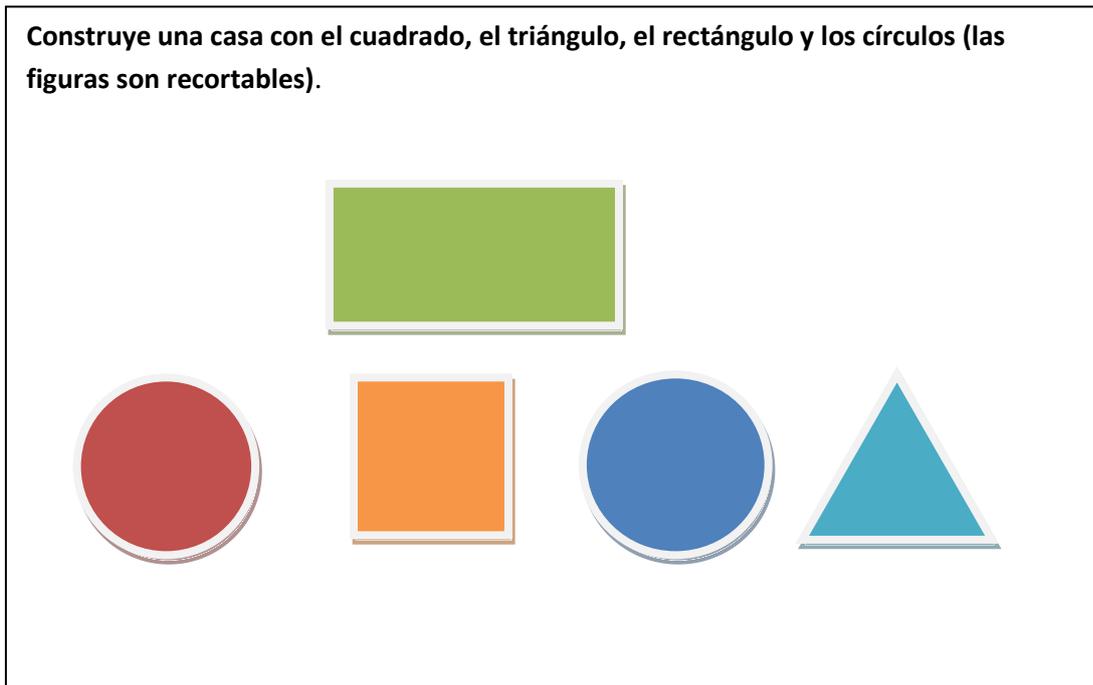
			
<b>E</b>	<b>ELEFANTE</b>	<b>ESCALERA</b>	<b>ESTRELLA</b>
			
<b>ESCOBA</b>	<b>EMPANADA</b>	<b>ENCHUFE</b>	<b>ERIZO</b>
			
<b>ESPEJO</b>	<b>ESCOPETA</b>	<b>ENANO</b>	<b>ESCORPION</b>

			
<b>D</b>	<b>DINOSAURIO</b>	<b>DIAMANTE</b>	<b>DADO</b>
			
<b>DEDAL</b>	<b>DELFIN</b>	<b>DIENTE</b>	<b>DINERO</b>
			
<b>DOMINO</b>	<b>DUENDE</b>	<b>DVD</b>	<b>DUCHA</b>

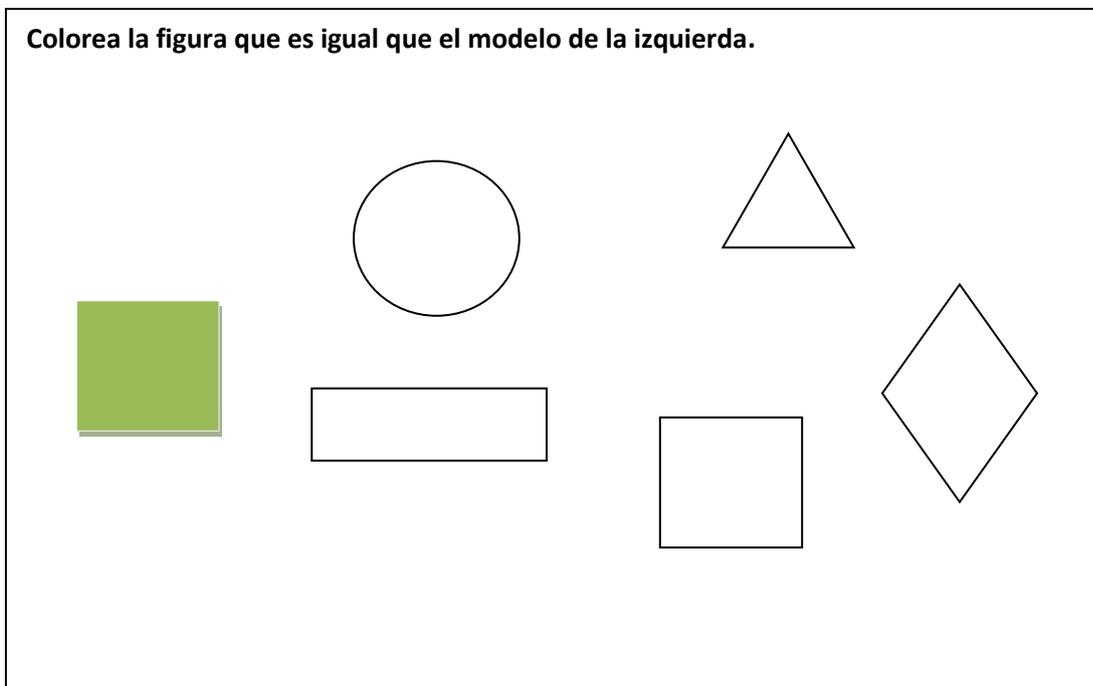
			
<b>T</b>	<b>TORTA</b>	<b>TIJERA</b>	<b>TORO</b>
			
<b>TAMBOR</b>	<b>TAZA</b>	<b>TERMOMETRO</b>	<b>TELEVISOR</b>
			
<b>TUCAN</b>	<b>TREN</b>	<b>TIGRE</b>	<b>TELEFONO</b>

**Anexo 3**

Construye una casa con el cuadrado, el triángulo, el rectángulo y los círculos (las figuras son recortables).

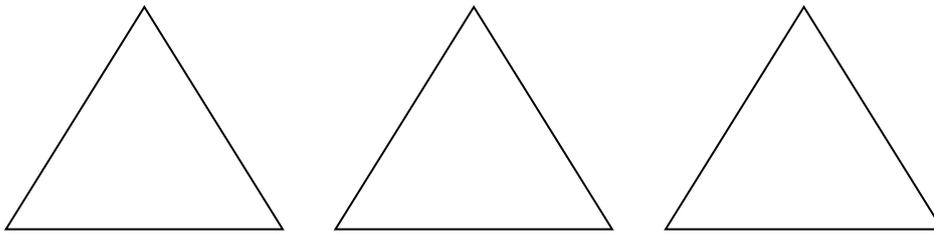
**Anexo 4**

Colorea la figura que es igual que el modelo de la izquierda.



**Anexo 5**

Colorea el triángulo que está a la derecha.



## Anexo 6

### Rúbrica de control (alumno 1)

		0	1	2	3	4	5	Observaciones
<b>Área psicomot riz</b>	P. gruesa	Desplazamiento						
		Mov. Coordinados						
		Equilibrio						
	P. fina	Mov. Bás. De precisión						
		Tareas prescritura						
		Manos con creatividad						
<b>Área de comunica ción</b>	Hace peticiones							
	Se expresa de forma oral							
<b>Área de socializac ión</b>	Se acerca espontáneamente							
	Se involucra en actividades							
	Participa en dinámicas grupales							
	Establece una comunicación							
<b>Área didáctica</b>	Reconoce las sílabas							
	Realiz. Grafías bás. Dedo y lápiz							
	Reconoce los números							
	Reconoce las fig. geométricas							

0= muy bajo; 1= bajo; 2= deficiente; 3= bien; 4= muy bien; 5= excelente

## Rúbrica de control (alumno 2)

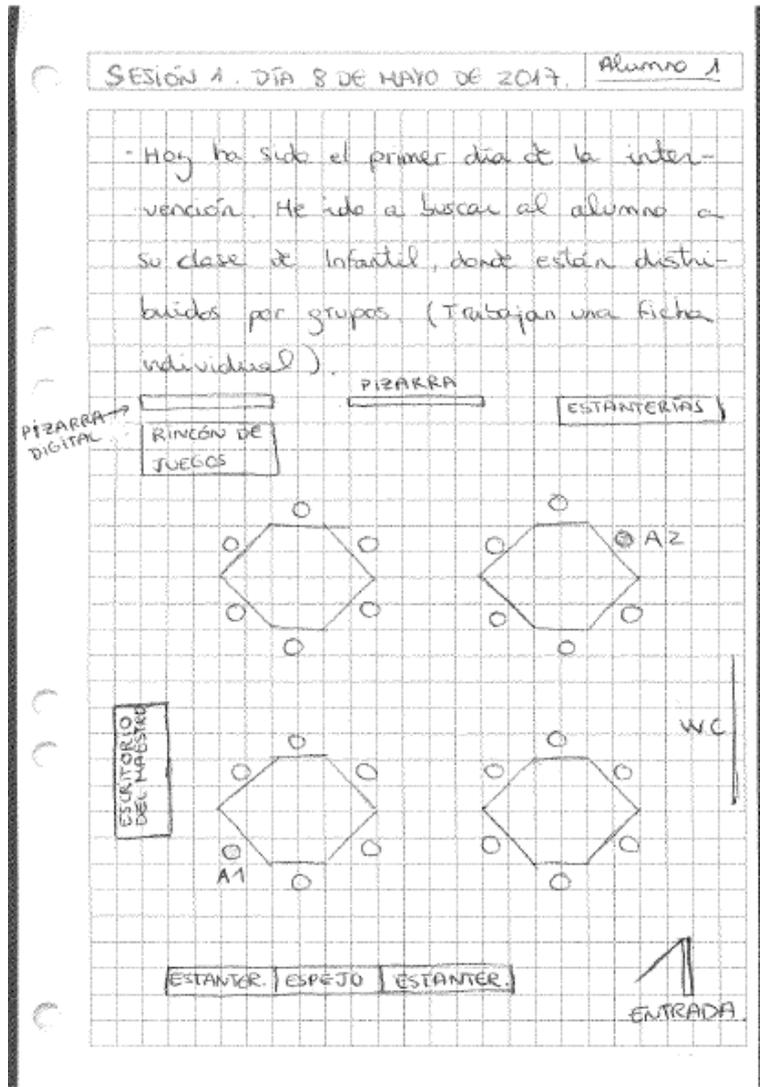
		0	1	2	3	4	5	Observaciones
<b>Área psicomot riz</b>	P. fina	Mov. De precisión						
		Tareas de preescritura						
<b>Área de comunica ción</b>	Hace peticiones							
	Se expresa de forma oral							
<b>Área de socializac ión</b>	Se acerca espontáneamente							
	Se involucra en actividades							
	Participa en dinámicas grupales							
	Dialoga							
	Interacciona con los compañeros							
<b>Área didáctica</b>	Aprende el abecedario							
	Escribe letras							
	Relaciona números con su grafía							
	Reconoce las fig. geométricas							
	Aprende diferentes colores							
	Comprende conceptos espaciales: arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos...							

0= muy bajo; 1= bajo; 2= deficiente; 3= bien; 4= muy bien; 5= excelente

## Anexo 7

### Diario del observador

Estas son algunas de las sesiones nombradas en el epígrafe "6. Análisis de resultados" que fueron descritas en el diario del observador.



El alumno ha depositado su tarea en la mesa y me ha acompañado hasta el A Integ. Al andar presenta dificultades (cojear) sobre las escaleras agarrado a la baranda y de mi mano, y cuando levanta la pierna derecha, le doy un leve impulso en su pierna para que pueda flexionarla. Para bajarlas, solo se agarra a la baranda.

Durante este trayecto (aula  $\rightarrow$  AI), le he hecho preguntas:

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Tienes hermanos? ¿Están en el cole?
- Me gusta tu camiseta, ¿el azul es tu color preferido?

No me ha respondido verbalmente a ninguna pregunta, pero sí ha asentido/negado con la cabeza.

En cuanto a las actividades llevadas a cabo ha respondido positivamente. Ha seguido mis instrucciones "vierte sal y polvo de tiza de color verde en el bote".

Conoce las letras, los colores y las direcciones.

Utilizo en todo momento la mano izquierda, a no ser que yo a través de "modelamiento" le obligue a emplear ambas manos.

El alumno solo acata las órdenes, pero no responde verbalmente. Si sonrío y se muestra receptivo.

Diario de la sesión 1. Día 8 de mayo de 2017 (alumno 1)

SESIÓN 2. DÍA 9 DE MAYO DE 2017 Alumno 1

- Esta mañana he ido de nuevo a recoger al alumno de su aula. Me ha recibido con una sonrisa e inmediatamente me ha dado la mano, le he dado los "buenos días" y él me ha respondido de igual forma. De camino al A.T. he intentado acercarme a él, sacándole tema de conversación, pero él igual que ayer solo ha utilizado la comunicación no verbal y monosílabos (estos últimos cuando yo le repetía la pregunta).

La sesión de hoy ha comenzado como la de ayer, con actividades de manipulación y sensoriales. Cuando le he pedido que vierta la sal y el polvo de tiza verde en el bote de plástico, ha discriminado el verde de otros cinco colores.

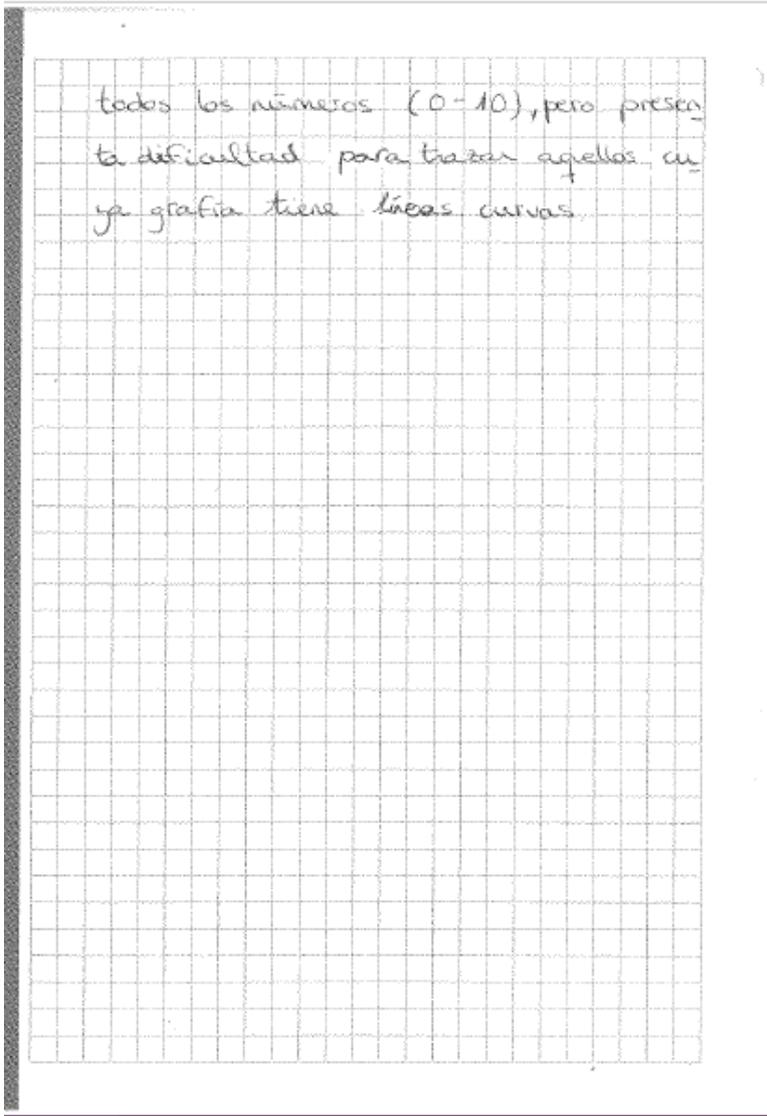
Cuando ha tenido que trazar las letras con el dedo índice sobre la sal, ha mantenido la atención, pero no mantiene la visión en lo que traza con el lápiz. No tiene adquirida la coordinación óculo-manual completamente. Sin embargo, el lápiz lo ha cogido de forma correcta (mano izq.).

Diario de la sesión 2. Día 9 de mayo de 2017 (alumno 1)

SESIÓN 3. DÍA 10 DE MAYO DE 2017 Alumno 1

- Se ha convertido en una rutina comunicarnos de camino al A I, hablamos de cosas que hicimos el día anterior o de gustos que presenta el alumno. Hoy, por ejemplo, me he dado cuenta de que llevaba las uñas pintadas, de modo que le he preguntado "¿tu mamá te ha pintado las uñas?" y el alumno ha respondido: "sí". A continuación de esto, me ha masticado sus dedos y después se ha fijado en los míos y me ha dicho: "tú, no". (Le he prometido que mañana llevaré las uñas pintadas.)

Hoy hemos pasado al Bloque III. Los números. (he saltado el Bloque II las sílabas porque veo conveniente dedicar una sesión más a las letras). Conoce



Diario de la sesión 3. Día 10 de mayo de 2017 (alumno 1)

SESIÓN 6, DÍA 15 DE MAYO DE 2017 Alumno 1

- El alumno está consiguiendo mejoras en la psicomotricidad gruesa. Hoy ha conseguido bajar las escaleras sin agarrarse de mi mano, solo apoyando su mano derecha en la baranda.

En cuanto a la psicomotricidad fina sigue presentando dificultades para realizar líneas curvas, por ejemplo la letra "B" de su nombre. Además, a nivel de contenidos didácticos me he dado cuenta que confunde letras del abecedario, hoy ha vuelto a confundir la "P" y la "B". Esto le ocurre con las letras que tienen grafías semejantes.

Diario de la sesión 6. Día 15 de mayo de 2017 (alumno 1)

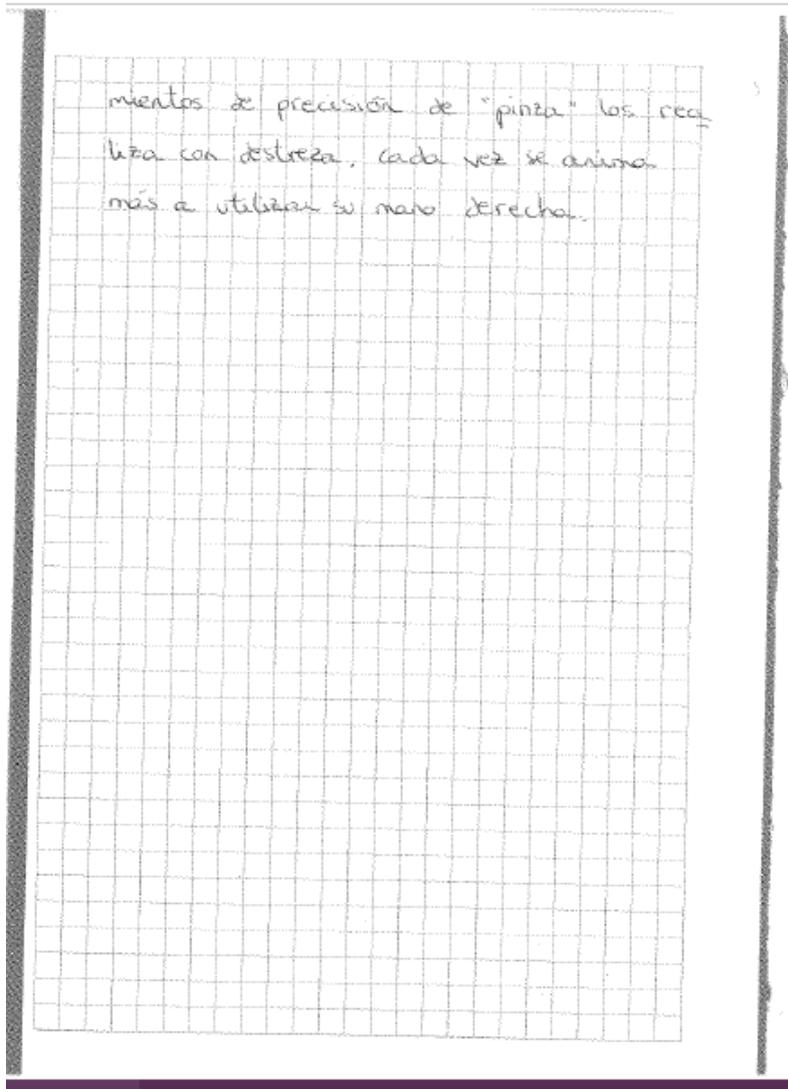
SESIÓN 10, DÍA 19 DE MAYO DE 2017

Alumno 1

- Hoy el maestro de Educación Especial ha subido quien ha recogido al alumno de su aula y lo ha traído a la de A.I. Por el camino ha preguntado "¿dónde está la señora?". Poco a poco va hablando más.

Como en todas las sesiones hemos llenado y vaciado el bote de sal, lo hemos agitado, vertido en la pizarra y alisado. Después, hemos trabajado el Bloque II las sílabas y respondido bastante bien. Ante la pregunta ("Dí en voz alta cómo se llama esto" ) el alumno responde "la pera".

En la sesión de hoy ha estado muy receptiva, va mejorando en el trazo y en la comunicación, y las dinámicas iniciales que realizamos con el bote y los movi-



Diario de la sesión 10. Día 19 de mayo de 2017 (alumno 1)

SESIÓN 14, DÍA 25 DE MAYO DE 2017 Alumno 1

- Como cada día, he recogido al alumno de su aula, hemos conversado y después, al llegar al aula de A.I. hemos comenzado la sesión.

Hemos trabajado los Bloques II. las sílabas y III. los números. La sesión ha sido muy amena y productiva. Ha estado atenta y ha mejorado en el trazo. Ha escrito su nombre en letra mayúscula, haciendo líneas rectas y claras. Además, hemos trabajado fichas de grafomotricidad, las mismas de antes de la intervención y ha habido progresos notables (ver portafolio).

Diario de la sesión 14. Día 25 de mayo de 2017 (alumno 1)

SESIÓN 5, DÍA 12 DE MAYO DE 2017 Alumno 2

- Hoy en el trayecto hacia el aula de A. I. he tenido una conversación muy interesante con el alumno 2.

- D.: "¿Qué has hecho este fin de semana?"

\* A.: "Comí 'burguesha' con papá."

- D.: "¡Ah! Comiste hamburguesa con tu papá. ¿Qué más comiste?"

\* A.: "Helado."

- D.: "¡Qué rico! ¿Dónde fuiste a comer la hamburguesa y el helado?"

\* A.: "Burger King."

- D.: "En el Burger King te comiste la hamburguesa y el helado con papá. ¡Que bien!"

\* A.: "Sí, ¿y tú?"

- D.: "Yo, ¿qué?"

\* A.: "¿Comiste 'burguesha'?"

- D: "No, ayer no comí hamburguesa,  
comí macarrones con tomate."

[...]

Esta conversación me ha sorprendido mucho,  
ya que tras una semana, el alumno ya  
comienza a hacer preguntas y mantener  
el feedback.

En clase hemos trabajado ~~en~~ el Bloque I  
las letras, presentando algunas dificulta-  
des, ya que cuando le pido que escriba  
con el lápiz su nombre sobre la sal,  
(antes le pido que me lo diga oralmente)  
el alumno dice bien las letras, pero  
al escribirlas confunde algunas, por ejemplo  
"B" por "D" o "T" por "J".

Puede deberse a que aún no las ha interiori-  
zadas. De modo que priorizaremos las  
sesiones de este contenido antes de pasar



## **Anexo 8**

### Transcripción entrevista a tutor

*Se trata de tres conversaciones imprevistas, con preguntas no planificadas, surgidas en tres momentos diferentes: antes, durante y después de la puesta en práctica de la programación, para conocer el desarrollo del alumno 1 y del alumno 2 en las áreas de evaluación.*

### Entrevista previa a la intervención (día 8 de mayo)

Docente entrevistador (DE): ¡Buenos días! Voy a hacerle algunas preguntas sobre las habilidades y limitaciones que ha observado en los alumnos 1 y 2.

Docente tutor (DT): ¡Buenos días! De acuerdo.

DE: ¿Cuáles son las limitaciones que presentan estos alumnos en el área de psicomotricidad gruesa?

DT (alusión al alumno 1): pues presenta dificultad para desplazarse y realizar movimientos coordinados. También tiene problemas para subir y bajar escaleras, siempre tiene que ir agarrada a la baranda y de la mano de un adulto que la impulse. Además, en las actividades motrices de equilibrio es muy patosa.

DT (alusión al alumno 2): no presenta ninguna dificultad. De hecho, es bastante ágil y veloz, destaca en los juegos de desplazamiento que implican velocidad.

DE: ¿Y en las actividades de psicomotricidad fina?

DT (a1): aún no tiene definida la lateralidad, pero como presenta una parálisis parcial de su lado derecho, emplea siempre la mano izquierda donde tiene más fuerza y destreza.

DT (a2): es ambidiestro y como dificultad en la psicomotricidad fina, al igual que otros alumnos, serían los movimientos de precisión como realizar líneas curvas.

DE: He observado, que el alumno 1 apenas se comunica oralmente, ¿esto ocurre porque no me conoce o en clase se comporta del mismo modo?

DT (a1): habla poco debido a su hemiplejía, como te comenté antes. Suele comunicarse mediante gestos y cuando utiliza la comunicación verbal, cuesta entenderlo, ya que su tono de voz es muy bajo y no pronuncia con claridad.

DE: de acuerdo. Y ¿hacéis algo para mejorar la situación?

DT (a1): lo intentamos, ya que ella no dispone de habilidades para acercarse a otras personas, nosotros proponemos dinámicas grupales que fomenten la cooperación, haciendo grupos heterogéneos.

DE: ¿Y da resultados positivos? ¿Sus compañeros lo aceptan y saben trabajar cooperativamente?

DT (a1): sí porque lo metemos en el grupo que mejor se adapte a sus características, es decir, con alumnos que tengan altas habilidades sociales y comunicativas.

DE: y el alumno 2, qué dificultades presenta en la comunicación.

DT (a2): pues habla, pero de forma mecanizada. Además, omite sílabas, por ejemplo “lador” en vez de “rotulador”, “lota” por “pelota”, “migo” en lugar de “amigo”. Le suele ocurrir con las palabras de más de dos sílabas.

DE: si dice que habla. Mmmm... Me surge una cuestión. ¿Tiene habilidades sociales? ¿Con cuántos compañeros se relaciona?

DT (a2): siempre está cerca de sus compañeros, aunque no interacciona con ellos. Un ejemplo, para que tú me entiendas, “x” está jugando con los legos y el alumno 2 se sienta a su lado y hace lo mismo, le imita. No es capaz de cooperar. (...) Juega de forma individual, aunque no se aísla.”

DE: ¿En qué momento interacciona con sus compañeros?

DT (a2): cuando tiene que participar en alguna tarea por pareja o en grupo y también cuando necesita ayuda.

DE: ajám y... ¿Cómo se comporta en las dinámicas grupales?

DT (a2): al principio bien porque es un alumno con iniciativa, pero al momento pierde la atención y empieza a hacer otra cosa que le resulte más interesante por ejemplo hacer una torre con los colores.

DE: ¿De qué modo resuelve los conflictos que surgen entre él y otro compañero?

DT (a2): tiene pocas habilidades sociales, de modo que siempre tengo que intervenir yo o algún compañero con habilidades de mediador.

DE: muy bien y en cuanto a los contenidos, ¿presentan especial dificultad en alguno?

DT (a1): no, las letras y los colores los reconoce. Quizá tenga dificultad en las letras, que las confunde a nivel de grafía, sobre todo en aquellas que son semejantes.

DE: ¿y fonéticamente?

DT (a1): no, en esa área no presenta dificultad considerable.

DE: ¿y el alumno 2 qué contenidos domina y en cuáles presenta dificultades?

DT (a2): pues domina los números, las figuras geométricas y las direcciones. Presenta algunas dificultades en algunas letras del abecedario.

DE: muchas gracias por esta conversación.

DT: de nada, para cualquier otra duda no dudes en preguntarme.

### Entrevista durante la intervención

DE: Buenos días.

DT: Buenos días Noelia.

DE: ¿Has observado mejoras en el área psicomotriz, ya sea fina o gruesa?

DT (a1): en cuanto a la psicomotricidad gruesa, he visto que el alumno no tiene tanto miedo al subir las escaleras. De hecho, se atreve a hacerlo sin dar la mano.

DE: ¿ha habido progreso en sus producciones?

DT (a1): sí. Su trazo es más fluido y no solo con el lápiz, sino también con el pincel.

DE: ¿y en las producciones del alumno 2?

DT (a2): también. Tiene menos dificultad para realizar líneas curvas, aunque este alumno no presentaba tantas limitaciones, de modo que el progreso es menos notable.

DE: y había un área que nos preocupaba en el alumno 1: la comunicación. ¿Has notado mejorías?

DT (a1): pues mira, precisamente esta mañana, estaban todos en fila esperando que sonase la sirena de las 9:00h y vi al alumno 1 hablando con un compañero sobre una mariposa que había dibujado. Le estaba explicando que la había hecho en el aula matinal y que era para su mamá.

DE: de modo que también ha desarrollado algunas habilidades sociales.

DT (a1): sí, esta semana ha trabajado muy bien en Educación Física, donde hemos hecho juegos grupales. Además, le he visto muy contento.

DE: ¡qué bien! Y, qué esperas que haya conseguido al final de la intervención.

DT (a1): pues sinceramente, el área de psicomotricidad es donde presenta mayor déficit, de modo que todos los logros que se consigan serán bienvenidos, considerando que has dispuesto de poco tiempo para llevar a cabo la intervención. También la socialización es un área muy importante, especialmente a estas edades, ya que es cuando crean los vínculos afectivos, sus primeras amistades y sobre todo su personalidad.

DE: sin embargo, el área de socialización no hemos podido trabajarla aún, intentaremos poner en práctica algunas dinámicas. No obstante, le dejaré la programación, en la cual hay actividades cooperativas, por si en algún momento de este curso o el próximo quiere llevarla a cabo.

DT (a1): sería buena idea.

DE: y el alumno 2, ¿ha mejorado en su comunicación?

DT (a2): sí. Desde la semana pasada, al llegar a clase, nos explica lo que ha hecho en el Aula de Apoyo a la Integración. Y me pregunta, ¿cuándo vamos a hacer lo mismo en nuestro aula? (...) También me pide ir al baño, antes no lo hacía. Está más hablador, especialmente conmigo.

DE: qué alegría escuchar todo eso que me cuentas. Pues muchas gracias de nuevo.

DT: a ti.

### Entrevista final de la intervención

DE: buenos días.

DT: ¡Buenos días Noelia!

DE: hoy hemos finalizado el proyecto y como en las entrevistas anteriores, quiero saber qué opinión tiene acerca del progreso del alumno 1, por ejemplo, respecto a la psicomotricidad gruesa y fina.

DT (a1): ha habido grandes mejoras, el alumno tiene mejor coordinación de sus piernas, además ha ganado seguridad en sí mismo; es capaz de subir/ bajar las escaleras solo con la ayuda de la baranda y participar en juegos de coordinación. En cuanto a la psicomotricidad fina, solo hay que ver sus producciones.

DE: totalmente cierto. ¿Y en cuanto al área de comunicación?

DT (a1): también ha progresado. Emplea la comunicación oral y poco a poco va prescindiendo de los gestos y las indicaciones. Se esfuerza por comunicarse.

DE: y finalmente, en relación a los contenidos didácticos.

DT (a1 y a2): pues ambos alumnos han avanzado, podría decirse que el nivel entre ellos y el resto de la clase es semejante, conocen los números, las letras, los colores y las figuras geométricas. Y están empezando a reconocer algunas sílabas. Así que estupendo.

DE: bueno, del alumno 2 no me ha dicho nada, ¿ha encontrado mejorías en su desarrollo?

DT (a2): sí, he encontrado mejorías, sobre todo en la grafomotricidad, puesto que las líneas curvas las realiza con mayor precisión y también está empezando a reconocer sílabas. Ah y mantiene la atención durante mayor tiempo, esto también lo he notado en el alumno 1.

DE: genial y respecto a la programación llevada a cabo, ¿podría decirme alguna propuesta de mejora?

DT: la programación me ha parecido de 10. Yo no he visto directamente como has trabajado con ambos alumnos, pero me la he leído y me parece que se adapta muy bien a los objetivos

previstos y a las características de los alumnos. Además, el pt que ha estado contigo durante las sesiones piensa igual y solo tiene palabras positivas hacia ti. Los resultados son evidentes.

DE: gracias por los halagos. Espero que podáis continuar con la programación y que los progresos continúen. Gracias.

DT: gracias a ti, Noelia.

## Anexo 9

### Portfolio de los alumnos 1 y 2

*Algunas de las producciones y fotos de las sesiones donde aparecen los alumnos 1 y 2 realizando las secuencias de actividades diseñadas en el aula de Apoyo a la Integración.*



Actividad 1. “Pizarra de sales de colores”



Actividad 2. “Pizarra de sales de colores”



Actividad 3. "BLOQUE I. LAS LETRAS"



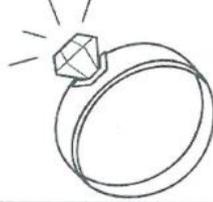
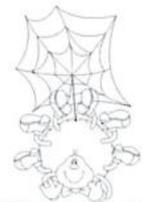
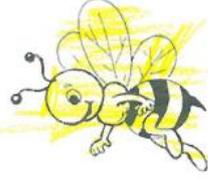
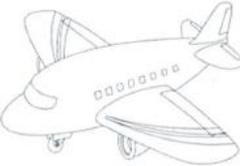
Actividad 3. "BLOQUE I. LAS LETRAS"



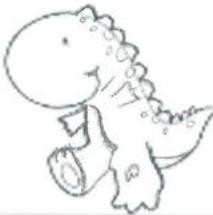
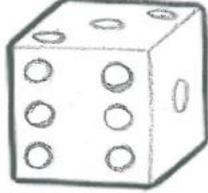
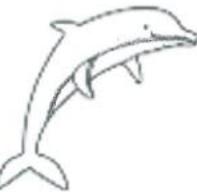
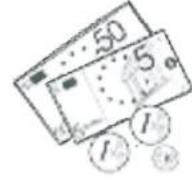
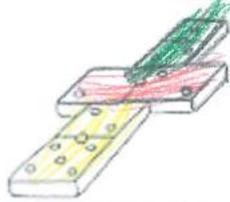
Actividad 4. "BLOQUE I. LAS LETRAS"



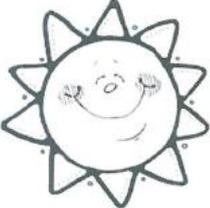
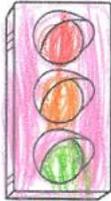
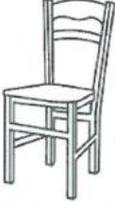
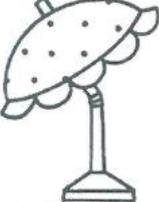
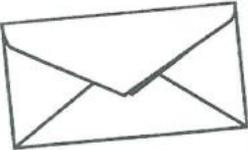
Alumno 1 y alumno 2 trabajando la actividad 2 de la intervención “BLOQUE I, II, III Y IV”.

			
<b>A</b>	<b>ANGEL</b>	<b>ARBOL</b>	<b>AGUA</b>
			
<b>ARDILLA</b>	<b>ANILLO</b>	<b>ARAÑA</b>	<b>ABEJA</b>
			
<b>AVION</b>	<b>ABANICO</b>	<b>ARCOIRIS</b>	<b>ARPA</b>

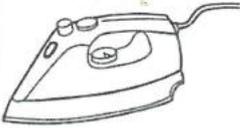
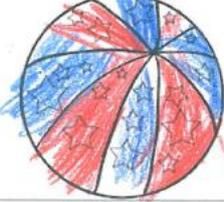
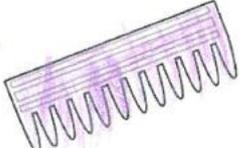
Producción del alumno 2 (día 8 de mayo de 2017)

			
<b>D</b>	<b>DINOSAURIO</b>	<b>DIAMANTE</b>	<b>DADO</b>
			
<b>DEDAL</b>	<b>DELFIN</b>	<b>DIENTE</b>	<b>DINERO</b>
			
<b>DOMINO</b>	<b>DUENDE</b>	<b>DVD</b>	<b>DUCHA</b>

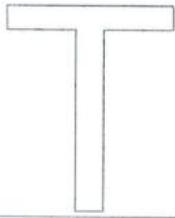
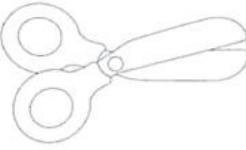
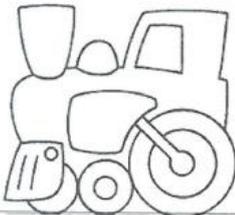
Producción del alumno 2 (día 22 de mayo de 2017)

			
S	SOL	SANDIA	SEMAFORO
			
SOMBRERO	SILLA	SERPIENTE	SIRENA
			
SONAJERO	SOMBRILLA	SOBRE	SERRUCHO

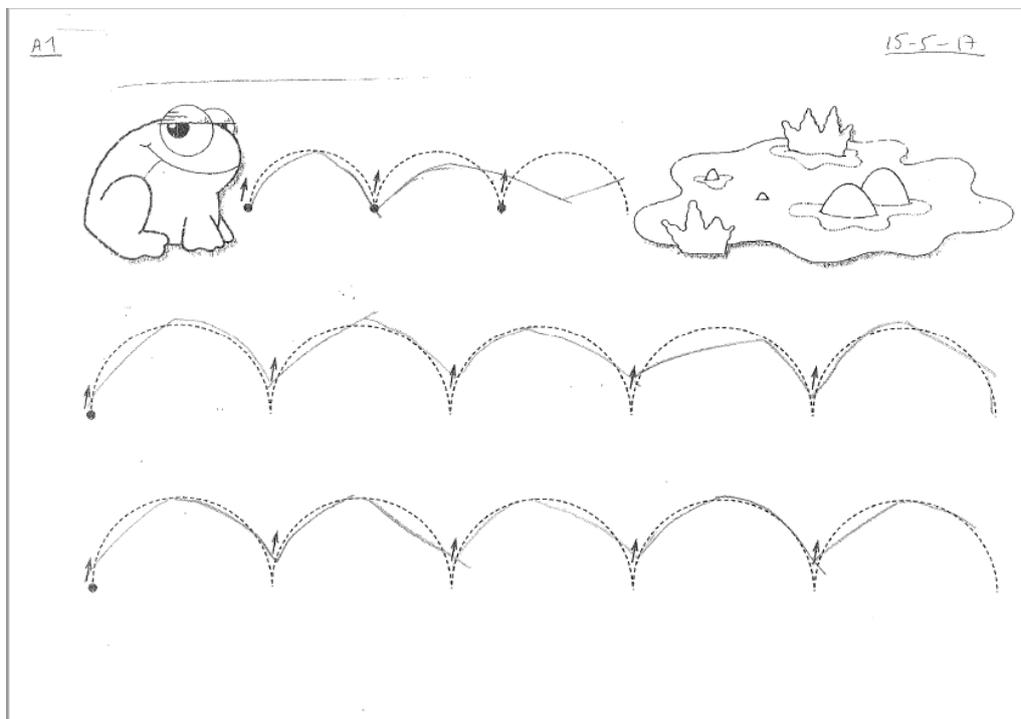
Producción del alumno 1 (día 10 de mayo de 2017)

			
P	PERA	PINGUINO	PLANCHA
			
PARAGUAS	PAVO	PELOTA	PEZ
			
PALMERA	PANDERETA	PAYAZO	PEINE

Producción del alumno 1 (día 24 de mayo de 2017)

			
T	TORTA	TIJERA	TORO
			
TAMBOR	TAZA	TERMOMETRO	TELEVISOR
			
TUCAN	TREN	TIGRE	TELEFONO

Producción del alumno 1 (día 1 de junio de 2017)



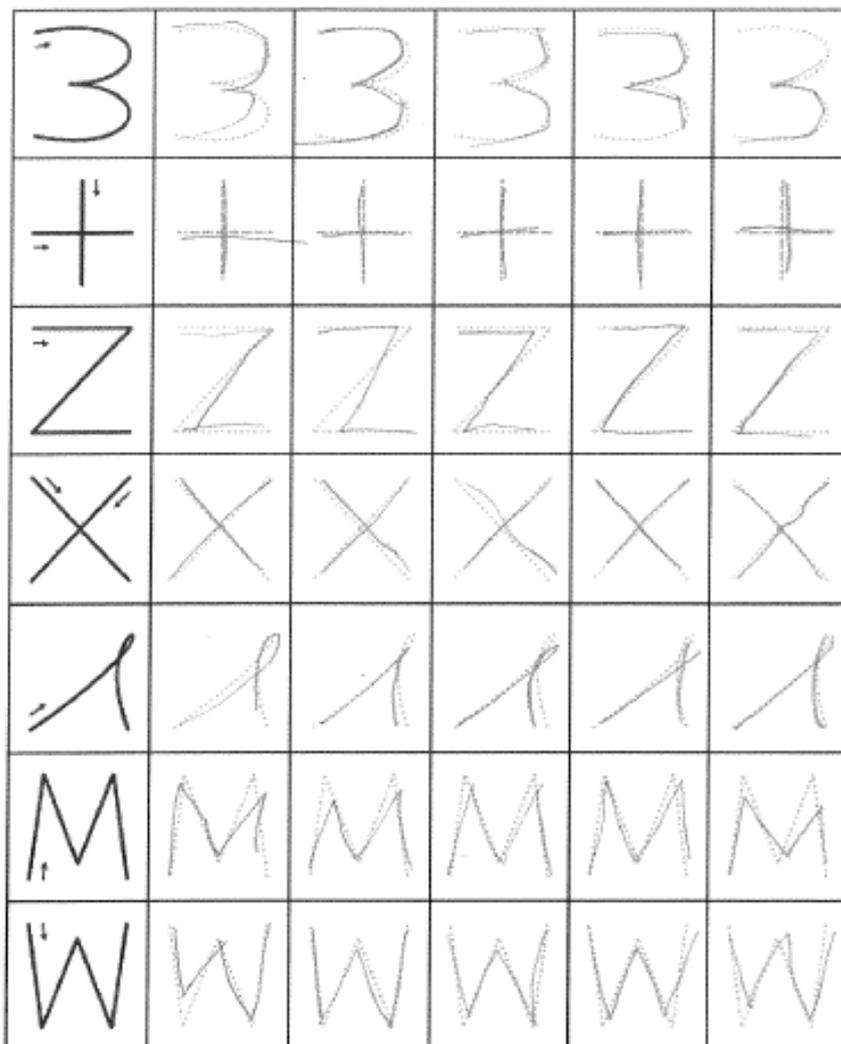
Producción del alumno 1 (día 15 de mayo de 2017)

A1

25-5-17

Ginés Ciudad-Real y Maribel Martínez

Grafomotricidad



Más material en  <https://orientacionandujar.wordpress.com/>

Producción del alumno 1 (día 25 de mayo de 2017)

#2

14-5-17

Ginés Ciudad-Real y Maribel Martínez

Grafomotricidad

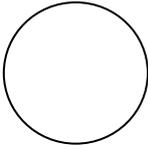
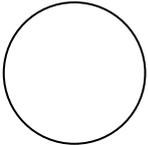
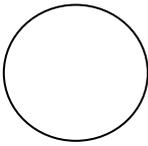
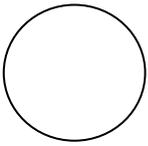
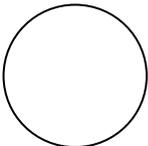
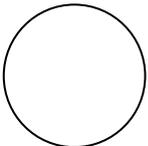

Más material en <https://orientacionandujar.wordpress.com/>

Producción del alumno 2 (día 17 de mayo de 2017)

## Anexo 10

### Rúbrica de autoevaluación del alumno

*El maestro leerá cada ítem y el alumno coloreará el círculo según cómo lo haya hecho: “lo hice muy bien”, “puedo mejorar” o “me he esforzado poco”.*

<b>¿Cómo lo he hecho?</b> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">             LO HICE MUY BIEN         </div> <div style="text-align: center;">             PUEDO MEJORAR         </div> <div style="text-align: center;">             ME HE ESFORZADO POCO         </div> </div>	
He atendido a las explicaciones  	He cuidado el material  
Estoy aprendiendo  	He hablado con la seño/ maestro  
He hablado con mis compañeros  	Me he divertido  

## Anexo 11

### Rúbrica de autoevaluación del docente

	0	1	2	3	4	5	Observaciones
La secuencia de actividades me ha permitido obtener información sobre qué y cómo ha aprendido el alumno.							
He tomado medidas adaptadas a las características del alumno cuando este ha tenido dificultades.							
He comprobado diariamente el grado de aprendizaje del alumno.							
He proporcionado feedback al alumno enfatizando sus logros.							
He empleado diferentes métodos de evaluación.							
Me he involucrado durante todo el proceso.							
Me he documentado acerca de los temas relacionados con mi intervención (Internet, libros, conversaciones con los miembros de la comunidad educativa del centro, etc.) para que la práctica resultara exitosa.							

0= muy bajo; 1= bajo; 2= deficiente; 3= bien; 4= muy bien; 5= excelente