

Técnicas Específicas de NEAE como Metodología Globalizada en Educación Primaria

Autor: Sánchez Maldonado, José Javier (Graduado en Magisterio de Educación Primaria con Mención en Escuela Inclusiva, Maestro de Psicomotricidad y Predeporte en Educación Infantil).

Público: Docentes. **Materia:** Escuela Inclusiva. **Idioma:** Español.

Título: Técnicas Específicas de NEAE como Metodología Globalizada en Educación Primaria.

Resumen

El siguiente trabajo propone una nueva manera de enfocar la metodología de la Escuela Inclusiva, de forma que no sea utilizada únicamente con aquellos alumnos con algún tipo de Diversidad Funcional, sino que todos los alumnos en cualquier circunstancia se beneficien de ella. Para este fin, se ha desarrollado un estudio en el que se clasifican algunas de las estrategias utilizadas en la Escuela Inclusiva en cinco ámbitos diferentes: kinestésico, visual, auditivo, conductual y expresivo; junto con una adaptación para el grupo general de clase de las estrategias recopiladas y un Proyecto de Intervención que materializa la intención principal.

Palabras clave: Escuela Inclusiva, auditivo, kinestésico, visual, estilos de aprendizaje, diversidad funcional, aprendizaje conductual.

Title: NEAE's Specific Techniques as Globalized Methodology in Primary Education.

Abstract

The following essay proposes a new approach to the methodology of Inclusive School, so that is not used only for those students with some kind of functional diversity, but all students in all circumstances benefit from it. To this end, it has developed a study in which some of the strategies used in the Inclusive School are classified in five different areas : kinesthetic, visual, auditory, behavioral and expressive ; along with an adaptation for the general class group of the collected strategies and Intervention Project embodying the main intention.

Keywords: Inclusive School, auditory, kinesthetic, visual, learning styles, functional diversity, behavioral learning.

Recibido 2016-08-16; Aceptado 2016-08-24; Publicado 2016-09-25; Código PD: 075020

1. INTRODUCCIÓN

Desde la abolición de las escuelas específicas y la llegada de la escuela única, coexisten en el aula alumnos con características muy diferenciadas unos de otros. En muchas de las ocasiones el docente no cuenta de antemano con experiencias personales útiles o estrategias y metodologías que le puedan servir para integrar a todos los alumnos en el nivel y ritmo de aprendizaje del aula. Es por ello que se ha desarrollado el siguiente trabajo de intervención educativa, *Técnicas Específicas de NEAE como Metodología Globalizada en Educación Primaria*; cuyo objetivo principal es completar la metodología personal del docente con una serie de medidas que favorezcan cualquier individualidad que nos encontremos en el aula.

No consiste en desarrollar una serie de actividades o medidas para que el docente, cada vez que se encuentre con un caso de atención específica, recurra a ellas para solventarlas. Lo que se pretende es llevar una serie de prácticas y métodos, que son aplicados meramente en casos de Atención a la Diversidad, a la práctica docente común. No se trata de integrar toda la metodología específica, sino de recoger aquella parte que realmente pueda ser útil a la hora de materializar la labor docente y fusionarla con la metodología ordinaria de clase.

Como eje estructural, se parte de los estudios de Seymour y O'Connor (2007) acerca de la Programación Neurolingüística, más concretamente de los Estilos de Aprendizaje. A raíz de esta investigación, se desarrollará el trabajo clasificando las medidas específicas en los ámbitos del aprendizaje, ya sea Kinestésico, Visual o Auditivo. De esta manera, se ofrece una visión ordinaria y general de cómo reforzar cada ámbito, completada con una visión más compleja y profunda extraída de las medidas específicas. Junto a estos ámbitos de aprendizaje, se ha realizado también una serie de prácticas para trabajar el aprendizaje Expresivo y el aprendizaje Conductual de los alumnos.

Mediante esta recopilación y adaptación de información, se pretende comprobar que estas medidas pueden favorecer la práctica docente en muchos aspectos, pero principalmente el objetivo es, por un lado, que la inclusión total de los alumnos se produzca de la manera más beneficiosa asequible, de forma casi inconsciente y natural, con el menor número

de situaciones individuales desfavorables posibles; por otro lado, se pretende validar cómo todas estas medidas pueden actuar como remediadoras de futuros problemas que puedan sufrir los alumnos en su vida escolar.

Se ha diseñado un Proyecto Práctico-Pedagógico en base a las técnicas que se han podido recopilar y adaptar durante el estudio realizado en el Marco Teórico-Conceptual. Este Proyecto Práctico pretende demostrar de una forma real y fiable, cómo el incorporar parte de la metodología específica a la labor docente no supone una variación en ningún ámbito de la planificación de otras asignaturas, mientras que enriquece la metodología general aportando diversas estrategias.

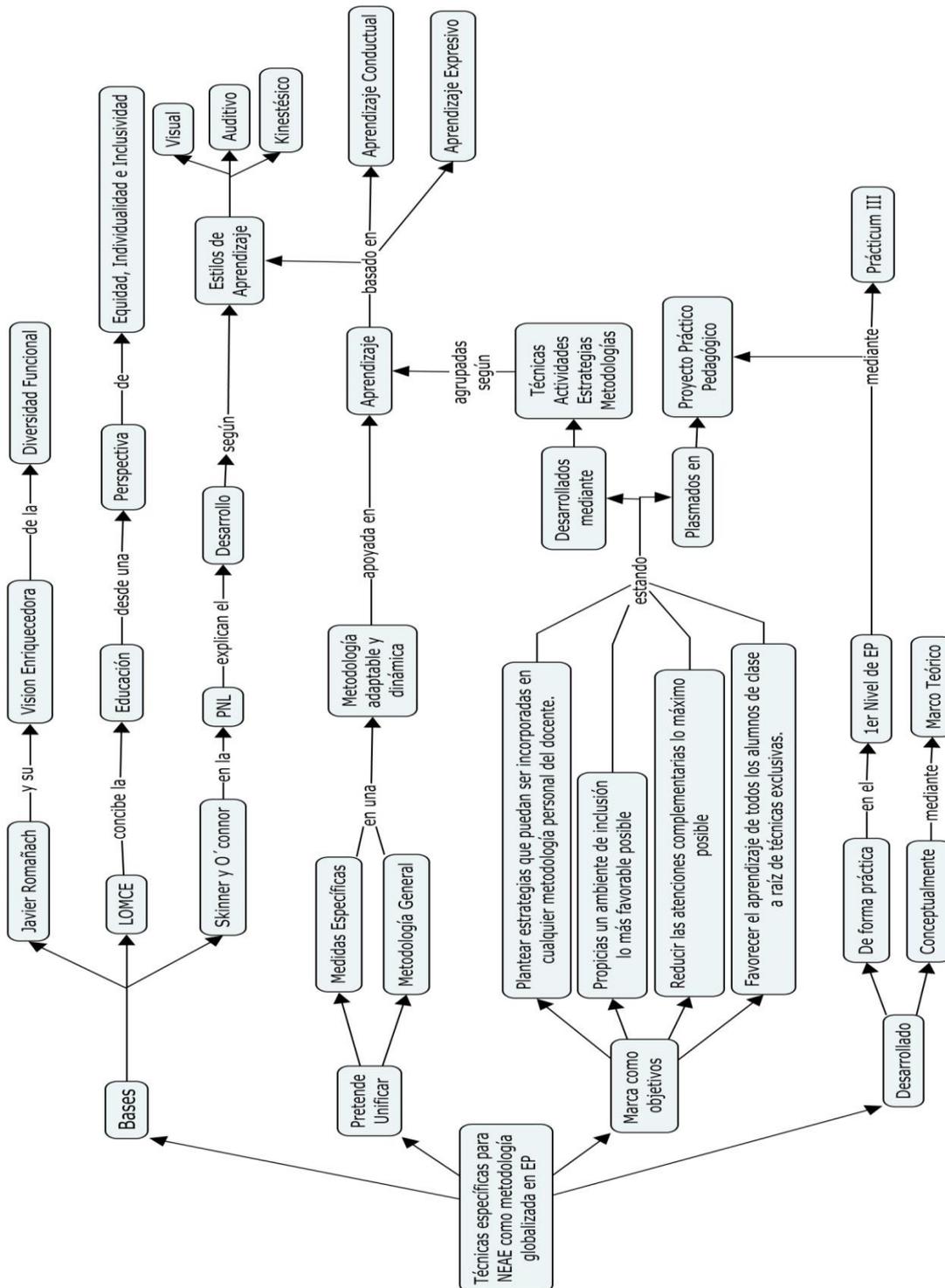


Figura 1. Introducción general al Proyecto de Intervención Educativa. Elaboración propia.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. NEAE y Educación Primaria, Objetivos Principales de la Intervención.

El primer ciclo de Educación Primaria es de especial importancia, es el primer año de los niños en esta etapa y es cuando asientan las bases necesarias para su desarrollo. De acuerdo con Piaget (1988, citado en Carrillo, 1992) el primer ciclo de Educación Primaria, de los 5 a 7 años, corresponde con los años finales del periodo preoperacional del niño, que comprende desde los 2 años hasta los 7. Según las teorías de Piaget, es durante esta etapa cuando el niño empieza a asimilar los patrones de forma que puedan ser utilizados posteriormente y resolver cualquier situación o problema al que se enfrente. De igual manera, en esta etapa su lógica preoperacional es egocéntrica e inestable porque no dominan el ver las situaciones desde el punto de vista de otras personas.

Extraemos entonces que es en esta etapa cuando los alumnos adquieren unos conocimientos con los que actuarán en su vida, tanto en el ámbito de tipo conceptual como en el conductual.

Es también cuando experimentan un cambio casi drástico en su modo de aprender en la escuela; pasan de la etapa infantil a la etapa primaria y la metodología es completamente diferente. A todo esto hay que sumarle que la etapa infantil no es obligatoria en nuestro sistema educativo, por lo que en muchas ocasiones encontraremos desniveles académicos bastante grandes entre los alumnos.

En el primer nivel de primaria, es fácil pensar a simple vista que contamos en el aula con un número bastante elevado de alumnos con dificultades en la lectoescritura, en las matemáticas o en el control de la conducta. Sin embargo, la mayoría de estas circunstancias se deben a que parten de cero en el aprendizaje de algunos ámbitos, no a que realmente exista un problema, por lo que la intervención suele ser puntual.

Nuestra legislación vigente, la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), utiliza la misma metodología recopilada por la Ley Orgánica 6/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) para referirse al alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo como

El que por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales o de historia escolar, o por encontrarse en situación de desventaja socioeducativa, requiere una atención complementaria y/o diferente a la ordinaria para poder alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (LOE, 2006, p.213)

Es decir, cualquier alumno que precisa de una atención complementaria debida alguna dificultad de cualquier tipo y origen. Esta misma atención complementaria se presenta de forma continua o puntual, dependiendo de las características individuales del sujeto.

En base a estas pruebas, se extrae que nuestro sistema educativo está teóricamente preparado para afrontar cualquier dificultad que les surja a los alumnos en su vida académica y que ha de solventarla. Sin embargo, se mantiene siempre el patrón de *atención complementaria* como algo a hacer siempre de manera individual y separada del grupo. Es decir, si algún alumno presenta una NEAE a lo largo de su escolarización, se le atenderá individualmente reforzando los ámbitos necesarios para posteriormente reengancharlo al grupo clase. A cada alumno se le aplica el principio de equidad e individualidad, por lo que debemos hacer el mismo proceso en cada caso que nos encontremos, independientemente de la cantidad de éstos.

A esto hemos de sumarle los estudios realizados acerca de la cantidad de alumnos con NEAE que, de media, suele haber por clase. En los estudios realizados por el Gobierno de España sobre del curso académico 2013/14, un 2,5% de los alumnos están diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales, un grupo dentro de las NEAE. Estudios paralelos de la Fundación Centro de Estudios de Aprendizaje y Reeducación, revela que, al menos, el 12% de los alumnos de educación primaria no son capaces de seguir el ritmo de aprendizaje debido a diversas NEAE.

Si aplicamos simplemente una estadística básica, este 2,5% específico de NEE y el 12% de las restantes NEAE, obtenemos que un 15% del alumnado requiere algún tipo de medida de apoyo. En términos más simples, un 15% del alumnado son 15 alumnos de cada cien, o lo que es lo mismo, 3 de cada 20. Si en nuestras clases encontramos de media unos 25 alumnos, la probabilidad de que en nuestra aula exista alguno de estos casos es completamente segura.

La LOE de 2006, que define las Necesidades Educativas de Apoyo Educativo, engloba dentro de este grupo al

Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja. (LOE, 2006, p. 213)

Además, la LEA de 2007 amplía las NEE añadiendo la *compensación de desigualdades sociales*. Es decir, tenemos que dar respuesta a todas las realidades del aula, no únicamente a las NEE que han sido denominadas comúnmente como discapacidades.

Ante esta circunstancia, nos encontramos situaciones en las que en clase coexisten una elevada cantidad de alumnos con NEAE, como suele pasar en el primer ciclo de Educación Primaria. Para solventarlas, hemos de trabajar durante un tiempo de manera general con la clase y en ocasiones independientes, trabajar con cada uno de los alumnos con NEAE su ámbito a reforzar en cuestión; también se puede recurrir al agrupar alumnos con características similares para reforzarles el ámbito determinado. Pero en ambas soluciones encontramos la misma problemática, hay que tener dos tiempos separados, uno para trabajar de manera colectiva con todos los alumnos y otro para trabajar de manera independiente con aquellos que lo requieran.

En muchas de las ocasiones, a estos alumnos que requieren una atención individual especializada se les otorgan una serie de habilidades o metodologías para enfrentarse a las situaciones de la vida diaria, como comunicarse o desarrollar una actividad. En esta estela de investigación, Peydró, Agustí y Company (1997) definen como *habilidades alternativas* todas estas estrategias que se enseñan a los alumnos para alcanzar el mismo fin que sus compañeros, pero de manera distinta.

Según Romañach y Palacios (2006), la diversidad funcional enriquece la educación porque hace referencia a las individualidades de cada alumno, con las que todos los demás alumnos pueden enriquecerse. De igual manera, el modelo de vida independiente que propone se ofrece como un método para que todos los alumnos gocen de la dignidad que les corresponde por el mero hecho de ser humanos. Lo principal y más importante es reconocer que la "discapacidad" no la posee el individuo por no poder adaptarse a ciertos contextos de la sociedad, sino que la posee la sociedad al no poder acoger a toda la diversidad que existe.

La idea principal de esta intervención educativa es el no esperar a que surjan las NEAE ni únicamente trabajar con los alumnos que las tienen, sino extrapolar al grupo clase los refuerzos que implican. Consiste en trabajar todo lo posible las estrategias de las NEAE desde una vertiente general para que todos puedan beneficiarse de sus refuerzos; otorgar habilidades alternativas a cada uno de nuestros alumnos. A raíz de esta idea general podemos extraer los objetivos principales de la intervención:

- A) Investigar acerca de las vías de aprendizaje de los alumnos
- B) Seleccionar técnicas específicas de las NEAE que refuercen las vías de aprendizaje de los alumnos
- C) Plantear estrategias que refuercen el aprendizaje de los alumnos de forma que puedan ser incorporadas a cualquier metodología personal del docente.
- D) Mostrar cómo cualquier técnica específica es susceptible de ser modificada en pro de un beneficio común si se tienen unos objetivos claros.

2.2. Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje.

Para desarrollar una serie de estrategias que puedan ser incorporadas o utilizadas en cualquier momento a disposición del docente hemos de seleccionar un criterio bajo las que agruparlas para una mayor facilidad a la hora de saber qué necesitamos. La ley vigente actualmente en nuestro sistema educativo, la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), recoge las inteligencias múltiples de Howard Gardner como un pilar fundamental y con el que trabajar las competencias básicas, estrechamente relacionadas con las mismas.

Sin embargo el propio Howard Gardner (1995) define la inteligencia como la habilidad para utilizar un conocimiento en un determinado ámbito para enfrentarse a un problema y resolverlo satisfactoriamente. Al desarrollar posteriormente la teoría de las inteligencias múltiples, quedan redefinidas como la capacidad para dominar un ámbito del conocimiento. Esta teoría, que recoge la ley y sobre la cual apoya diversos aspectos, se refiere al cómo utilizan el conocimiento los alumnos, pero no se refiere al cómo aprenden los alumnos.

Es aquí donde debemos considerar las teorías de Seymour y O'Connor (2001) acerca de los estilos de aprendizaje. De acuerdo con estas teorías, el aprendizaje se produce cuando los alumnos oyen, ven e interactúan, cada uno con su "punto fuerte", con un canal que les es más productivo. Estos canales o vías de entrada son los estilos de aprendizaje, la manera en la que cada alumno asimila mejor la información que está recibiendo. De esta manera, estos autores clasifican el aprendizaje de los alumnos según el estilo visual, auditivo o kinestésico.

Estas teorías son completamente compatibles con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, ya que aunque los alumnos posean una mayor habilidad en algún ámbito determinado, como él defiende, los conocimientos sobre este ámbito los ha aprendido mediante los canales de entrada visual, kinestésica o auditiva, es decir, atendiendo a los estilos de aprendizaje de Skynner y O'Connor (2001).

Esta concepción del aprendizaje del alumno será la que utilizaremos durante la investigación para agrupar las distintas estrategias y metodologías seleccionadas. Así nos centramos en potenciar los puntos fuertes de aprendizaje de los alumnos para que los puedan utilizar como base de su desarrollo, en lugar de partir de sus carencias o deficiencias como punto a solventar para que pueda aprender. De esta manera, agruparemos por un lado todas aquellas estrategias, metodologías y actividades que potencian el aprendizaje visual, por otro lado el auditivo y por último el kinestésico.

Como cuarto punto de esta clasificación, se ha decidido especificar una cuarta categoría, el aprendizaje conductual. Estaríamos hablando de una educación en habilidades sociales, pero sumándole las diversas teorías acerca de la inteligencia emocional y su desarrollo. De esta manera, se agrupa lo principalmente cognitivo y conceptual bajo los tres estilos de aprendizaje, quedando recogido todo lo conductual y emocional en este cuarto apartado.

Por último, se ha incluido también un quinto punto, el aprendizaje expresivo. En todos los anteriores puntos, se hace referencia al cómo aprenden y asimilan cognitivamente y conductualmente, pero cabe destacar un punto aparte para poder enseñar a los alumnos el cómo expresarse, cómo hablar y demostrar todo lo que han aprendido y saben.

2.3. Aprendiendo con los ojos: aprendizaje visual

Cuando hablamos de que en un alumno prima el aprendizaje visual estamos hablando simplemente de que es más receptivo a asimilar y recopilar información si esta proviene de un canal visual, cuando la ven, como enuncia Cazau (2004). De esta manera, ante una exposición oral, tienden a seguir las fotografías y tomar apuntes más que a escuchar directamente al orador.

El mismo autor nos comenta que al utilizar un sistema de representación visual (un sistema de aprendizaje visual) se tiene una visión más clara del todo. Al pensar mediante imágenes y no meramente en conceptos sueltos, jugamos mentalmente con una gran cantidad de información, lo que hace que sea más fácil establecer relaciones entre unas ideas y otras. De igual manera, esta capacidad de visualizar está estrechamente relacionada con la capacidad de abstracción y de planificación.

Este tipo de sistema de representación es el que ofrece un aprendizaje de tipo más deductivo de los tres tipos de aprendizajes. Al abstraer y poder unir mentalmente los conceptos, facilita enormemente los procesos de deducción de información a raíz de la ya existente, o el solucionar situaciones interconectando mentalmente unos conocimientos con otros. De una manera simple, podríamos decir que es lo que provoca conocer el *porqué* del concepto, de los conocimientos (Mejía, 2007).

Nuestro objetivo principal es desarrollar este tipo de aprendizaje mediante una serie de técnicas que son consideradas específicas. Ante esta realidad, se han seleccionado las siguientes por su factibilidad de adaptación a cualquier circunstancia y porque ofrecen una gran multitud de ideas originales a partir del punto de partida que forman.

2.3.1. Más allá del lápiz, la escritura resaltada.

a) ¿En qué consiste?

En el primer ciclo de primaria los alumnos escriben utilizando el lápiz de grafito como el principal instrumento. Cuando están casi a punto de finalizar el ciclo, pasan a escribir todo mediante el bolígrafo de tinta, comúnmente azul.

Los alumnos cuya diversidad funcional visual les impide apreciar los trazos del lápiz de grafito, utilizan unos lápices de mayor grosor o directamente escriben con bolígrafo de tinta. De igual manera, los carteles de clase y explicaciones

mediante pizarra digital o diapositivas, resaltan las letras de manera que sean más apreciables. (Alberti y Romero, 2010). Así como las explicaciones son más simples y directas, evitando excesivas descripciones. Esta estrategia favorece al aprendizaje visual al proporcionar a los alumnos una entrada de información clara y directa.

b) ¿Cómo la adaptamos?

Partiendo de los estudios realizados por Alberti y Romero en 2010 acerca de este tipo de escritura, una de las posibles adaptaciones que puede tener esta técnica sería la de reorientarla hacia parte de las actividades de los alumnos, es decir, que los alumnos utilicen la escritura resaltada como un elemento más durante la realización de sus actividades de clase.

Independientemente de si los alumnos escriben a lápiz de grafito o a bolígrafo de tinta, se les pedirá que traigan siempre a clase un bolígrafo o rotulador de su color favorito. Será elección del alumno para que este color, que conlleva el resalte especial de palabras, lo vea como algo más personal que si el color es el mismo para todos al escogerlo el docente. A raíz de esta selección personal de colores, pediremos a los alumnos que cada vez que aparezca una palabra importante en el texto, la resaltemos. En un primer momento, será el docente el que enseñe a los alumnos a resaltar las palabras especiales en cada asignatura o texto.

Por ejemplo, cuando leamos un cuento, se resaltarán los nombres de los personajes que aparezcan; cuando realicemos un ejercicio de matemáticas, siempre resaltaremos la palabra solución; cuando estemos en clase de ciencias, resaltaremos la palabra que define el concepto clave.

Este proceso irá evolucionando con el paso del tiempo, de forma que provoque una independencia del docente para ser capaz de seleccionar las palabras a resaltar. No consiste en que todos escriban a bolígrafo o con unos trazos bastante grandes y fácilmente observables, tampoco se pretende que las explicaciones queden reducidas a meras frases independientes.

Se pretende, por un lado, que los alumnos obtengan siempre una visión directa de qué están haciendo, que siempre tengan una palabra clave como referencia; por otro lado, se pretende que los alumnos adquieran la capacidad de distinguir las palabras clave, de los conceptos principales y de organizar sus ideas.

2.3.2. Aprendiendo con imágenes, Pictogramas.

a) ¿Qué son los pictogramas?

Algunos tipos de diversidad funcional se caracterizan por el tener que usar algún tipo de comunicación alternativa, como pueden ser los casos de TEA y Discapacidad Auditiva. Junto con el sistema de signos, los pictogramas son los más utilizados para esta labor (Llorens, 2012). Este tipo de comunicación alternativa se basa en la comunicación mediante imágenes simbólicas, de forma que a una imagen le corresponde una acción, concepto o cualquier otra cosa en función de nuestra necesidad.

Las características propias de un dibujo hacen que sean fácilmente entendibles por los alumnos, independientemente de su diversidad funcional. Principalmente son utilizadas en casos de TEA con los siguientes objetivos (Llorens, 2012):

- Agendas personales para guiar una rutina.
- Pictogramas para cambiar una rutina.
- Identificar y comprender acontecimientos importantes.
- Guiar la solución de tareas complejas.

Podemos decir entonces, que los pictogramas favorecen la capacidad de simbolizar de los alumnos al descifrar imágenes, que ofrecen un esquema para orientar su conocimiento o sus tareas y que sirven como referencia ante nuevos conceptos. El hecho de que favorecen un aprendizaje visual es más que obvio, de ahí su utilidad para fomentar este estilo de aprendizaje.

b) ¿Cómo lo adaptamos?

La adaptación de este sistema de comunicación alternativo no supone tanto una adaptación, sino una puesta en común del método. Una aplicación directa es la del uso que se le da a los pictogramas como agendas personales para explicar una rutina.

Tanto los alumnos a nivel individual, como el aula, poseen un horario de clase con todas las asignaturas escritas en el orden preciso. En lugar de realizar el horario de clase mediante palabras, de modo tradicional, se puede realizar mediante pictogramas, tanto el individual de los alumnos, como el común de clase.

A nivel individual, cada alumno completa su plantilla dibujando en cada lugar algo que el mismo identifique con esa asignatura o momento. El horario es una de las cosas que se realiza al poco tiempo de comenzar el curso, por lo que tendrán una primera aproximación a los pictogramas muy fructífera: obtienen una representación personal de un concepto y una gran variedad de representaciones de otros compañeros para representar el mismo concepto.

A nivel de clase, el docente deberá realizar un pictograma que sea dinámico, es decir, que los pictogramas se renueven con el paso del tiempo. El principal objetivo de esto es elevar el nivel de dificultad para descifrar lo que significan. Sin embargo, los alumnos ya conocen su significado, por lo que es simplemente ofrecerle visiones más complejas de un mismo concepto. Un elemento tradicional en los pictogramas para casos de TEA y que es muy productivo conservar es el hecho de incluir fotografías de los docentes en el horario, como afirma Llorens (2012).

Por otro lado, pero siguiendo dentro de esta utilidad, realizar pictogramas-horarios con fotografías reales de las excursiones o salidas del centro en general. Esto proporciona a los alumnos un esquema mental para no encontrarse completamente perdidos ante nuevas circunstancias como una excursión, en lugares donde no habían estado antes.

Otro punto a destacar de los pictogramas es su uso como guía para tareas complejas. Si extrapolamos un poco, no es únicamente útil en el sentido de solucionar un ejercicio o tarea, sino que puede servirnos como eje para una explicación. Por ejemplo, el ciclo del agua o el ciclo de la vida en las plantas, son mucho más comprensibles si para su explicación partimos de un pictograma secuenciado con cada una de las etapas.

Sin embargo, tampoco podemos olvidar su uso original, que también nos resulta de gran utilidad para que los alumnos practiquen hasta afianzar completamente una secuencia de pasos. Por ejemplo, podemos realizar una explicación de la suma con llevadas mediante unos pictogramas y una clase magistral oral. A la hora de realizar las actividades, se deja el pictograma para que los alumnos lo tengan como referencia. Al paso de un tiempo, este pictograma no aparecerá, ya que tienen que memorizar la secuencia. Todos los pictogramas poseen un significado que ha de ponerse en común por los alumnos, es decir, cada uno de ellos adquiere la capacidad de explicar qué ocurre en cada imagen o qué significa. De esta manera, siempre que utilizamos los pictogramas, fomentamos también el aprendizaje expresivo de los alumnos: el saber expresarse.

2.4. Oír, escuchar y aprender: aprendizaje Auditivo

Al hablar en casos anteriores de aprendizaje visual, hablábamos de la entrada de información por el canal visual como el método más beneficioso para el alumno, de esta manera, al hablar de alumnos en los que prima el aprendizaje auditivo, hablamos de aquellos alumnos cuyo aprendizaje es más beneficioso si se produce por vía auditiva. Cazau (2004) nos define el sistema de representación auditivo como aquel en que los alumnos aprenden mejor cuando reciben la información de manera oral y pueden “re-comunicarla” de forma oral igualmente. Este sistema de representación provoca que tanto la recepción de la información, como la puesta en común de la misma, se produzcan de manera secuencial y ordenada.

De una manera metafórica, podríamos comparar la información con una cadena a seguir eslabón a eslabón, de forma que se obtiene un concepto de los pasos que hay que seguir y el orden que han de llevar. De igual manera, este orden y secuenciación provocan un entrenamiento de la memoria muy eficiente, lo que es igualmente productivo. Sin embargo, el hecho de que falte un eslabón en esta cadena puede provocar el no saber seguir adelante, por lo que el aprendizaje provocado en este sistema ha de ser lo más preciso posible.

No ofrece una visión tan abstracta de los conceptos como el sistema visual, pero ofrece por el contrario una visión más específica y concreta de los mismos. Junto con la anterior, es obvio ver la complementación que se produce. Mientras que una ofrece el conocimiento de términos específicos, la otra otorga la capacidad de abstraerlos y unirlos a un todo. Podríamos decir de una forma sencilla que se refiere a *Qué es el concepto en sí* (Mejía, 2007).

2.4.1. El poder de la imaginación, libros audio-descritos.

a) ¿En qué consisten estos audios?

Cuando realizamos un pequeño estudio acerca de las características que poseen los alumnos con alguna diversidad funcional visual, como los ofrecidos por Alberti y Romero (2010), observamos que estos alumnos experimentan una menor velocidad lectora, originada por el estrés y el cansancio visual que les supone tener que leer constantemente.

No nos referimos por constantemente a las actividades de Lengua, por ejemplo, sino que, en la totalidad del día, el alumno se enfrenta a multitud de situaciones que son puramente visuales; desde reconocer al docente que entra por la puerta, hasta buscar la página del libro que están trabajando. Por esta razón, los mismos autores nos comentan que es bueno introducir libros audio-descritos en las aulas, reduciendo así la cantidad de contenido visual a la que se ha de enfrentar el alumno. Estos libros consisten en narraciones auditivas que siguen fielmente el texto; la mayoría de cuentos audio-descritos siguen este patrón, aunque es común encontrar audios que incluyan efectos sonoros u onomatopeyas, por ejemplo.

b) ¿Cómo utilizamos estos audios con todos los alumnos?

Antes de empezar a trabajar con este recurso, hemos de tener en cuenta la principal “carencia” de los mismos en muchas circunstancias: la mayoría de libros de texto no poseen una versión audio-descrita de las obras que recogen, quedando suplantados por la versión digital.

La versión digital ofrece muchas ventajas y una de las más comunes es que muchas de las obras que recoge el libro de texto, vienen representadas mediante pequeñas secuencias animadas. Sin embargo, en este punto no es tanta ventaja pues lo que se propone es que los alumnos no tengan que usar sus ojos durante la narración de la historia.

No afirmamos en ningún momento que no haya que usar estos recursos, pues están para usarlos y de hecho, si se quieren adaptar las historias para que los niños no los vean, se puede ocultar la pantalla para que los alumnos simplemente la escuchen. Lo que ofrecemos aquí es un recurso para las ocasiones en las que no poseemos ninguno de ellos, o el que poseemos no lo consideramos útil para nuestro propósito.

Ante la perspectiva de no poseer un recurso para el material audio-descrito, pasamos a convertirnos, nosotros mismos como docentes, en un recurso auditivo. Descubrimos entonces una nueva faceta dentro del papel del docente, el maestro *cuentacuentos*.

Las obras presentadas en los libros de texto, recogen siempre unas actividades a realizar para comprobar la comprensión del texto. Estas actividades son siempre realizadas tras la lectura del texto, pero no tras su comprensión auditiva.

Lo que se pretende es que se inculque, en cierta manera, la costumbre de que el docente sea el que realice la lectura completa de la historia y que las actividades sean realizadas tras la escucha por parte del alumno, no la lectura. De esta manera, los alumnos re-leerán la obra si realmente lo necesitan para realizar las actividades o si simplemente les interesa volver a hacerlo.

Diversas asociaciones fundadas bajo el espíritu de los cuentacuentos, señalan los principales beneficios que reporta este papel y su verdadera importancia de cara al hábito lector. En el blog oficial de la Red Internacional de Cuentacuentos, podemos encontrar diversos artículos realizados por catedráticos y escritores, entre otros, que nos resumen algunas de estas características:

- Rauen (s.f.) nos señala la vital importancia de que el docente sepa dominar el arte de contar el cuento; la lectura conlleva unos sentimientos y unas sensaciones que el maestro cuentacuentos ha de saber transmitir. Mediante esta transmisión, fomentamos la comprensión del alumno, completamente “enganchado” a la narración; y fomentamos su interés lector, ofreciéndole un vínculo con la obra que tiene a su alcance y que puede volver a re-leer cuando quiera.

- Barberis (s.f.) desarrolla, por su lado, la efectividad de la narración oral en diversos ámbitos. Señala la efectividad de esta para la imaginación del niño y su desarrollo en el ámbito del vocabulario, pero los aspectos más relevantes para esta investigación son los que hablan del acto de comunicación profunda que conlleva para los alumnos, desarrollando sus habilidades expresivas, ofreciéndoles pautas para expresar lo que piensan y sienten. El dominio de la narración tiene un papel muy importante en el desarrollo.

Es decir, la verdadera intención de esta estrategia es utilizar la narración de cuentos como algo habitual para transmitir la información, para fomentar la comprensión y ofrecer un canal más de aprendizaje a los alumnos.

Estas habilidades que adquieren los alumnos, de atención y de comprensión; y que adquiere el maestro, al recibir información sobre cómo los alumnos mejor siguen la historia; son las que hemos de intentar extrapolar después a la mayoría de explicaciones “magistrales” que podamos. No consiste en contarlo todo como si fuera un cuento, sino de utilizar nuestras habilidades para contar cuentos en nuestra metodología común.

2.5. Actuar y hacer: aprendizaje kinestésico

Este tipo de aprendizaje es quizá el más característico de los tres que engloba la teoría de los estilos de aprendizaje, ya que es el que más combina la entrada de información con la realización de algún tipo de apoyo. En casos anteriores, el canal que prima es el visual o el auditivo, pero en este caso el canal primordial es el kinestésico, es decir, lo que se hace física y materialmente.

Siguiendo la estela de los dos sistemas de representación anteriores, Cazau (2004) nos ofrece también una visión de este tipo de aprendizaje, definiéndolo como el que prima en aquellos alumnos que asocian la información a sensaciones o movimientos. Los alumnos en los que se considera que prima este tipo de aprendizaje, son aquellos alumnos que aprenden “haciendo”, es decir, aprenden mediante la realización por parte de ellos mismos de un esquema, patrón, resumen, ejercicio, redacción... al trabajar ellos mismos la información recibida, la hacen propia en cierta manera, por lo que su asimilación es mucho más beneficiosa y se llega a producir lo que podríamos llamar una automatización, se actúa casi inconscientemente sobre lo que se está haciendo, de manera automática.

Por ejemplo, mucha gente escribe a máquina, con el teclado del ordenador, a una gran velocidad y sin haber aprendido nunca mecanografía específicamente. Sin embargo, si se les pregunta el lugar de las letras, no saben responder. Esto es algo automatizado, algo que se ha aprendido haciendo y que, de tanto hacerlo, se convierte en algo de lo más sencillo y fácil.

El aprendizaje kinestésico es, entonces, mucho más profundo que sus otros dos “compañeros” de aprendizaje. De igual manera, hay que resaltar que es mucho más mecánico (repetitivo) y lento que los otros dos, pero su significatividad es ampliamente superior (Cazau, 2004 y Mejía, 2007). Podemos olvidar una imagen mental por muy bien que la estudiásemos, o deteriorarla con el paso del tiempo; podemos tener lagunas en el conocimiento de ciertos temas o aspectos; pero raramente se olvida algo que se aprende de manera kinestésica: montar en bicicleta, conducir un coche, atarnos los zapatos (mucha gente no es capaz de atárselos a otra persona debido al aprendizaje inconsciente del proceso), escribir con el ordenador o resolver situaciones matemáticas, entre otros muchos ejemplos

2.5.1. Utilizando las TIC, Mecanografía y teclados adaptados.

a) ¿En qué consiste su uso?

Una de las Habilidades alternativas que se suelen enseñar a alumnos con Dislexia y TDAH (Rello, s.f.), a los alumnos con algún tipo de diversidad funcional motriz (Basil, Rosell y Soro, 2010) y a los alumnos con diversidad funcional visual (Alberti y Romero, 2010) es el aprendizaje de la mecanografía o el uso de teclados adaptados. Los teclados adaptados se usan en alumnos cuya diversidad funcional se relaciona con lo visual o lo físico, mientras que la mecanografía se utiliza en casos de Dislexia y TDAH por la ayuda que proporciona en el ámbito académico.

b) ¿Cómo adaptamos este recurso a todos los alumnos?

El uso de las TIC está recogido en la LOMCE de 2013 y es común encontrar centros en los que se destina una sesión semanal a trabajar en el aula de informática. De igual manera, la mayoría de editoriales incluyen una versión digital para poder trabajarla con una pizarra digital o, al menos, un proyector y un ordenador.

Sin embargo, todo lo descrito en el anterior párrafo tiene un punto en común, prima el uso del ratón. La mayoría de actividades que realizamos en la pizarra digital son interactivas y muy amenas, facilitando en la mayoría de ocasiones el aprendizaje de los alumnos, pero apenas utilizan el teclado para realizarlas. La intención principal de esta actividad es aprovechar este tiempo con los ordenadores que tienen los alumnos semanalmente, para enseñarles nociones básicas de mecanografía.

La mecanografía conlleva utilizar la totalidad de los dedos de las manos y sus músculos, por lo que resulta obvio que trabajamos en desarrollo psicomotor de los niños, pero más allá de esta parte física, proporcionamos a los alumnos un desarrollo real de la competencia digital, ya que les estamos dando herramientas para desenvolverse en ella.

De esta manera, pasaremos de las típicas actividades a realizar con el ratón, a otras que requieran un uso del teclado superior al del ratón. Su materialización directa es redactar un texto, pero no ha de entrenarse únicamente así. Existen multitud de juegos y cursos de mecanografía gratuitos que se pueden descargar de internet y que facilitan enormemente la labor docente. No consiste esta estrategia en ofrecer una abundante cantidad de tutoriales o juegos a los alumnos y que ellos interactúen con lo que más les guste, sino que el docente realice un proceso previo de selección y adecuación de los mismos a sus alumnos.

2.5.2. Más allá de la palabra, braille y lengua signada.

a) ¿Qué son estas estrategias?

Cuando hablamos de alumnos con una diversidad funcional visual o auditiva grave, es lógico y casi inherente hablar del Braille y la Lengua de Signos como parte de la intervención respectivamente.

El Braille es un “código táctil de lectura y escritura que se compone de seis puntos en relieve que combinados entre sí forman todas las letras del alfabeto, los signos de puntuación, los números y las notas musicales” (Alberti y Romero, 2010, p.78).

Las lenguas de signos son “lenguas naturales de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales” (Ley 27/2007, artículo 4; citada por CNSE, s.f.)

b) ¿Qué utilidad tienen estas estrategias para todos los alumnos?

Ambas estrategias estudiadas son utilizadas principalmente en aquellos casos en los que el alumno no puede acceder al código habitual de comunicación, ya sea el escrito en el caso de diversidad funcional visual (Alberti y Romero, 2010) o el hablado en el caso de la diversidad funcional auditiva (Cardona, Gomar, Palmés y Sadurní, 2010).

Es por estas razones por las que este tipo lengua es enseñado suplantando a uno de los dos aspectos anteriores. De igual manera, su aprendizaje requiere el emplear bastante tiempo para dominarlas. Por ello, no podemos pretender nunca el enseñar esta lengua también a los alumnos, de forma paralela a la habitual y con el mismo nivel de consideración, pero sí podemos otorgar algunas nociones básicas de las mismas para contribuir al desarrollo de los alumnos; concretamente, la capacidad para expresarse de los alumnos y su percepción.

El lenguaje de signos posee una característica muy interesante: cada persona tiene su propio signo para decir su nombre. Esta característica es un rasgo del lenguaje de signos que, para comenzar a trabajar con este sistema de comunicación, familiariza a los alumnos con el lenguaje de signos aproximándose de manera personal.

En muchas escuelas bilingües, es común encontrar carteles en algunos de los elementos del aula en los que se transcribe el nombre del elemento en otro idioma. De una manera similar, el docente ha de transmitir una serie de conocimientos básicos a los alumnos referentes al vocabulario, como la mesa, la pizarra, la puerta o la ventana; y referentes a expresiones muy comunes en el aula, como corregir un ejercicio, leer en alto o ir al servicio.

Lo que se pretende enseñando a los alumnos todos estos signos es, una vez seleccionado el signo propio para su nombre, los alumnos gocen de una serie de recursos físicos para expresarse en las exposiciones de aula, la corrección de ejercicios o los exámenes orales, les entregamos habilidades gestuales para completar sus habilidades lingüísticas. Es decir, pretendemos que el alumno tenga una serie de ayudas usando sus propias manos para que, una vez iniciado su discurso oral, pueda complementarlo y tener una mayor eficacia y fluencia.

El braille es un código basado en el tacto, uno de los sentidos que en muchas ocasiones obviamos en las aulas. En lugar de enseñar nociones básicas de Braille como en el caso anterior, lo que pretendemos es realizar un entrenamiento *Pre-Braille* como recogen Romero y Alberti (2001). En él, utilizamos el código alfabético que se utiliza en el Braille común, pero construido a una escala mayor y utilizando otros ítems, como hueveras o paneles de corcho. Así, pueden construir su propio nombre mediante este sistema y el de algunos elementos de clase, entre otros muchos ejemplos.

Lo que se pretende mediante la aplicación de este entrenamiento *Pre-Braille* es que los alumnos desarrollen su capacidad de abstracción, pilar fundamental del Braille; que aumenten su desarrollo psicomotor, fundamental para

construir las letras o palabras de este tipo de alfabeto; y, como último motivo, que los alumnos aumenten su conciencia en cuanto aprendizaje sensitivo, casi olvidado en la mayoría de actividades y metodologías de aula.

2.6. Aprendizaje Conductual

Como se ha comentado anteriormente, el primer ciclo de la educación primaria corresponde cronológicamente con los años finales del periodo preoperacional en el desarrollo evolutivo de los niños; es en este momento cuando los alumnos empiezan su socialización. Al hablar de Educación primaria, englobamos únicamente dos años de este periodo evolutivo, por lo que la socialización ya está iniciada y cuando los alumnos nos muestran sus habilidades sociales, muestran su conducta.

Son muchas las definiciones que se ofrecen de habilidades sociales, pero utilizaremos aquellas que nos son más útiles para tener un poco más claro la diferencia entre estos términos; Caballo (1993) definió las habilidades sociales como el conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en su propio contexto individual pudiéndose adecuar a cada situación. En el mismo año, Monjas enunciaba en sus estudios que las habilidades sociales son el conjunto de destrezas necesarias para interrelacionarse con sus iguales y con los adultos de forma satisfactoria y efectiva.

Entonces obtenemos, por un lado, que las habilidades sociales que muestran los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria, son la capacidad de interacción que poseen y, por otro lado, que la conducta es el conjunto de destrezas que poseen para interactuar. De esta manera, cuanto mejor sea la conducta de un alumno, mayores serán sus habilidades sociales.

A simple vista, puede parecer que el desarrollo individual de un alumno no está sujeto a sus habilidades sociales, es decir, un niño será muy eficiente en matemáticas y en lengua indistintamente de si posee habilidades sociales o no. Sin embargo, es mediante las habilidades sociales cuando un alumno muestra sus sentimientos y recibe una sensación de rechazo o aceptación (Caballo, 1986). Esta sensación no depende únicamente de la otra persona con la que se interactúa, sino que gran parte del peso recae sobre nuestras habilidades para reaccionar ante ella (C. Camacho y M. Camacho, 2005). Es decir, el hecho de no tener una conciencia propia, el actuar sin saber el porqué de nuestros actos o sus consecuencias, el desarrollarnos plenamente como seres humanos radica en nuestra habilidad social.

Las habilidades sociales son de suma importancia para “sentirse seguro de uno mismo y a la vez ser capaz de autoafirmarse, de responder correctamente a los demás, de no ser torpe socialmente.” (C. Camacho y M. Camacho, 2005, p.4) A la vista de todo lo estudiado hasta ahora, surge a simple vista la necesidad de enseñar, o “entrenar” como defienden algunos autores, las habilidades sociales. Sin embargo, lo que encontramos en las aulas y en las principales “intervenciones a la conducta” que existen, es que están destinadas u orientadas principalmente hacia las conductas que alteran el correcto funcionamiento u orden de la clase debido al infringir las normas especificadas para tal, es decir, a las conductas disruptivas (Gotzens, 1997; Grebennikov, 2005, citados en Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010). En la Tabla 1, podemos observar los tres principales tipos de conductas que se dan en el aula, según los estudios realizados en “Desarrollo de las Habilidades Sociales en el Aula” (AA.VV., 2008) y los de Alsina, Arroyo y Saumell (2010) en “Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento, Infantil y primaria”:

Tabla 1: Clasificación de tipos de conductas. Inspirada en Alsina et al. (2010) y AA.VV. (2008)

Características		
Conducta Pasiva	Conducta Asertiva	Conducta Disruptiva
Resta importancia a sus propios sentimientos y derechos, no lucha por ellos.	Expresa sus sentimientos y defiende sus derechos teniendo en cuenta a los demás, escuchando, y consensuando.	Busca expresar sus sentimientos y defender sus derechos de una manera agresiva, transgrediendo los de los demás.
Otorga siempre la razón a otros, no expresa su punto de	Expresa su punto de vista y opinión, respetando la de los	Busca impartir su punto de vista mediante la fuerza o

vista ni opinión; en ciertos puntos incluso desaparece.	demás y aceptándolas.	cualquier medio posible. El punto de vista de los demás no cuenta, no tienen razón.
Infravaloración personal Conducta no verbal evitadora “No soy capaz de alcanzar algunos objetivos”	Valoración personal real Conducta no verbal respetuosa “Puedo alcanzar cualquier objetivo”	Sobrevaloración personal Conducta no verbal intimidadora “Los demás me impiden alcanzar algunos objetivos”

Entonces, de una manera más breve, podemos decir que en la clase tenemos tres grupos de alumnos: aquellos con un comportamiento ejemplar, aquellos cuyo comportamiento interfiere negativamente en nuestras clases y aquellos que pasan desapercibidos. Ante esta circunstancia, como hemos comentado anteriormente, los esfuerzos se centran en paliar únicamente aquellas negativas.

Los alumnos con una conducta pasiva son aquellos que realmente sufren estas consecuencias. Los alumnos agresivos están acostumbrados a intervenir en clase, no tienen vergüenza al hablar en público y, al reencaminar su comportamiento, gozan de una serie de habilidades para su futuro académico. Estas mismas habilidades no han sido trabajadas en los alumnos pasivos debido a que siempre han pasado inadvertidos.

Cuando tenemos en el aula un alumno tímido, demasiado vergonzoso o con algún tipo de problema que le impide interactuar plenamente, basamos nuestra “intervención” a meros hechos motivacionales durante el desarrollo de las aulas. Sin embargo, y aunque es especialmente necesaria la motivación en los niños de primaria, estos alumnos tienen que tener una serie de estrategias para utilizar cuando se enfrenten a situaciones sociales, es decir, hemos de dotarlos y entrenar en ellos las habilidades sociales de igual manera. He aquí entonces la justificación de nuestro principal objetivo en este apartado: extrapolar (de manera adaptada) todos los “entrenamientos en habilidades sociales” y estrategias por el estilo del mundo de la conducta disruptiva y aplicarlo a toda la aula, a todas las conductas.

2.6.1. La clase adecuada, entorno de aprendizaje.

El principal punto a tener en cuenta para promover una correcta enseñanza de habilidades sociales es el entorno en el que se dan, dentro del desarrollo del alumno, su contexto personal juega un papel crucial, siendo favorecedor en unas ocasiones y entorpecedor en otras tantas (Aaron y Milicic, 1999). El aula no es el único ambiente de aprendizaje, pero es el único que podemos modificar desde nuestra perspectiva docente para favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos. En esta modificación del contexto que realizamos los docentes, hemos de intentar provocar un flujo en los estudiantes, un estado en que sientan una motivación interna para trabajar por la satisfacción que produce (Goleman, 1999) y para asumir nuevos riesgos en otras áreas (Gardner, 1995).

Greene (2001, citado en Alsina et al., 2010) define cinco parámetros básicos sobre los que ha de articularse la creación de un entorno favorecedor:

- Ser realista respecto a las frustraciones que puede llegar a tolerar un alumno.
- Pensar claramente ante situaciones conflictivas.
- Sensibilidad ante las situaciones que causan frustración.
- Suprimir en la medida de lo posible las situaciones de confrontación.
- No “personalizar” los episodios conflictivos.

Para propiciar este entorno favorecedor, hemos de tener en cuenta las características del que ya existe en la propia aula. Es decir, debemos autoevaluar la realidad existente para poder adecuarla lo mejor posible. En esta autoevaluación del contexto, Alsina et al (2010) realizan un estudio comparativo entre los factores de riesgo a los que se enfrenta el

alumno en el aula y los factores de protección que se han de proporcionar. Basándonos en estos autores, la siguiente tabla selecciona los principales factores de riesgo que aparecen en el aula y sus respectivos factores de protección.

Tabla 2: Comparativa Factores de Riesgo y de Protección. Inspirada en Alsina et al., 2010.

Factores de Riesgo o Vulnerabilidad	Factores de Protección
Dificultades de Adaptación	Desarrollo adecuado de HHSS
Dificultades de aprendizaje	Habilidades variadas para el aprendizaje
Problemas conductuales	Capacidad de regulación emocional
Poca integración grupal	Integración del grupo como un todo
Desinterés escolar	Motivación escolar adecuada
Excesiva dependencia del grupo	Capacidad crítica, criterio propio
Ausencia de modelos de referencia	Docentes como modelos de referencia
Entorno poco amable	Entorno seguro y coherente
Límites y objetivos poco claros	Límites y objetivos claramente definidos
Pocas oportunidades de participación	Oportunidades de participación variadas
Ausencia de expectativas	Expectativas marcadas y adecuadas

Dentro de este clima favorecedor que estamos intentando crear, proponemos introducir varios elementos más, indicados principalmente para casos de conductas disruptivas, pero cuya extrapolación al ámbito común no supone apenas modificación ni dificultad.

a) El primero de los elementos que proponemos es el principio de Premarck. Según este principio enunciado por Premarck en 1965 (citado por Banús, s.f.) si a un alumno se le ofrecen dos situaciones que conllevan cada una su propia conducta a través de las respuestas, el alumno elegirá la más probable, por lo que se reforzará la conducta más probable; de igual manera, una respuesta poco probable, nunca reforzará una respuesta probable. Es decir, si la circunstancia es óptima, conlleva reforzar conductas positivas, mientras que si la circunstancia no es adecuada, se reforzarán circunstancias negativas.

Un pequeño caso práctico como ejemplo: si el alumno suele estar desconcentrado durante las horas de Lengua, se le ofrecerán situaciones de trabajo utilizando su asignatura favorita, o alguno de sus intereses personales.

De igual manera, se podría pactar con el alumno trabajar un poco más de tiempo en lengua para reforzar los contenidos, a cambio de entregarle posteriormente algo más de tiempo para su asignatura favorita; otra variante sería dejar el tiempo libre que queda tras realizar los ejercicios dentro de la misma sesión de Lengua, para que lo emplee en otra asignatura o interés. Lo que prima en estos casos no es recompensar situaciones, sino la habilidad de ser creativo para combinar situaciones poco probables con otras que sean altamente probables, de forma que se complementen unas con otras y refuercen una conducta positiva realmente.

b) El segundo elemento que proponemos introducir es algún programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales que nos pueda servir como modelo de referencia. Existen muchos tipos de EHS destinados hacia multitud de orientaciones, pero todos comparten el mismo patrón común: consiste en transmitir al alumno una serie de destrezas que le permitan solucionar situaciones interpersonales evitando el conflicto, de una forma pacífica y buscando soluciones justas (McGinnis y Goldstein, 1999)

c) Por último, cabe mencionar el uso de tarjetas de seguimiento. Este proceso explicado por Alsina et al. (2010), está destinado principalmente para alumnos con dificultades en la regulación del comportamiento, pero su uso cotidiano no

implica modificación alguna. Consiste en una serie de tarjetas con las que vamos fijando pequeños objetivos a alcanzar de forma diaria o semanal, ya sean de tipo conductual o cognitivo. Estas tarjetas promueven una implicación más directa de padres y docentes, aumentando además la retroalimentación que recibe el alumno sobre su desempeño y trabajo en clase, es decir, tiene los objetivos visibles.

2.7. Cómo transmitir lo que sé, aprendizaje expresivo.

Llegados a este punto, todas las estrategias seleccionadas están destinadas a favorecer la entrada de información a los alumnos, provocando una asimilación y retención lo más productiva posible. Sin embargo, en el día a día del aula encontramos multitud de ocasiones en las que los alumnos conocen perfectamente un contenido, pero no son capaces de expresarlo con precisión y exactitud. De esta manera, salta a la vista que es necesario enseñar también a los alumnos cómo transmitir una información.

Así surge este último punto de selección de estrategias y autores del marco teórico, con la necesidad de fomentar en los niños la capacidad para expresarse correctamente, la capacidad de entablar una conversación razonada con otra persona y la capacidad de hablar en público; lo que en la Antigua Grecia se llamó Oratoria, Dialéctica y Retórica respectivamente (Vico, 2003), o lo que hoy en día se conocen como competencias comunicativas. Distintos nombres, pero el mismo contenido: enseñar a los pequeños a hablar, a comunicarse en cualquier situación de una manera productiva y efectiva, tal y como reza nuestra ley educativa vigente, LOMCE (2015).

Ante esta circunstancia, surge un mayor abanico de posibilidades educativas; con la entrada de la ley actual y el consiguiente cambio en los libros de texto por parte de las editoriales, es difícil encontrar un libro que no traiga actividades complementarias para fomentar la competencia comunicativa. Sin embargo, nos encontramos con dos situaciones diferentes: por un lado, la concepción de actividad complementaria a una actividad que beneficia a todo el grupo clase indistintamente de sus capacidades; por otro lado, casi la totalidad de estas actividades están diseñadas para desarrollar la competencia comunicativa a través de la redacción de textos y la motivación de la competencia lectora, como especifican los libros de texto.

Un niño puede leer perfectamente, sin ningún tipo de fallo, en las lecturas de tareas, textos o cuentos, pero ser totalmente incapaz de transmitir en público su conocimiento o simplemente hacerlo de manera correcta. De igual manera, un niño con grandes habilidades escritoras, puede encontrarse con las mismas dificultades. Es decir, algunas de las posibilidades que nos surgen a simple vista, no son realmente aquellas que necesitamos como potenciadores de la comunicación, sino que motivan la competencia escritora y/o lectora, pero no la competencia comunicativa que es realmente la que necesitamos en estos casos.

2.7.1. Dando vida al teatro, el juego de roles.

Una de las estrategias más utilizadas para estimular la conciencia social es el uso del juego de roles. Este tipo de juegos se realiza, por ejemplo, en alumnos con TEA (Hortal, Bravo, Mitjá y Soler, 2010) y en casos de conductas disruptivas o como parte del entrenamiento en habilidades sociales (Alsina et al, 2010).

El juego de roles es “una técnica participativa que estimula a partir de la representación de un problema de la vida real del estudiante, la reflexión en torno al mismo” (González, 2002, p.49). Es decir, consiste en interpretar situaciones cotidianas de la vida del alumno que conlleven un aprendizaje; de esta manera, se plantean situaciones para que los alumnos se desenvuelvan en ellas. Así, obtenemos resultados y un aprendizaje ante situaciones que, en teoría, pueden ser vividas por los alumnos. Por ejemplo, puede que un alumno nunca tenga que ir a comprar a un supermercado, pero es muy probable que lo haga; es decir, son situaciones en las que realmente lo raro es que no sucedan. Sin embargo, hay una faceta de este juego que es olvidada: consiste en representar, en interpretar una historia.

Se trata ahora de saber aprovechar al máximo el juego que nos brinda esta estrategia, fomentando algo que casi se obvia cuando lo realizamos: fomentamos la conducta del alumno ante una situación, enseñando unos modales, normas de educación... pero lo que a nosotros realmente nos interesa es que estamos enseñando al niño a comunicarse en una situación determinada y esta habilidad para comunicarse será la que utilice cuando se enfrente a situaciones nuevas y desconocidas, para transmitir información en una exposición oral, para argumentar sus ideas...

A raíz de los beneficios que puede proporcionar un juego de roles, la idea es realizar una representación teatral con todos los alumnos, llevar el juego de roles al máximo nivel. Por un lado, olvidamos en cierta manera el aprendizaje

conductual que supone un juego de roles, pero extraemos todo el rendimiento posible a la característica de esta estrategia que realmente nos interesa, su beneficio comunicativo.

Representar un teatro no consiste en recitar una serie de líneas escritas en un simple folio, sino que consiste en darle vida a esas líneas; en hacer que cobren sentido convirtiéndonos por unos instantes en aquellos personajes en los que nos convertimos, aprendiendo de ellos el cómo comunicarnos ante un gran público, utilizando los gestos, el vocabulario y la entonación adecuadas. Mediante esta representación, enseñamos a los alumnos una serie de estrategias comunicativas de una manera muy exagerada, muy teatral literalmente hablando. Esta manera tan exaltada de demostrar una intención comunicativa deja huella en los alumnos y provoca que la recuerden en futuras ocasiones, que tengan esa herramienta comunicativa para utilizar en determinados contextos.

Se pretende entonces, que los alumnos adquieran una serie de habilidades comunicativas para sus diferentes situaciones, que adquieran una mejor habilidad para la comprensión de los textos y su recitación, tanto oral como escrita: y que adquieran conocimiento de varias situaciones diferentes a las comunes, pero de las que pueden sacar un conocimiento y unas experiencias que les sean útiles en futuros contextos sociales.

Por último, hemos de señalar la principal intención y espíritu de esta estrategia, el motivar a los alumnos ante situaciones con público en las que ellos sean los comunicadores, como exposiciones de aula o simples correcciones de ejercicios. Se pretende eliminar este sentimiento de vergüenza al hablar en público que en algunas situaciones se reduce al hecho de ser incapaz de corregir un ejercicio medianamente complicado, pero que en otras ocasiones puede desembocar en casos de alumnos que, por timidez, no comunican sus sentimientos ni adquieren la capacidad para expresarlos.

2.8. Recopilación de las técnicas utilizadas.

A lo largo de todo el marco teórico, hemos estudiado una serie de estrategias, actividades y metodologías que tienen una alta flexibilidad y ofrecen altas posibilidades, bajo nuestro criterio, de ser adaptadas a una metodología común del aula. Obviamente, estas no son las únicas que pueden ser modificadas para ser incorporadas a una metodología común, pero pueden servir de ejemplo o como modelo para adaptar cualquier medida que consideremos útil o potencialmente beneficiosa.

Como ya dijeron Peydró et al. (1997), si el objetivo de la educación es lograr la máxima independencia del alumno en contextos y situaciones de la vida real, las secuencias de aprendizaje tradicionales no son imprescindibles, ni necesarias.

Tabla 3: Resumen de las técnicas seleccionadas y estudiadas. Elaboración propia.

Ámbito	Medidas seleccionadas
Aprendizaje Visual	Escritura resaltada y Pictogramas
Aprendizaje Auditivo	Libros Audiodescritos
Aprendizaje Kinestésico	Mecanografía y teclados adaptados; pre-Braille y Lengua de Signos
Aprendizaje Conductual	Entornos de aprendizaje, Principio de Premack, Entrenamiento en HH.SS.
Aprendizaje Expresivo	Juego de Roles

2.9. Casos reales similares al objetivo de esta intervención

Como intervención similar a la propuesta en este trabajo, se ha recopilado la información recogida por Llorent-García y López-Aguada (2013) a raíz de lo estudiado mediante la aplicación de un proyecto práctico realizado en el CEIP Tierno

Galván, ubicado en Chiclana de la Frontera (Cádiz) en un aula de cuarto curso de Educación Primaria. En esta aula, encontramos en caso de un alumno con Síndrome de Down y otra alumna con discapacidad intelectual, que estaban acostumbrados a trabajar usualmente con las TIC los contenidos y actividades principales.

La experiencia consistía en que todos los niños, incluidos los que presentaban alguna diversidad funcional, aprendía a diseñar sus propias actividades utilizando las TIC y elaborando un libro virtual. Para poder desarrollar esta experiencia, la tutora presentaba la unidad didáctica a todos los alumnos y, posteriormente, la maestra de pedagogía terapéutica explicaba cómo utilizar las TIC para poder realizar las actividades.

Se nombraban semanalmente dos alumnos-tutores que acompañaran a los alumnos con diversidad funcional para explicarles el funcionamiento de las TIC o cualquier duda que pudiera surgirles, para ser un apoyo en su aprendizaje. Los alumnos con diversidad funcional participaban en la experiencia de la misma manera que sus compañeros, es decir, realizaban las mismas actividades, por lo que el aprendizaje era mutuo entre ellos y sus compañeros. De esta forma, el alumno realizó un puzzle como actividad de la unidad didáctica que se trataba.

La profesora-tutora mediaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando una atención individualizada. Primero, realizaban una evaluación inicial para ver en qué estado se encontraban los alumnos. Segundo, una autoevaluación al final del proceso de estos alumnos. Tercero, una coevaluación, que consiste en que, tanto a los alumnos-tutores como a los alumnos de Educación Especial les realizan preguntas, en donde a los segundos se le pregunta qué les ha parecido tener un alumno-tutor para ayudarles, si les ha gustado, si han estado muy a gusto con ellos...Y al alumno-tutor se le pregunta si le ha gustado la experiencia de ayudar al alumno de Educación Especial, qué le ha costado más, etc. El alumno con Síndrome de Down tenía su propio cuaderno en el que se le realizaban anotaciones que escribía en el libro virtual o mediante las cuales realizaba alguna de las actividades. Las posibles adaptaciones de la unidad también fueron aplicadas a sus compañeros, para que en caso de tutorización pudieran orientarlos correctamente. De esta manera, todos trabajaron los mismos contenidos y actividades.

La niña que presentaba discapacidad intelectual leve salió de su timidez y se motivó enormemente con el trabajo y la relación con los compañeros, de los que aprendía y a los que enseñaba. Se animó a explicar cómo había realizado sus actividades en una puesta en común con un ánimo inesperado anteriormente en ella. La totalidad del grupo clase, en general, estaban mucho más motivados con las actividades y tenían afán por seguir trabajando, por seguir explicándose entre ellos cómo realizar las cosas y aprender mutuamente.

En vista a los resultados obtenidos y conforme a todo lo estudiado en la experiencia, se destaca lo siguiente:

- Desarrolla el trabajo cooperativo entre todos los miembros.
- Los docentes participan dentro del proceso junto con los especialistas, ayudándose entre ellos, todos en la misma aula y colaboran en las actividades.
- Los alumnos con NEAE trabajan junto con los del aula ordinaria, todos juntos y ayudándose entre ellos.
- Los alumnos tienen un papel de orientadores, se les incita a ayudar a los alumnos de NEAE, colaborando con los docentes.
- Todos aportan conocimientos e incluso explican cómo han llegado hasta alcanzar dicho conocimiento o punto de vista.
- Se desarrollan múltiples habilidades, dentro de un enfoque globalizador: Trabajan la competencia lingüística, competencia digital, competencias en el desarrollo de habilidades sociales, competencia de aprender a aprender, etc., justificando su desarrollo tomando como referencia lo establecido en la LOE.
- Trabajan todos el mismo currículum (las mismas unidades didácticas), tan solo cada uno recibe unas adaptaciones en relación a su competencia curricular.
- El alumnado, en definitiva, tiene un papel activo a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. PROYECTO PRÁCTICO-PEDAGÓGICO

3.1. Contextualización, justificación y objetivos.

En un principio, la idea fundamental de realizar esta intervención educativa y toda la investigación que conlleva, nació de una situación de clase en la que estaba explicando a uno de mis alumnos una técnica matemática para comprender mejor una actividad de este ámbito. La curiosidad de los compañeros cercanos hizo que la explicación se extrapolara a todos ellos y posteriormente a toda la clase. A raíz de esta experiencia surgió en mí la necesidad de adaptar cada una de las técnicas que se utilizan específicamente para alguna necesidad, de forma que todos los alumnos pudieran aprender de ellas, sin olvidar su naturaleza y origen principal.

El proyecto de intervención ha sido adaptado a las características del grupo clase encontrado durante las prácticas realizadas durante el primer cuatrimestre del curso académico 2015-2016. Estas prácticas han sido realizadas en un colegio de carácter privado concertado ubicado en Antequera, una pequeña ciudad de la provincia de Málaga. El centro se encuentra en un barrio de clase media-alta, situado cerca del centro neurálgico de la ciudad y próximo a la casa de la juventud, diversas guarderías y un centro de enseñanza infantil.

El aula en la que se han realizado las prácticas pertenece al primer nivel de la educación primaria y han coincidido con la totalidad del primer trimestre escolar en primaria y parte del segundo. El aula del primer curso de primaria donde se han realizado las prácticas, está constituida por una totalidad de 26 alumnos de edades comprendidas entre 5 y 7 años. Dentro de este grupo clase, es común encontrar alumnos con dificultades lecto-escritoras y algunas dislalias evolutivas, sin embargo, lo más relevante de este grupo clase es la existencia de 2 alumnas pertenecientes a familias desestructuradas, un caso de retraso madurativo y otro caso de conducta disruptiva. La totalidad del grupo proviene de la misma clase de infantil, es decir, llevan juntos bastante tiempo. A pesar de ello, existen notables diferencias entre los niveles de desarrollo entre unos alumnos y otros.

Dos sesiones a la semana, una docente acude al aula para actuar de refuerzo con los alumnos con dificultades lecto-escritoras; una vez a la semana, la profesora de Pedagogía Terapéutica del centro trabaja con el caso de retraso madurativo. Ante esta realidad educativa, se ha decidido realizar un proyecto práctico pedagógico en el que se persiguen los siguientes objetivos:

- A. Reducir las atenciones complementarias individuales para fomentar la lecto-escritura.
- B. Igualar el nivel general de los alumnos mediante las habilidades alternativas.
- C. Crear un entorno de aprendizaje favorecedor para la diversidad del aula.
- D. Aplicar las técnicas específicas que se han analizado.

3.2. Actividades y temporalización.

3.2.1. Justificación de la temporalización.

Para lograr los objetivos anteriormente descritos, se han agrupado las prácticas recopiladas en el marco teórico en 3 grupos diferenciados, a trabajar durante cada uno de los trimestres del curso escolar.

Fase 1: Durante el primer trimestre trabajaremos las actividades que tienen como objetivo el fomentar las habilidades de comunicación o aprendizaje expresivo como hemos denominado en el marco teórico, principalmente las habilidades orales y lectoras de los alumnos; y buscaremos también desarrollar el aprendizaje conductual, se pretende crear poco a poco el ambiente de aprendizaje idóneo para que todo el curso se desarrolle un contexto óptimo.

Fase 2: Durante el segundo trimestre, se potenciará principalmente un aprendizaje visual y kinestésico, apoyado por supuesto en lo anteriormente planteado referente al entorno y las capacidades cada vez más desarrolladas de los alumnos para expresarse. Principalmente, se busca otorgar habilidades nuevas propiamente dichas, como nociones de la Lengua de Signos y de mecanografía, ampliando el repertorio de estrategias que poseen los alumnos.

Fase 3: En último trimestre será utilizado para fomentar todo lo posible un aprendizaje visual y auditivo, trabajando sobre la capacidad para abstraer conceptos y contenidos, analizar y sintetizar historias y adquirir una habilidad patente y palpable para descifrar signos y símbolos cotidianos o propios.

3.2.2. Actividades y temporalización del primer trimestre

Tabla 4:

Temporalización del primer trimestre. Elaboración propia.

A) *Escritura resaltada*: Esta primera actividad consiste en acercar el concepto de resaltar una palabra o frase a los alumnos, su utilidad fundamental. De esta manera, una vez a la semana los alumnos en colaboración con el docente, realizarán una ficha-resumen con los conceptos básicos trabajados. En esta ficha, los alumnos resaltarán la palabra clave en cuestión que se define o que se trabaja.

Durante la última semana del trimestre, las actividades y tareas de repaso del trimestre se realizarán siguiendo este esquema, de forma que para la segunda fase el uso de la escritura resaltada ya sea algo cotidiano para los alumnos.

Se pretende, como se ha comentado anteriormente, que los alumnos vayan asimilando el resalte de algunas palabras como significación de algo importante o fundamental; y que, aunque guiados por el docente, adquieran una capacidad para sintetizar el contenido.

B) *Lenguaje de Signos, Introducción*: Esta actividad es trabajo del docente únicamente, ya que los alumnos son aprendices casi inconscientes de lo que se pretende. Consiste en que el docente acompañe algunas partes de sus explicaciones mediante signos para que los alumnos los vayan asimilando como algo común.

No consiste en traducir todo lo que se dice al lenguaje de signos, sino de hacer hincapié gestualmente en algunas expresiones que son comunes en todas las asignaturas o sesiones, como “abre el libro”, “piensa”, frases que contengan el verbo copiar o escribir, etc. De igual manera, el docente debe conocer parte del vocabulario clave o esencial en el aula como “puerta”, “ventana” o “armario”, palabras que son comunes y usadas en la totalidad de sesiones. En el Anexo I se recogen una serie de expresiones y su gesticulación que pueden ser tenidas en cuenta para el desarrollo de esta actividad.

Lo que se pretende es que los alumnos vayan familiarizándose con la gesticulación como acompañamiento del habla y que vayan asimilando algunos conceptos o expresiones básicos del vocabulario del aula; se busca que los alumnos empiecen a comprender que la conversación o la oratoria no acaba en la voz.

C) *Asambleas – Economía de Fichas*: Esta actividad consiste en mezclar por un lado las asambleas de clase en las que se comentan y trabajan algunos hechos acontecidos durante las horas de clase o en supuestos prácticos; y por otro lado la economía de fichas que busca inculcar la noción de consecuencias y beneficios.

Para la primera parte de esta actividad, el último día de cada semana se comentarán con los alumnos los hechos relevantes ocurridos durante todos los días anteriores apuntándolos en la pizarra en dos listas diferenciadas: hechos positivos y hechos negativos. Obviamente, el docente posee siempre un registro diario de las incidencias acontecidas, pero se motivará especialmente la actuación de los niños para escoger los temas o hechos a destacar, aunque por supuesto, el docente siempre llevará unos cuantos previamente anotados y fundamentales que los alumnos deben aprender.

Cuando se comenten estos hechos, se ha de gastar especial atención al porqué se produjeron las situaciones y a cómo fueron resueltas, siempre desde una perspectiva en la que sean los alumnos los principales transmisores de la información, mientras que el docente va recopilándola u organizándola de forma que quede claro cómo actuar en futuras situaciones similares.

Para la segunda parte de la actividad, se elegirán los principales, una lista de no más de 5 o 6 hechos para que al alumno le sea fácil recordarlos en futuras ocasiones y el docente dará una puntuación a los hechos acontecidos de forma que a los positivos les corresponda una puntuación positiva y los hechos negativos una puntuación negativa respectivamente.

Esta puntuación no tiene que ser numérica, ya que tiene poco valor para los alumnos, sino que puede ser de un carácter más cercano a los alumnos, por ejemplo caras felices o tristes, de forma que los alumnos asocian los hechos negativos con emociones negativas y los hechos positivos con emociones positivas.

Tras esta puntuación, los alumnos apuntarán estos hechos en la agenda acompañados por las caritas que les correspondan, de esta forma los alumnos adquieren una motivación de cara a la siguiente semana para mantener las caritas positivas obtenidas o enmendar las negativas. Aunque es de fundamental importancia la participación de los padres para otorgar las consecuencias y beneficios de esta puntuación, se procurará siempre ofrecer recompensas que favorezcan que los alumnos se esfuercen por llegar a cierto número de “caritas felices”, como nombrar encargados de material, ayudantes personales del maestro o tiempo libre para que realicen la actividad que deseen. El Anexo II recoge algunos ejemplos de esta técnica

Se pretende crear poco a poco un ambiente de aprendizaje óptimo para desarrollar conductas positivas en los alumnos, de forma que sean conscientes de sus actos mediante la noción de las consecuencias ante los actos; de igual manera, se

busca que los alumnos aprendan a desenvolverse en diferentes situaciones y que adquieran una visión social de la importancia del comportamiento individual de cada uno de ellos.

D) Juego de Roles: esta actividad queda plasmada en el teatro de navidad que realizan los alumnos de la clase, pero es realizada durante todo el trimestre mediante ensayos y grabaciones de la representación.

El teatro, recogido en el Anexo 3, está diseñado expresamente para la participación de todos los alumnos de la clase en el mismo. Cada uno tiene su papel y, por supuesto, ha de memorizarlo y recitarlo escenificándolo. Durante los ensayos de la función, son muchas las técnicas utilizadas para la recitación y la escenificación, pero lo que prima es que los alumnos adquieran soltura para hablar en público y que vayan adquiriendo nociones básicas sobre la entonación y la gesticulación.

Estas habilidades recién adquiridas, se practicarán en las horas diarias de lectura, cuando a cada uno de ellos le toque leer la lectura de clase; se fomentará que entonen y que vocalicen todo lo posible en pro de fomentar estos ámbitos de una manera paralela a la soltura para hablar en público.

E) Principio de Premarck: durante este trimestre se aplicará el principio de Premarck a la realización de tareas y actividades en las sesiones de aula, de forma que los alumnos que las terminen podrán gozar de tiempo libre para realizar las actividades que ellos deseen realizar.

Lo que se pretende aplicando este principio durante los días en los que los alumnos más trabajan en sus actividades de clase, es fomentar la motivación de los alumnos por acabar eficientemente las tareas que le son asignadas; adquiriendo una noción acerca del desempeño personal y los méritos que reporta.

3.2.3. Actividades y temporalización del segundo trimestre

Tabla 5:

Temporalización del segundo trimestre. Elaboración propia.

Enero																																			
	7	8	11	12	13	14	15	18	18	19	20	21	22	25	26	27	28	29																	
Mecanografía																																			
L.d.S., segunda parte																																			
Tarjetas de seguimiento																																			
Pictogramas, fase 1																																			
Premarck																																			
Febrero																																			
	1	2	3	4	5	8	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19																			
Mecanografía																																			
L.d.S., segunda parte																																			
Tarjetas de seguimiento																																			
Pictogramas, fase 1																																			
Premarck																																			
Marzo																																			
	1	2	3	4	7	8	9	10	11	14	15	16	17	18	28	29	30	31																	
Mecanografía																																			
L.d.S., segunda parte																																			
Tarjetas de seguimiento																																			
Pictogramas, fase 1																																			
Premarck																																			

A) *Mecanografía*: Esta actividad consiste en reestructurar las horas destinadas a las aulas TIC para trabajar un contenido fundamental de las mismas, es decir, en lugar de aprovechar las TIC para trabajar las distintas materias, se utiliza la hora para aprender mecanografía.

No consiste en hacer un curso explícito de mecanografía, sino de utilizar los distintos métodos de aprendizaje que existen camuflados bajo juegos y actividades lúdicas. El atractivo que suponen estas actividades, ligado al mero uso de las TIC, despierta en los alumnos una motivación especial por trabajar, lo que se pretende utilizar en pro de desarrollo de los alumnos. El Anexo 4 recoge una serie de actividades modelo.

Lo que se pretende con esta actividad es fomentar la escritura mecanografiada, tan importante en nuestra sociedad moderna, mientras fomentamos otros aspectos como la capacidad de concentración, la autoestima y la autoevaluación, a la vez que les proporcionamos un método directo para comprobar sus avances.

B) *Lenguaje Signado, segunda fase*: Esta fase de la actividad consiste en dos pautas básicas. Por un lado, que cada alumno elija un signo de este tipo de lenguaje con el que autodenominarse; por otro lado, que en las exposiciones orales, los alumnos usen al menos cinco palabras expresadas en el lenguaje de gestos mientras las recitan. De esta manera, cuando el alumno tiene que realizar una exposición oral, se levanta y se identifica realizando su gesto característico.

Lo que se pretende mediante esta actividad es dotar al alumno de una serie de recursos físicos mientras habla, haciendo que se reduzca su ansiedad al hablar en público y favoreciendo su expresión.

C) *Tarjetas de seguimiento*: esta actividad es la segunda parte de la materialización del aprendizaje conductual. Mediante esta actividad, las economías de fichas anteriores y las asambleas, quedan suplantadas por unas tarjetas de seguimiento que contemplan unos objetivos semanales a cumplir por cada alumno. Dichas tarjetas son personales e individuales, de forma que los objetivos de un alumno no tienen que coincidir con los de otro, estando relacionados con las características personales de cada niño. Al final de la semana, el docente evaluará los resultados obtenidos proporcionando un feedback directo al alumno sobre su desempeño. El Anexo 5 recoge algunos ejemplos prácticos para el desarrollo de esta actividad con los alumnos.

Lo que se pretende con esta actividad es fomentar los hábitos de trabajo y de desempeño en los alumnos, proporcionándole objetivos claros y alcanzables mediante el esfuerzo simple.

D) *Pictogramas, fase 1*: Esta actividad consiste en presentar los pictogramas a los alumnos de una manera sencilla y casi inconsciente. De una manera paulatina, se irán sustituyendo diversos elementos escritos de la clase por su imagen pictográfica y se comentará el significado con los alumnos. El primer elemento a modificar será el horario de clase, convirtiendo las palabras que describen las asignaturas por imágenes o dibujos que representen lo que esa asignatura conlleva. Junto a esta modificación, se propondrá a los alumnos que hagan lo mismo, para que este primer acercamiento también sea personal para ellos. El Anexo 6 recoge la materialización de esta actividad.

Lo que se pretende desarrollando esta actividad es favorecer y desarrollar la capacidad de abstracción y de representación de los alumnos, proporcionándoles un instrumento cercano y útil para ellos como constituye el dibujo.

E) *Premarck*: este principio continúa igual que en el trimestre anterior, con la leve variación de proporcionar material adicional a los alumnos, es decir, no consiste en encargarles más tarea a realizar, sino proporcionarles distintos materiales didácticos (regletas Cuissinaire, ábacos, juegos interactivos, etc...) para que los exploren por sí mismos.

3.2.4. Actividades y temporalización del tercer trimestre

Tabla 6:

Temporalización del tercer trimestre. Elaboración propia.

Abril																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
Libros Audiodescritos																														
Pictogramas, fase 2																														
Consolidación de técnicas																														
Mayo																														
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	30	31		
Libros Audiodescritos																														
Pictogramas, fase 2																														
Consolidación de técnicas																														
Junio																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21									
Libros Audiodescritos																														
Pictogramas, fase 2																														
Consolidación de técnicas																														

A) *Libros audiodescritos*: Consiste en fomentar la capacidad de atención de los alumnos mediante la escucha y no la visualización de cuentos audiodescritos. Para realizarla, se suplantarán una de las cinco sesiones semanales de lectura por audición. Como cuento a utilizar se utilizará el propio teatro representado por los alumnos durante la representación de navidad. Este teatro fue grabado en play-back y se le han añadido las secuencias correspondientes al narrador. De esta forma, la actividad es muy cercana a los alumnos, de forma que se pretende que despierte la mayor motivación e interés posibles.

B) *Pictogramas, segunda fase*: En esta fase de la actividad, se buscan los mismos objetivos que la anterior, pero ahora aplicando esta base a los contenidos que estudian día a día, de forma que se pedirá a los alumnos que expresen mediante dibujos algún concepto o noción aprendida, que sinteticen una historia audio-descrita o leída en imágenes... de igual manera, el docente irá incorporándolos en sus clases magistrales de una forma comprensible para los alumnos.

Al menos una vez a la semana, se realizará una puesta en común mediante pictogramas de las nociones aprendidas en las áreas de ciencias sociales y de la naturaleza, las más susceptibles de recibir esta estrategia. De forma intermitente, se aplicará a las sesiones de lectura, de audición y del resto de materias.

C) *Consolidación de las habilidades alternativas*: Como última parte del proyecto de intervención, se propone trabajar todas las actividades propuestas de una forma habitual en la clase, ya que están todas explicadas y consolidadas, trabajarlas en cualquier momento que el docente considere oportuno: en la realización de las actividades del libro, en las exposiciones de aula, en las clases magistrales... lo que se pretende es que, ahora que sabemos cómo potenciar el aprendizaje en todos los ámbitos, optemos por el más adecuado si observamos alguna carencia en nuestros alumnos.

3.3. Presupuesto y recursos del proyecto

Tabla 7: Presupuesto y recursos utilizados en el proyecto. Elaboración propia.

Primer trimestre		
<i>Actividad</i>	<i>Recurso</i>	<i>Precio</i>
Escritura resaltada	Material de aula del alumno; ordenador y proyector de aula.	–
Lenguaje de Signos	Cartulinas para el aula	3€
Economía de Fichas	Agenda del alumno, pizarra	–
Juego de roles	Fotocopias del guión	1€
Premarck	–	–
Segundo trimestre		
<i>Actividad</i>	<i>Recurso</i>	<i>Precio</i>
Mecanografía	Sala de informática	–
Lenguaje de Signos	Fotocopias de los signos	1€
Tarjetas de Seguimiento	Cartulinas para tarjetas	2€
Pictogramas	Cartulinas para horario	2€
Premarck	–	–
Tercer trimestre		

<i>Actividad</i>	<i>Recurso</i>	<i>Precio</i>
Libros Audiodescritos	CD de audio	1€
Pictogramas	–	
Consolidación de técnicas	Cartulinas, rotuladores y material plástico en general	20€
Total: 30€		

3.4. Evaluación y conclusiones del proyecto.

La evaluación del Proyecto Práctico-Pedagógico ha sido realizada durante el primer trimestre y se ha realizado conforme a todo lo observado durante el desarrollo de las sesiones y de las técnicas empleadas para las mismas. Se ha prestado especial atención a los casos individuales con NEAE para poder extraer unas conclusiones lo más fiables y reales posibles.

Esta evaluación se debe a que el periodo en el que se desarrolló coincidió con el transcurso del Prácticum III, con una duración total de cuatro meses. Posteriormente, se pudo seguir trabajando con los alumnos durante el segundo trimestre los contenidos estipulados y propuestos, pero la imposibilidad personal para asistir a las clases durante el segundo y tercer trimestre ha provocado que estos últimos quedaran sin ser evaluados. La temporalización está diseñada en tres bloques que coinciden cada uno con un trimestre, de igual manera, cada uno de estos bloques posee cierta independencia para que pueda ser evaluado individualmente, de forma que podemos extraer una evaluación del primer trimestre bastante fiable.

Desde la perspectiva docente, podemos afirmar que materializar el proyecto no ha supuesto un cambio notable en la metodología individual del tutor, sino que simplemente han supuesto una serie de pautas o recomendaciones puntuales muy útiles y productivas según se aplicaban en diversas situaciones. De igual manera, se puede afirmar que el enseñar todas estas habilidades alternativas a los alumnos no le supone algo extraño ni inútil, sino que las asimilan rápidamente y como parte de su educación diaria; la aplicación que realizan de estas técnicas no dista de las que se consideran ordinarias o comunes, las utilizan dependiendo de cuál les es más útil en cada momento.

Trabajando con el grupo clase en general, podemos observar que cuando los alumnos trabajan individualmente en sus tareas, suelen hacerlo en un ambiente mucho más tranquilo y silencioso que sus compañeros de las otras clases del mismo nivel. Los casos de conductas disruptivas permanecen, sin embargo los compañeros van actuando cada vez más como “co-tutores” siendo ellos mismos los que en ocasiones llaman la atención a un compañero pidiéndole que pare o que guarde silencio; de forma que el concepto de trabajar en equipo para lograr un ambiente adecuado cada vez está más ahondado en los pequeños.

Trabajando con los alumnos con NEAE, es en el desarrollo de la lectura y en el desarrollo de las habilidades orales cuando los alumnos han presentado una evolución realmente digna de mencionar. Es cierto que la clase se ha beneficiado enormemente de estas técnicas destinadas a desarrollar el ámbito oral, pero en muchas de las ocasiones esta labor ha propiciado una perfección en sus habilidades más que un aprendizaje novedoso y productivo.

En los alumnos que presentaban dificultades lectoescritoras, sin embargo, podemos observar a simple vista como su motivación y afición por la lectura ha crecido enormemente. Mientras que en un primer momento las lecturas eran casi un castigo u obligación para ellos, en el periodo final del trimestre eran común que fuesen ellos mismos los que propusieran actividades lectoras de recitar en voz alta o de tipo similar. El miedo a exponer, a hablar en público, es algo que estos alumnos ya no conocen.

En definitiva, podemos concluir nuestro Proyecto Práctico-Pedagógico teniendo claro el punto más favorable que hemos conseguido desarrollar: la valentía de nuestros alumnos. Los alumnos no tienen miedo al hablar en público ni a equivocarse, lo entienden como parte del aprendizaje y como algo normal, es imposible hacer perfectamente a la primera sin tener ningún fallo. Los alumnos no tienen miedo a “callar” a sus compañeros o enfrentarse mediante el diálogo a

cualquier circunstancia que surge en la convivencia que tienen en clase, el docente es el juez final que determina la gravedad del castigo o similar, pero ellos mismo poseen la iniciativa propia y la suficiente autonomía para saber denunciar aquellos actos incorrectos y saber actuar ante tales.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este Proyecto de Intervención Educativa, hemos intentado demostrar cómo existe la posibilidad de incorporar una cantidad de técnicas específicas del ámbito de las NEAE a la metodología individual de cada docente, de forma que todas estas técnicas resultan favorecedoras y beneficiosas para todo el grupo clase, no únicamente para aquellos casos de NEAE para los que fueron diseñados en un principio. Mediante este estudio hemos podido comprobar una serie de facetas de estas técnicas, cuanto menos, reseñables.

Por un lado, cabe destacar cómo favorecer los ámbitos visual, auditivo o kinestésico de los alumnos no corresponde únicamente a aprender viendo, oyendo o haciendo, sino que incluye una gran cantidad de beneficios para el desarrollo de los alumnos. Favorecer el aprendizaje visual de los alumnos potencia enormemente su capacidad de abstracción y su habilidad para relacionar unos conceptos con otros, entre otras muchas cualidades.

Asimismo, cuando trabajamos el ámbito visual en los alumnos, desarrollamos su capacidad de atención de una manera muy productiva para ellos, pero de manera intrínseca estamos fomentando su capacidad de estructurar los contenidos y secuenciar el aprendizaje o las actividades. Igualmente, cuando trabajamos con los alumnos el ámbito kinestésico, desarrollamos enormemente sus habilidades psicomotrices y motoras, pero se propicia inherentemente en los alumnos un aprendizaje muy profundo de los conceptos, junto con una instrucción mecánica fundamental en algunos aspectos del desarrollo infantil.

Por otro lado, el hecho de indagar acerca del aprendizaje expresivo y conductual en los alumnos, ha resultado una opción muy beneficiosa para el estudio general, constituyendo los pilares complementarios perfectos para cerrar la investigación.

De la mano del aprendizaje expresivo, no sólo obtenemos técnicas que desarrollan la capacidad oratoria de nuestros alumnos, sino que otorgamos a nuestros alumnos una serie de técnicas para enfrentarse a las situaciones en las que ha de plasmar o comunicar su conocimiento.

De la mano del aprendizaje conductual, por su parte, hemos conseguido extraer una serie de técnicas que nos permitan educar a nuestros alumnos en el ámbito social y conductual de la manera más beneficiosa posible para su desarrollo, pero de manera paralela, los estudios realizados nos revelan que el ambiente de aprendizaje es igualmente fundamental para el desarrollo de nuestros alumnos, siendo el elemento principal de aspectos como la motivación y la socialización.

Por último, cabe destacar que la materialización realizada en el Proyecto Práctico-pedagógico a raíz de todo el estudio realizado en el Marco Teórico-Conceptual, también ha supuesto una gran cantidad de información muy relevante para extraer nuestras consideraciones finales:

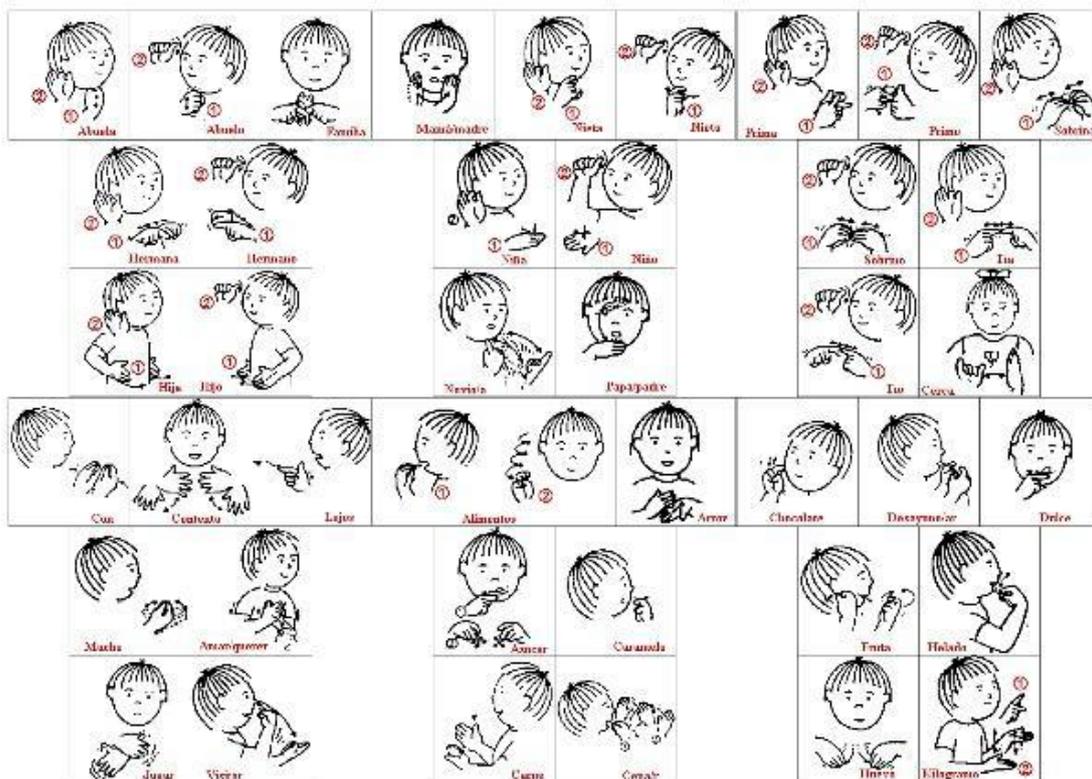
a) Existe la posibilidad. Es completamente posible des-etiquetar esta metodología específica como tal y utilizarla como metodología globalizada, existe la posibilidad de enseñar a todos los alumnos una serie de habilidades más allá de las comunes o típicas, de forma que se enriquezca su desarrollo y conocimiento.

b) Realmente es útil. Estas metodologías no atañen únicamente a un ámbito del conocimiento, actividad o unidad didáctica, sino que benefician a todas las asignaturas promoviendo un aprendizaje general mejor que no acaba en lo cognitivo, sino que se plasma también en lo social y personal de cada alumno.

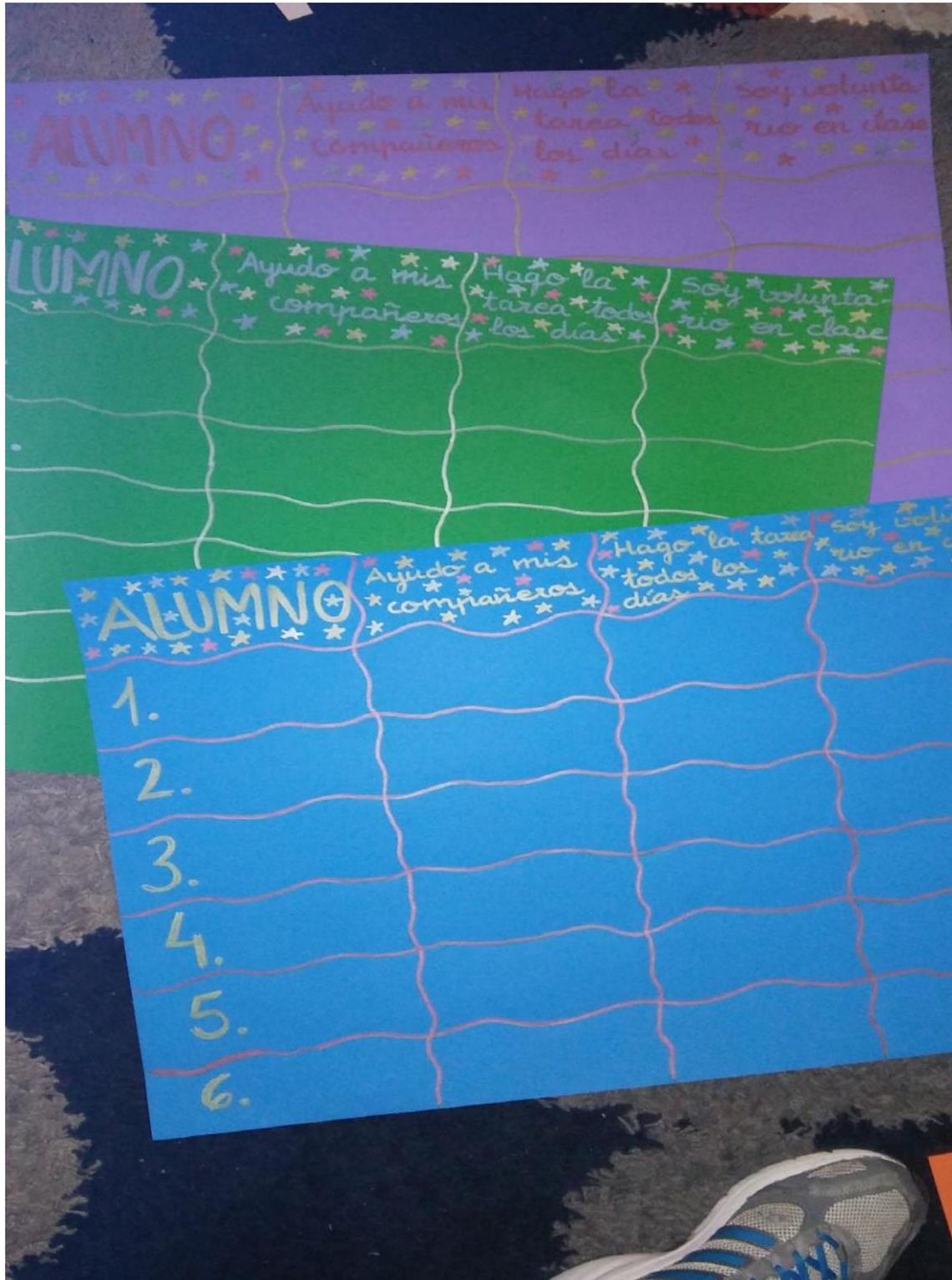
c) Reduce las diferencias y la sensación de la misma. Mediante el estudio de casos similares y la propia intervención realizada, podemos afirmar que utilizar medidas específicas con todos los alumnos, provoca que dejen de ser específicas, de forma que los alumnos que las requieren en menor grado no se sienten ni están tan diferenciados de sus compañeros ya que realmente hacen lo mismo que los demás, pero de distinta manera, lo que es el pilar básico de la educación.

En definitiva, podemos decir que el realizar este proyecto nos ha reportado una gran cantidad de información muy útil para nuestra labor docente, demostrando y ejemplificando de una manera simple y factible, que la labor de la inclusión no acaba en diseñar técnicas específicas para unos pocos, sino que consiste en que éstas mismas técnicas sean beneficiosas para todos al mismo tiempo que cumplen su función original.

ANEXO 1. ENTRENAMIENTO EN LENGUAJE DE SIGNOS.



ANEXO 2: PANELES DE ECONOMÍA DE FICHAS



ANEXO 3: TEATRO DE NAVIDAD

La Estrella de Oriente

La obra comienza con el narrador en escena, relatando cómo hace unos 2000 años una humilde pareja de Nazaret, tuvo que emigrar a Belén para empadronarse...

Aparecen en escena María (montada en el burro) y José tirando del mismo. Se produce un breve diálogo hasta que llegan a una taberna dónde el tabernero les comenta que sólo pueden dormir en el pesebre. En esta taberna, está la estrella de oriente quién al ver a María y José sale apresurada para avisar a todo el mundo de la buena nueva.

Sin embargo, la estrella empieza a correr y a correr por todos lados promulgando la noticia cuando cae en la cuenta de que está completamente perdida y no sabe cómo ir a Belén de nuevo. Entonces, otras muchas estrellas hablan con ella y le enseñan el camino que ha de seguir para avisar a todo el mundo y poder llegar al portal de Belén correctamente.

En una pequeña aldea, los pastorcillos están haciendo sus cosas diarias cuando uno de ellos ve a la estrella corriendo por el cielo con su nueva noticia. Rápidamente, corre a avisar a todos los pastorcillos del pueblo y juntos, cantando un villancico, emprenden el camino hacia Belén.

Mientras tanto, los Tres Reyes magos están reunidos en el palacio de uno de ellos y uno de los pajes entra corriendo por la puerta para avisar de que han visto pasar la estrella con las buenas noticias. Se ponen a discutir qué regalo llevarán, hasta que con la ayuda de los pajes cada uno elige su propio regalo y se ponen todos en camino también, cantando un villancico.

Uno de los pajes de los Reyes magos sigue corriendo hasta una fábrica de juguetes, donde comunica la noticia a todos los juguetes de allí, quienes empiezan a reunirse para emprender el camino al portal de Belén, cantando un villancico. Uno de los juguetes, Pinocho, se queda atrás porque quiere avisar a algunos amigos suyos de los cuentos, a quienes quiere contarles la gran noticia. Así, todos los juguetes empiezan el camino junto con los personajes de cuentos.

Mientras tanto, los ángeles empiezan a reunirse en el portal de Belén, porque el niño acaba de nacer. Las campanas, extrañadas, preguntan por qué viene tanta gente a Belén. Cuando se enteran que es por el Nacimiento, empiezan a repicar con fuerza para que todo el mundo sepa dónde ir, cantando un villancico.

Poco a poco, todos los personajes se van reuniendo en escena para darle la bienvenida al niño Jesús, entregarle sus regalos y cantar juntos un último villancico. Por último, todos los actores desean una feliz navidad y próspero año nuevo a todos los asistentes.

Escena 1: Llegada a Belén de José y María

Narrador 1 Hace unos 2000 años aproximadamente, un gran hecho sucedió. El hijo de Dios nació y a todos nos alegró. Pero nadie se hubiera enterado, ni siquiera los grandes Reyes Magos, si la Estrella de Oriente no nos hubiera avisado. Hoy os enseñaremos como todos se enteraron y cómo a nuestro Rey adoraron.

Se abre el telón y aparecen María sentada en un burro y José tirando del mismo.

María Vamos José, cariño; que me duele mucho la barriga, ya viene el niño.

José No te preocupes mi amor, seguro que llegamos en un minuto o dos.

María ¡Mira, una posada! Después de tanto viaje estoy muy cansada.

José Iré a preguntar, seguro que esta noche podremos descansar.

Ambos se aproximan al dueño de la posada.

- Posadero** Buenas noches caballeros, ¿puedo ofreceros comida para reponeros?
- José** Buenas noches señor, no queríamos comer, sino calmarnos el sueño.
- Posadero** No quedan camas libres, lo siento...quizá el pesebre les proteja del viento
- María** El niño ya viene José y mejor a cobijo que al rasé.
- José** Está bien, ahí dormiremos. Ya es tarde, mejor que nos apresuremos
- Posadero** Les llevaré al lugar, no se preocupen de pagar.

Los tres salen de escena cuando la estrella, sentada en una de las mesas, los ve.

- Estrella** ¡Han llegado! ¡María y José han llegado! Avisaré a todas las gentes, el niño nacerá ya mismo y han de estar todos presentes.

La estrella abandona la escena corriendo con los cascabeles, mientras grita “¡Ha nacido!” varias veces.

Escena 2: La estrella perdida

- Narrador**
2 Nuestra pequeña estrella descubre al fin su objetivo, anunciar al mundo entero que el niño Jesús ha nacido. Con su larga y luminosa estela dorada, empieza a volar para anunciar la gran llegada. Pero todo se para de repente, la estrella se ha perdido locamente...

La estrella entra en escena corriendo con los cascabeles, mientras grita “¡Ha nacido!” varias veces.

- Estrella** Me parece que me he perdido... no parece que aquí haya un recién nacido... tampoco están los pastores ni los grandes reyes vestidos de colores...

Se sienta en el suelo, con los brazos cruzados y llorando. Entran las otras estrellas en escena.

- Estrella 1** ¿Quién es esta pequeña llorona?
- Estrella 2** ¡Es una estrella fugaz! ¡Lleva noticias y deseos!
- Estrella 3** ¿Una estrella fugaz? ¡Qué molona!
- Estrella 4** Levanta pequeña, queremos veros....
- Estrella** Me he perdido, necesito que me ayudéis para encontrar el camino.
- Estrella 5** ¿A dónde quieres ir?

- Estrella 6** ¿A quién quieres avisar?
- Estrella** Los Reyes y pastores han de venir, a Belén todos tenemos que llegar.
- Estrella 7** Tienes que ir en aquella dirección.
- Estrella 8** ¡Pero no tengas ninguna equivocación!
- Estrella** Gracias amigas estrellas, ahora podré avisar a ciudades enteras...

La estrella abandona la escena corriendo con los cascabeles, mientras grita “¡Ha nacido!” varias veces.

Escena 3: Los pastores de Belén

- Narrador 1** Menos mal que nuestra amiga encontró a la Estrella Polar, con su ayuda, hacia Belén se pudo orientar. En esta época, muchos eran pastores y no había radios ni televisores. El mensaje de la estrella les tenía que llegar, si no a Jesús no podrían visitar.

Se abre el telón y se ve a algunos pastores sentados a corro y hablando entre ellos.

- Pastora 1** Iré a ver nuestras ovejitas, quizá estén heladas y se les congelen las orejitas.

Aparece la estrella corriendo y gritando “¡Ha nacido!” varias veces. Pasa muy cerca de la pastora que se ha levantado y desaparece de escena.

- Pastora 1** ¡El mesías ha nacido! Menos mal que esa estrella ha venido... tengo que avisar a todos los pastores, que se vistan con sus mejores túnicas de colores.

Corre hacia el resto de pastores gritando “¡El mesías ha nacido, el mesías ha nacido!”

- Pastor 2** ¡Qué gran milagro! El mesías ha nacido y debemos ir a visitarlo
- Pastor 3** Sí, vamos todos, le llevaremos nuestros bonitos regalos.
- Pastora 4** Pero esperad, sólo somos unos pocos, a todos los demás tenemos que avisar
- Pastor 5** Vamos, vamos, no tenemos tiempo que perder y todos al niño Jesús tienen que ver.

Todos empiezan a llamar a los demás pastores, que van apareciendo por los lados del escenario hasta estar todos reunidos en el centro.

- Pastor 6** ¿Qué ocurre con tanto grito? Así no se puede dormir tranquilito.

Pastora 7 ¿Qué lío estáis armando? No son horas de estar jugando.

Pastora 1 El niño Jesús ha nacido ya, debemos ir a Belén sin demora.

Todos cantan un villancico de los pastores hacia Belén y se van yendo por los lados.

Escena 4: Los reyes magos se preparan

Narrador 2 A varias leguas de distancia, varios reyes se reúnen en una pequeña instancia. No son reyes normales, sino magos espectaculares. En su gran palacio de oriente, tranquilos tomaban su cena caliente, pero no esperaban lo que esa noche les preparaba.

Están los reyes magos sentados a corro junto a sus pajes, cenando, cuando entra uno de los pajes por la puerta.

Paje 1 Rápido majestades, preparen sus carruajes. Acabo de ver la estrella pasar y su mensaje he podido escuchar. El mesías ha llegado, hoy es el gran día esperado.

Melchor Vamos compañeros, debemos de llegar los primeros

Gaspar Rápido y no perdamos tiempo, iremos rápidos como el viento.

Baltasar Esperad amigos, es el mesías, no podemos ir con las manos vacías

Paje 2 Llevadle algún regalo, lo que tengáis máspreciado.

Melchor Gran idea has tenido... pero no sé qué regalo tendría sentido...

Paje 3 Señor Melchor, ¿por qué no le lleváis un cofre de oro o dos...?

Paje 4 Rey Gaspar yo pienso... que podríais llevar ese oloroso incienso....

Gaspar Grandes regalos para llevarnos, pero de Baltasar no nospodemos olvidarnos

Baltasar En mis tierras de ultramar, cultivamos buena mirra, quizá le podría llevar.

Paje 5 Avisad a todos los demás, al mesías vamos a visitar

Aparecen todos los demás pajes y cantan un villancico.

Escena 5: Los juguetes se dirigen al portal.

Narrador 1 Qué buena fue la estrella fugaz, a los pastores y a los reyes consiguió avisar. Pero no sólo ellos tenían que llegar, otros muchos quedaban por llamar. Menos mal que todos los demás también quisieron ayudar.

Hay muchos juguetes repartidos por el escenario, como si estuvieran dormidos. Entonces aparecen dos pajes por un lado del escenario

Paje 6 Estos abueletes... muchos regalos, pero pocos juguetes. Menos mal que aquí estamos para ayudar, el mesías necesitará juguetes para jugar.

Empieza a aplaudir para despertar a todos los juguetes que hay a su alrededor.

Paje 7 ¡Vamos juguetes despertad! tenéis un nuevo amigo con quién jugar.

Juguete 1 ¿Quién será nuestro nuevo amigo? ¿Alguien alegre y divertido?

Juguete 2 Vamos dínoslo ya, no podemos esperar.

Paje 6 El niño Jesús ha nacido ya, seguro que tendrá ganas de jugar

Juguete 3 ¡Qué gran noticia has traído! Iremos hasta el último de los amigos.

Juguete 4 Pero... cuando se cansa querrá dormir...

Juguete 6 ¿Qué es lo que quieres decir?

Juguete 4 Seguro que le gustan los cuentos, pero ninguno sabemos contarlos...

Juguete 6 ¡Ya lo tengo! Quién mejor para un cuento... no me esperéis, ahora vengo... (se va por un lado del escenario)

Juguete 7 Bueno, vámonos nosotros, seguro que viene con muchos otros.

Cantan un villancico todos juntos y se van por un lado del escenario, justo después aparece el juguete que echó a correr.

Juguete 6 Amigos de los cuentos, necesito que vengáis corriendo. Amigos de los cuentos, amigos de los cuentos...

Empiezan a aparecer por los lados del escenario varios príncipes, princesas y personajes de cuentos populares.

Príncipe 1 ¿Qué necesitas mi pequeño amigo?

Princesa 1 ¿Quizá es que te has perdido?

Juguete 6 No, no es mala noticia lo que vengo a contaros, sino la venida del mesías que vengo a anunciaros.

Príncipe 2 El gran día tan esperado, al fin el mesías ha llegado

Princesa 2 Iremos todos cuantos seamos, seguro que al niño agradamos

Todos reunidos en el centro cantan un villancico.

Escena 6: Los ángeles reciben la noticia

Narrador 2 Ahora ya todos han sido avisados, por el camino de Belén, vienen cargados de regalos. Todos en la tierra fueron avisados, pero algunos en el cielo ya sabían lo anunciado. Los ángeles del cielo se preparaban para su partida, todos acompañarían al niño Jesús en su venida.

Se abre el telón y se ve a los ángeles en un coro, repasando algunas canciones. Entra entonces un ángel anunciando la llegada

Ángel 1 ¿qué hacéis todavía ensayando? Os deberíais estar preparando

Ángel 2 Tranquilo compañero, somos ángeles y llegaremos los primeros

Ángel 1 Pero querido amigo, ya todos han sido avisados, seremos los rezagados

Ángel 3 Tenemos que ensayar nuestras canciones, es nuestro regalo al niño por sus bendiciones.

Ángel 4 Es verdad querido amigo, ven con nosotros y canta nuestro himno

Ángel 5 Esperad, esperad, tenemos que estar todos para cantar

Ángel 6 Vamos todos, venid a cantar, el niño Jesús no puede esperar

Empiezan a aparecer más ángeles por los lados del escenario hasta que quedan todos reunidos en el centro en silencio.

Ángel 7 De acuerdo caballeros, esta será nuestro gran regalo, anunciemos al mundo entero que el niño Jesús ha llegado

Cantan todos los ángeles un villancico y se cierra el telón.

Escena 7: Las campanas reciben a los visitantes

Narrador 1 Menuda fiesta se han montado, hasta en el cielo se han enterado. Ahora ya solo falta que todos lleguen a Belén; con tanto cantar y jugar, seguro que en el camino se lo pasan bien. Pero con tanta fiesta y tanto jugar, a alguien se les olvido avisar; las pequeñas campanas de Belén dormían plácidamente, pero un ruido les hizo despertar, por el camino podían ver venir a muchísima gente.

Se abre el telón y las campanas están dormidas por el cielo, durmiendo tranquilamente

- Campana 1** ¿Pero qué es tanto ruido? Así es imposible quedarse dormido
- Campana 2** Ve a ver amiga campana, puedes ver toda la calle desde esa ventana
- Campana 3** (se levanta y se aproxima a un lado del escenario) uy...puedo ver a mucha gente viniendo... ¿quizás nos hemos pasado durmiendo?
- Campana 4** Es muy temprano todavía, no te preocupes, será una tontería
- Estrella** (entra corriendo por un lado del escenario) Queridas campanas, queridas campanas, sonad tan fuerte como podáis y abrid las ventanas, a Belén todos tienen que llegar.
- Campana 5** Pero ¿por qué tanto alboroto? ¿Acaso algo importante se ha roto?
- Estrella** ¡El niño Jesús al fin ha nacido! Todos vienen corriendo por el camino, tienen que llegar a Belén, al mesías quieren ver.
- Campana 6** Tenemos que indicarles que Belén está aquí, seguro que nuestros grandes sonidos les harán venir
- Campana 7** Tengo una idea mucho mejor, todas las campanas sonarán hoy, cantemos nosotros la llegada del señor
- Campana 8** Eso haremos todos juntos; estrella, vete a iluminar el Belén, nosotros cantaremos para que nos escuche todo el mundo.

La estrella se va corriendo por uno de los lados del escenario y las campanas se reúnen en el centro del escenario para cantar un villancico.

Escena final: todos cantando en el portal de belén.

Narrador 2 Ahora las campanas, a todos el camino indicaban. Todos querían ver al niño que acababa de nacer, y gracias a ellas y a la estrella lo pudieron hacer. Por fin su sueño se hizo realidad, el niño Jesús había llegado en la Navidad. Sólo falta ahora entregarle sus pequeños regalos y darle los mejores cuidados, pues su vida por nosotros no dudó en entregarnos.

Están María y José en el centro del escenario, con el niño Jesús entre ellos.

María ¡Al fin ha nacido nuestro hijo querido! Mira José, con su hermosura nos ha bendecido.

José Es un niño precioso mi querida esposa, lo cuidaremos bien aunque no tengamos para darle gran cosa.

María Mira querido, una brillante estrella viene, ¿Quizá se habrá perdido?

Estrella Hola queridos José y María. Para nada me he perdido, es aquí a donde me dirigía. Sabíamos que el mesías iba a nacer y nadie se lo quería perder.

Entra todo primero con sus respectivos trajes y se sitúan todos alrededor del portal de Belén para cantar un villancico. Después dejan los regalitos cerca del niño Jesús y se van por los lados.

José Ha sido maravilloso queridos, nunca he vivido un día tan maravilloso

Estrella Esperad por favor, aún hay muchos que quieren visitaros

Entra todo segundo de primaria con sus respectivos trajes y se sitúan todos alrededor del portal de Belén para cantar un villancico. Después entran los que se acababan de ir (primero) y todos gritan juntos "¡Feliz Navidad!"

ANEXO 4: JUEGOS PARA FOMENTAR LA MECANOGRAFÍA

Lecciones orientativas para el docente

<http://www.vedoque.com/juegos/mecano/mecanografia-vedoque.html>
<http://www.vedoque.com/juegos/mecano/mecanografia-vedoque2.html>
<http://www.vedoque.com/juegos/mecano/mecanografia-vedoque3.html>
<http://www.vedoque.com/juegos/mecano/mecanografia-vedoque4.html>
<http://www.vedoque.com/juegos/mecano/mecanografia-vedoque5.html>
<http://www.vedoque.com/juegos/mecano/mecanografia-vedoque6.html>

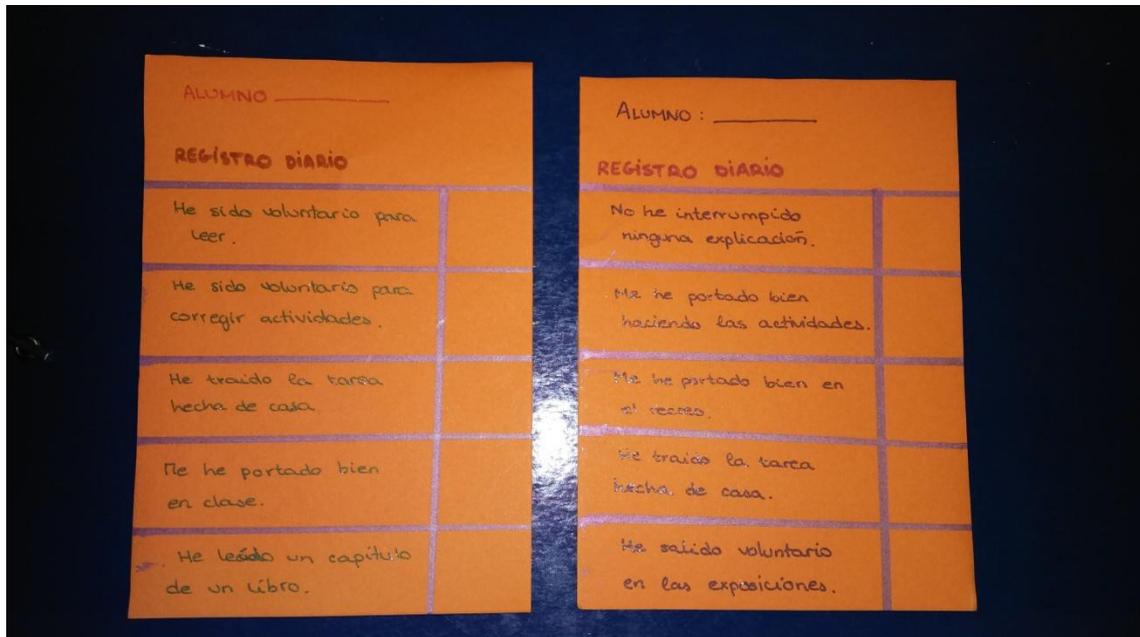
Juegos Vedoque

<http://vedoque.com/html5/mecanografia/mecanografia1/>
<http://vedoque.com/html5/mecanografia/mecanografia2/>
<http://vedoque.com/html5/mecanografia/mecanografia3/>
<http://vedoque.com/html5/mecanografia/mecanografia4/>
<http://vedoque.com/html5/mecanografia/mecanografia5/>
<http://vedoque.com/html5/mecanografia/mecanografia6/>
<http://www.vedoque.com/html5/mecanografia/MecanoPruebas/>

Juego: Dactilografía, mecanografía

<http://www.interdidactica.es/index.php?lan=es&game=me>

ANEXO 5: MODELO DE TARJETAS DE SEGUIMIENTO



Ejemplos de tarjetas de seguimiento aplicados a alumnos, de derecha a izquierda, con conducta disruptiva y trastornos en la lectoescritura.



Ejemplos de tarjetas de seguimiento a nivel general de los alumnos.

ANEXO 6. HORARIO REALIZADO MEDIANTE PICTOGRAMAS



Bibliografía

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- AA.VV. (2014) *Datos y Cifras. Curso escolar 2013/2015*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- AA.VV. (2008) *Desarrollo de las Habilidades Sociales en el Aula*. Madrid. Logos.
- Aaron, A.M. y Milicic, N. (1999) Características familiares y habilidades sociocognitivas, el niño con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología* (2004, volumen 36 nº2), páginas 257-268.
- Alberti, M. y Romero, L. (2010) *Alumnado con discapacidad visual (1ª Edición)*. Barcelona. Graó.
- Alsina, G.; Arroyo, A. y Saumell, C. (2010) *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento, Infantil y primaria (Vol. I)*. (1ª Edición) Barcelona. Graó.
- Basil, C.; Rosell, C. y Soro, E. (2010) *Alumnado con discapacidad motriz (1ª Edición)*. Barcelona. Graó.
- Caballo, V. E. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo Veintiuno.
- Camacho, C. y Camacho, M. (2005) Habilidades sociales en la adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional española de terapia cognitivo-conductual* (Número 3), páginas 1-27
- Cardona, C.; Gomar, M.C.; Palmés, C. y Sadurní, N. (2010) *Alumnado con pérdida auditiva (1ª Edición)*. Barcelona. Graó.
- Carrillo, I (1992) Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Revista educativa Comunicación, Lenguaje y Educación* (volumen 15) páginas 55-62
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Goleman, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- González, V. (2002) El profesor universitario: ¿Un facilitador o un orientador en la educación de valores?. *Revista de Pedagogía Universitaria* (Volumen 7º, Número 4), páginas 44-51.
- Gotzens, C. (1997) *La disciplina escolar*. Barcelona. Hosori.
- Grebennikov, V.V. (2005) Conductas disruptivas. Citado en Gotzens, C.; Badia, M.; Genovard, C. y Decallar, T. (2010) Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Revista electrónica de la investigación en psicología de la educación [Electronic Journal of Research in Education Psychology]* (Número 20), páginas 33-58.
- Greene, W.H. (2003) Ambiente de aprendizaje. Citado en Alsina, G.; Arroyo, A. y Saumell, C. (2010) *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento, Infantil y primaria (Vol. I)*. (1ª Edición) Barcelona. Graó.
- Hortal, C.; Bravo, A.; Mitjá S. y Soler, J.M. (2010) *Alumnado con trastorno del espectro autista (1ª Edición)*. Barcelona. Graó.
- Mcguinnis, E. y Goldstein, A.P. (1990) *Programa de Habilidades para la Infancia Temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Illinois. Research Press.
- Mejía, E. (2007) Programación Neurolingüística como estrategia de diagnóstico en el rendimiento de Matemática y Física. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* (2ª Edición del 2º Año), páginas 90-108.
- Monjas, Mª I. (1996) Las habilidades sociales: Un elemento clave de la intervención psicopedagógica para el alumnado con necesidades educativas especiales. En M. Marín (Comp.) *Sociedad y Educación*. (pp. 493-500). Sevilla. Eudema.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006) *El modelo de la diversidad*. Santiago de Compostela. Diversitas Ediciones.
- Peydró, S.; Agustí, J. y Company, J. (1997) *La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes*. Valencia. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Seymour, J. y O'Connor, J. (2007) *Introducción a la PNL (8ª Edición)*. Barcelona. Urano.
- Barberis, A. (s.f.) *Narración Oral. Un puente mágico para descubrir el placer de los cuentos y algo más*. Artículo recuperado

de <http://goo.gl/freKZ2>

- Cazau, P. (2004) *Estilos de Aprendizaje*. Documento en Pdf recuperado de <http://goo.gl/bRBj8y>
- Centro de Aprendizaje de Estudios y Reeducción [Fundación CAER] (2002) *El 12% de los escolares tiene dificultades para seguir su clase*. Documento recuperado de <http://goo.gl/K5PHKi>
- Llorens, S. (2012) *Cómo integrar un niño autista en un aula ordinaria de infantil*. Documento en Pdf recuperado de <http://goo.gl/JJbwjo>
- Rauen, R. (s.f.) La importancia de la narración oral en la formación de lectores. Artículo recuperado de <http://goo.gl/NxafNU>
- Rello, L. (s.f.) La tecnología digital, aliada de la dislexia. Documento en Pdf recuperado de <http://goo.gl/5ysq67>
- Romañach, J. (2005) *Javier Romañach, Vida independiente y Ramón Sampederro*. Entrevista televisiva recuperada de <http://goo.gl/YNqDLa>
- Vico, G. (2003) Cuadernos de Vico, Vol. 15-16. Documento en Pdf recuperado de <http://goo.gl/Jftvb2>