



TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mención en Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad

Surcando caminos desde la integración educativa hacia la escuela inclusiva

Dinámicas de grupo y Grupos Interactivos
como propuesta educativa

Realizado por: Ana María Moreno Manzanares

Tutorizado por: J. Ignacio Rivas Flores

Facultad de Ciencias de la Educación

Curso 2013- 2014

TÍTULO

“Surcando caminos desde la integración educativa
hacia la escuela inclusiva”

Dinámicas de grupo y Grupos Interactivos como propuesta educativa

SÍNTESIS

La institución educativa actual continúa sin responder a las necesidades de la realidad social que la envuelve, cuya atmósfera se caracteriza por la diversidad sociocultural.

Siendo consciente de que la atención a la diversidad aún no ha tomado el camino oportuno hacia un reconocimiento del derecho a la educación y al reconocimiento de las diferencias como característica humana y factor de enriquecimiento, mi trabajo de fin de grado se enfoca principalmente hacia un análisis de las características de la escuela, que da lugar a una intervención educativa en un centro de Educación Primaria, su evaluación y una propuesta de mejora ante los resultados y las consideraciones posteriores.

Como futura docente en práctica, desarrollé una propuesta educativa, que se define como eje de este trabajo, en una escuela intercultural: el CEIP Giner de los Ríos. Desde un caso particular con una alumna inmigrante con necesidades educativas especiales y problemas de relaciones sociales debido a sus dificultades con la lengua castellana, se vertebra toda una intervención de carácter inclusivo para cambiar dicha realidad educativa mediante la metodología tándem.

Por ello, aposté por la necesidad de favorecer la inclusión e integración de esta alumna en su grupo-clase a partir la coordinación y un cambio metodológico de las docentes que estaban directamente implicadas en dicha labor: su tutora, la maestra del Aula Temporal de Adaptación lingüística, de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica.

Todo ello, sirve para plantear nuevas respuestas ante las responsabilidades sociales que debe asumir la escuela para extender la educación de forma igualitaria a todas las capas

sociales sin distinción de las características físicas, psíquicas, étnicas o culturales del alumnado.

HEADLINE: “Furrowing ways from the educational integration towards an inclusive school”. Group Dynamics and Interactive Groups as an educational proposal.

ABSTRACT

The current educational institution still does not respond the needs of social reality that surrounds, whose atmosphere is characterized by the socio-cultural diversity.

Being aware that the attention to diversity has not made a timely way to a recognition of the right to education and the recognition of difference as a human characteristic and enrichment factor, my Final Year Dissertation mainly focuses on an analysis of the characteristics of the school, resulting in an educational intervention in primary education school, further evaluation and a proposed improvement to the results and subsequent considerations.

As a future teacher in practice, I developed an educational proposal, which is defined as the axis of this work in an intercultural school: Giner de los Ríos. From a particular case with an immigrant student with special educational needs and problems of social relationships due to difficulties with the Spanish language, a whole inclusive intervention to change that educational reality is structured by tandem methodology.

So, I bet by the need to promote the inclusion and integration of this student in your class group from coordination and methodological change of teachers who were directly involved in this work: the tutor, the teacher of the Temporary Classroom Adaptation Language, Hearing and Language Therapy and Education.

All this serves to raise new responses to the social responsibilities that must be assumed to extend school education equally to all levels of society regardless of the physical, psychological, ethnic or cultural characteristics of the students.

ÍNDICE

1. Introducción.....	P. 5
2. Reflexionando sobre mi formación docente.....	P. 7
3. Resumen de la intervención educativa.....	P. 17
3.1. Fundamentación teórica.....	P. 17
3.2. Desarrollo de la intervención.....	P. 20
• Dinámica sectorial.....	P. 20
- Análisis del centro Educativo: CEIP Giner de los Ríos.....	P. 21
- Diagnóstico de la alumna y su contexto social y escolar.....	P. 23
• Descripción.....	P. 24
• Finalidades y objetivos.....	P. 27
• Competencias básicas.....	P. 29
• Contenidos generales.....	P. 29
3.3. Producción de la intervención.....	P. 30
• Temporalización.....	P. 30
• Líneas estratégicas: secuenciación de acciones.....	P. 31
4. Evaluación de la intervención.....	P. 34
4.1. Aspectos positivos.....	P. 34
4.2. Espacios de mejora.....	P. 36
5. Propuesta de mejora.....	P. 39
6. Conclusiones.....	P. 47
Conclusions.....	P. 51
7. Referencias bibliográficas.....	P. 55
8. Anexos.....	P. 58

1. Introducción

El presente escrito responde al Trabajo de Fin de Grado correspondiente al título de Grado en Maestro/a de Educación Primaria con Mención en Escuela Inclusiva y atención a la diversidad, que ha sido esbozado a partir de la integración de aprendizajes logrados durante los cuatro años de formación docente.

La idea generadora del mismo se inicia a partir del Practicum III. 2, último y propio de la mención cursada, realizado en el CEIP Giner de los Ríos, un centro educativo de entidad pública que se localiza entre barriadas con un alto componente de diversidad sociocultural lo que deriva a que el alumnado escolarizado tenga diferentes orígenes, etnias, culturas, religiones, lenguas y formas relacionarse y comunicarse.

Iniciándose mi trabajo como maestra de Pedagogía Terapéutica, comencé a realizar mis prácticas bajo la metodología de mi tutora profesional en un aula a la que denominaban Unidad de Apoyo a la Integración. A partir de un período considerable de análisis, observación y práctica, comencé a reconocer tras esta metodología un modelo de escuela en el que la integración seguía ocupando la etiqueta de Educación Especial, y quedaba lejos del ideal de escuela inclusiva que tanto anhelamos muchos de los profesionales que nos estamos sumergiendo en el mundo de la educación en estos últimos años.

Por ello, a partir de este contexto educativo y la realidad concreta de una alumna de origen marroquí con un diagnóstico de discapacidad ligera que necesitaba apoyo tanto de la maestra de PT, como de AL y ATAL por sus dificultades en el aprendizaje y desconocimiento del idioma, propuse a su tutora y estas docentes realizar una intervención de forma coordinada, cuyo núcleo principal fue desarrollar una metodología de carácter más inclusivo, que favoreciese las relaciones sociales en su aula ordinaria, unido al aprendizaje de la lengua castellana a partir de *dinámicas de grupo*, siendo el principal foco de atención, la interacción y la comunicación horizontal entre el alumnado.

Las condiciones organizativas del centro y las programaciones establecidas por las docentes fueron un condicionante a la hora de realizar una intervención totalmente

libre, por lo que se estructuró en los distintos espacios donde se le ofrecía dicho apoyo, alterando una variable importante que fue la realización de las sesiones correspondientes a la PT en su aula de referencia en lugar del aula destinada para ello.

Con todo ello, he podido poner en juego una metodología alternativa que se acercara a un reconocimiento de la diversidad como cualidad humana y no a la diversidad como etiqueta del colectivo de aquel alumnado con mayores dificultades en el aprendizaje, empleando una propuesta generalizada para todo el grupo-clase de la alumna en cuestión y promoviendo su desarrollo competencial en comunicación lingüística como impulso hacia su participación con su grupo de iguales.

En conclusión, este escrito incluye un análisis introspectivo de mis aprendizajes a lo largo de mi período de formación, iniciándose con una reflexión inicial que surge de los diversos portafolios realizados en los diferentes Practicum e integrados con los conocimientos, nociones e ideales construidos en las aulas Facultad de CC. De la Educación; continuando con un resumen de la Intervención educativa desarrollada en el centro educativo mencionado, su posterior Evaluación y una Propuesta de mejora alternativa ante las posibles mejoras y la evidente necesidad de cambio y transformación de las condiciones de la cultura institucional para que una intervención de este tipo, llegue a su fin último, la inclusión social y educativa.

2. Reflexionando sobre mi formación docente

La formación recibida durante cuatro años para llegar a ser una docente adaptada a la altura de las circunstancias y necesidades del ámbito educativo actual ha sido ascendente tanto en intensidad como en complejidad.

Durante este período hemos ido conformando nuestras concepciones sobre los múltiples aspectos que influyen en los procesos educativos, a partir de metodologías que organizan dicho proceso en **dinámicas y trabajos grupales** en los que la formación de la propia identidad docente se construye a partir de las experiencias compartidas con nuestros iguales.

Esta forma de trabajo se ha ido interiorizando en mí, pasando del asombro y la ruptura de los esquemas de lo que concebía como enseñanza en los primeros tiempos, a una costumbre o necesidad en los últimos para sentir dicho proceso como una globalidad en la que se hace imprescindible el trabajo en equipo para llegar a ello.

Son aspectos como estos los que me han ayudado, durante este período, a entender una nueva forma de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reemplazando la “clase magistral” a la que estaba acostumbrada en mi experiencia escolar por una clase dinámica e interactiva en la que todos los agentes implicados han de ser partícipes activos de los mismos.

Es este uno de los referentes más claros que nos han ofrecido gran parte de los docentes en las aulas de la facultad y en las diversas asignaturas de nuestro Grado, brindándonos la posibilidad de reflexionar sobre ello y concienciarnos de la necesidad de trasponer esta **metodología activa y cooperativa** a los centros educativos de Educación Primaria.

Fue mi primer choque entre la idea que iba construyendo y la realidad educativa, percibir que nada de esto era considerado en la escuela donde realicé mis primeros quince días de prácticas como profesora-ayudante, el **CEIP Rosario Moreno**.

La elección del mismo no fue arbitraria. En aquel entonces me sentía novata y perdida en este campo, guiada por algunos consejos que me llevaron a elegir un centro concertado-privado con mirada “utilitaria” hacia mi futuro laboral.

Con una simple revisión de mis diarios de aquella experiencia, se aprecian dos valores patentes de una escuela tradicional: la transmisión de conocimientos y la **homogeneización**.

Este podría ser el inicio del desarrollo de una capacidad crítica sobre la ideología implícita de la realidad que acontece en las escuelas y la organización de la enseñanza, contrastando los aspectos teóricos en la práctica educativa y observando carencias en determinadas metodologías respecto a las orientaciones didácticas recibidas y a la imagen de escuela deseable que se nos presenta.

La tradición y las rutinas escolares hacia objetivos plenamente académicos fueron tan marcadas que al año siguiente opté por realizar mi Practicum II en un centro de Educación Pública: el **CEIP Félix Revello de Toro**.

Tampoco esta elección fue motivo de azar, sino más bien resultado de la experiencia de una visita al mismo con dos de mis profesores de la facultad, Analía Leite e Ignacio Rivas. Es curioso el progreso en el nivel de análisis sobre los valores que emergen de la práctica educativa y la construcción de mis propios ideales en los diarios y Portafolios.

La primera cuestión que me hice al comenzar este año de prácticas se encaminaba hacia la diferencia entre la **educación pública** y la educación **privada/concertada**, pues comencé a notar ciertas diferencias en la manera de entender la educación y por consiguiente de actuar conforme a ella (Moreno, 2013, p. 16).

Algunas de estas diferencias estaban relacionados con la Comunidad Educativa, apreciándose una mayor consideración por parte de la Escuela Pública sobre la coordinación docente y las relaciones con las familias y entornos comunitarios.

Otra diferencia observable se relaciona con la concepción de **Atención a la Diversidad**. En la escuela privada los sistemas de selección del alumnado ya dictan mucho de la segregación que se impone para educar al alumnado que cumple los cánones deseados.

Sin embargo, la **inclusión** en la escuela pública era algo conocido por todos, pues aunque la diversidad sociocultural en concreto no era un factor muy presente debido al alto nivel económico de la zona donde se situaba este centro, tanto el profesorado como el Equipo Directivo estaban muy atentos con esto y especialmente con los chicos con trastornos graves o mayores dificultades en el aprendizaje, quienes eran conocidos, apoyados y queridos por todos (Moreno, 2013, p. 18).

Esto me lleva a relacionar el concepto de **Comunidades de Aprendizaje** tratado en algunas asignaturas, como realidad más cercana a la escuela pública que a la privada.

El enfoque de las Comunidades de Aprendizaje es precisamente el contrario a la adaptación y la segregación. Las Comunidades de Aprendizaje transforman el contexto, por ejemplo, mediante la creación de grupos heterogéneos dentro del aula en los que participan profesorado y voluntariado. (Valls, R. & Munté, A., 2010, p. 12)

No obstante, este proyecto no puede ser generalizado a la práctica de las instituciones públicas, pues la gran mayoría aún perpetúan valores muy conservadores. En relación con las metodologías de este colectivo docente tuve otro gran choque, esperando de la Educación Pública una mayor consideración de los aspectos favorecedores de un aprendizaje más rico, vivencial y significativo.

Un hecho destacado es la presencia del **libro de texto** en todos y cada uno de los días de las prácticas, como eje principal que organiza las materias, el espacio y el tiempo escolar. Basándonos en la idea de Hargreaves (1994) plasmadas en el informe del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (2012), esta realidad emerge de “una **cultura profesional individualista**, expresada en metáforas del aula como «cartón de huevos o castillos», donde predominan aulas segregadas que separan a

los profesores entre sí, de modo que no pueden ver ni comprender lo que hacen sus colegas”.

Otros autores como Fernández Enguita (2005) y Skrtic (1991) entienden la cultura escolar desde “un **enfoque burocrático** de la organización escolar, caracterizado por la estandarización de los procesos educativos y la especialización a la hora de asignar responsabilidades. En una organización burocrática no se proponen objetivos cuya consecución es una responsabilidad común, sino que se divide el trabajo, y los ámbitos de especialización son relativamente independientes, por lo que no se comparten conocimientos ni se resuelven problemas en forma colaborativa”.

Es por ello, por lo que considero que la educación va mucho más allá de la adquisición y alcance de unos contenidos y objetivos concretos y estandarizados. El recorrido por las instituciones educativas va calando en el alumnado y en el profesorado, quienes nos vemos sometidos a una serie de parámetros que vamos descubriendo a nuestro paso, desarrollando mecanismos de adaptación a un sistema que impone una **organización rígida y estructurada** para el crecimiento personal y profesional.

A pesar de esta cultura institucional privada y pública, en el CEIP Félix Revello de Toro, la cooperación, las relaciones personales afectivas y el reconocimiento de la diversidad por parte del Equipo Directivo y del personal docente fue lo que me hizo sumarme al colectivo de defensa de la Educación Pública, siendo consciente de que esta garantiza mejor que ninguna otra, las oportunidades para todos y todas.

Tuve la oportunidad de trabajar tanto en un **aula ordinaria**, como en un **aula específica**, experiencia que me marcó y en la que pude tener mi primer contacto con niños con trastornos funcionales. Fue importante encontrarme con esta realidad para valorar la utilidad práctica de la formación que recibía, descubriendo aspectos como la metodología Teachh en la organización del Aula Específica o la diversidad de trastornos y en concreto la amplia gama del Espectro Autista tratados en asignaturas como *Hacia una Escuela Inclusiva o Intervención Educativa y Diversidad Funcional*.

Pese a ello, en aquella escuela se inhalaban deseos y aspiraciones de convertir aquella escuela en un “centro de élite”, encontrando un interés desmesurado por alcanzar altos niveles de calificación en las **pruebas de diagnóstico** y los **parámetros PISA**.

Esta presión social a la que se encuentra sometida la escuela está condicionando los modelos de enseñanza y de aprendizaje. En relación con ello, Rivas (2014), Catedrático de Didáctica y Organización Escolar expresa en una entrevista en Diario Sur que “los mejores sistemas educativos no son necesariamente los que mejor contestan a Pisa”. Además hace referencia a la idea anterior de los mecanismos de adaptación al sistema cuando indica que “lo único que demuestran es que son los que mejor los contestan, lo mismo que de los alumnos con mejores notas podemos decir que son los que mejor se adaptan al sistema de evaluación, pero no mucho más” (Rivas, 2014)

Es en esta escuela donde pude palpar los valores arraigados en las instituciones educativas sobre el **Sistema de Evaluación** y relacionados con la revisión de los conocimientos adquiridos y la **calificación**, “continuando con esa visión tradicional que enfoca la educación o más bien la enseñanza, hacia la superación de un control o examen escrito que nada corresponde con lo que se pretende conseguir o evaluar” (Moreno, 2013, p. 18).

Es este otro de los tantos aspectos que alejan la realidad educativa de las concepciones pedagógicas consideradas durante mi formación docente, en las que la evaluación se valora como proceso continuo, cualitativo y formativo.

En la línea de Rivas Flores, también comparto que “calidad y de excelencia son términos que en sí mismos implican **segregación y exclusión**”, por lo que podríamos decir que la distinción y la segregación que conlleva a la exclusión surgen desde la organización y el funcionamiento escolar (Rivas, 2013, según citado en Moreno, 2014).

Hargreaves y Fink (2006) relacionan esa necesidad imperiosa de fomentar la mejora de la **productividad educativa** con la finalidad de aumentar la **competitividad** económica, la cual establece con cierta precisión los fines de la educación en términos de desarrollo del capital humano (p.44).

Todo me llevó a cuestionar y encontrar contradicciones entre lo que superficialmente se defendía y los valores intrínsecos de la actividad de estos centros. En busca de nuevas y mejores experiencias sobre el reconocimiento y la Atención a la Diversidad, campo en el que decidí especializarme, realicé el Practicum III.1 el **CEIP Ricardo León**, escuela pública que me aconsejó Francisco Guerrero, profesor de algunas de las asignaturas cursadas de la mención.

Este centro es de **Educación Compensatoria**, por lo que las concepciones de educación y diversidad por parte de los docentes eran cualitativamente distintas. La localización del centro entre barriadas desfavorecidas, aseguraba una población con **diversidad sociocultural** con mayores necesidades educativas, por lo que la implicación docente en dicho proceso era aún mayor. La experiencia en este centro ha sido la más gratificante y enriquecedora de todas, pues gracias a ella que he encontrado referentes que me han hecho creer que una educación como la imagino es posible.

La metodología de **trabajo por proyectos** abría su paso hacia una educación más globalizada, experiencial y significativa, donde el conocimiento se iba construyendo gradualmente y de acuerdo a la realidad de estos niños.

Los principios psicopedagógicos en los que se asienta este tipo de metodologías responden al constructivismo, una de las corrientes pedagógicas que ha tenido mayor repercusión en el campo educativo, y por ende, en diferentes asignaturas del Grado, como Didáctica General, desde mi primer año de formación.

Según Hernández (1996), “la enseñanza basada en el **aprendizaje constructivista** pone el énfasis en que los alumnos necesitan estar activamente implicados para reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y experimentar conflicto cognitivo” (p. 53)

Algo a destacar de esta experiencia fue la metodología de los profesionales especialistas del Equipo de Orientación Educativa (EOE) que trabajaban en una misma línea, priorizando la atención y el **apoyo globalizado dentro del aula** para favorecer a

aquellos que tenían necesidades educativas especiales (n.e.e.), sin establecer distinciones ni segregaciones entre el alumnado.

Por su parte, tratar con niños con ciertas **carencias afectivas y emocionales** por el entorno familiar y social donde están creciendo fue necesario para darme cuenta que de lo importante que es relacionar lo social con lo pedagógico, especialmente con pequeños para los que la escuela es un pilar fundamental en sus vidas.

A pesar de estas ricas vivencias, para mis últimas prácticas de mención en Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad elegí el **CEIP Giner de los Ríos**. A pesar de ser un centro de compensatoria muy reconocido en este campo, las prácticas no estuvieron a la altura de mis expectativas, ya que no encontré un referente en el día a día que me motivara y me ofreciera experiencias acordes a mis deseos de hacer de ella una escuela más inclusiva.

No obstante, también me han aportado mucho en mi desarrollo personal y profesional, pues he tenido la oportunidad de ver determinadas metodologías que se trabajan con alumnos/a con distintas modalidades de escolarización, desde la labor de integración social del alumnado escolarizado en el Aula Específica de Autismo hasta los diferentes enfoques del **Equipo de Orientación Educativa**, formado por los maestros de PT, ATAL, AL, CAR y Compensatoria.

Lo más sorprendente de esta escuela es el alto componente de **diversidad sociocultural** del alumnado escolarizado.

En el sentido más estricto de la diversidad, podría decirse que este es un centro prototipo de lo que imaginamos o consideramos como heterogéneo: confluencia de niños y niñas de diferentes culturas y nacionalidades y con diferentes capacidades y necesidades. Es decir, se reconoce a la diversidad por la mera confluencia y mezcla de razas y etnias a causa de la inmigración (Moreno, 2014 p. 17)

Sin embargo, la inmigración se valora desde un punto de vista negativo, no por ideologías racistas o discriminatorias sino por la incapacidad y la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad adecuadamente. En este

sentido, considero que la lengua o idioma es un factor excluyente para el alumnado inmigrante escolarizado en nuestras instituciones educativas (Moreno, 2014, p. 18).

Gracias a ello pude apreciar que la **heterogeneidad** aún se contempla como un problema por parte de los docentes incluso en escuelas como esta donde es reconocida por todos, lo cual limita la posibilidad de hacer de esta multiculturalidad una **interculturalidad** que enriquezca las relaciones interpersonales entre el alumnado, futuros ciudadanos de una sociedad diversa.

La diversidad se hace visible y permite la concienciación y el reconocimiento de la misma por parte de todos los miembros de la Comunidad Educativa. Sin embargo, también pude valorar la concepción de la Atención a la Diversidad obsoleta que emanaba de la organización del trabajo, los espacios y los tiempos educativos.

Ante este alejamiento de las teorías pedagógicas y sociales y la realidad educativa en la que nos encontramos, es importante valorar qué modelo de escuela tenemos que hace que esa brecha se mantenga constante e impida acercarnos al modelo deseado, la escuela inclusiva.

El punto de partida para entender un sistema educativo se sitúa en un **marco legal** que organiza tanto los aspectos burocráticos como académicos. Una sociedad democrática exige una serie de **derechos y deberes constitucionales** que caracterizan el tipo de enseñanza que debe regirse en un estado.

En el artículo 27 del *Capítulo Derechos* incluido en el *Título I*, el **derecho a la educación** se contempla para toda la ciudadanía, y esta se garantiza “mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”. Entendiendo dicha programación como el controvertido currículum escolar, dicha participación de los miembros de la Comunidad Educativa deja mucho que desear en el contexto escolar.

Por su parte, la escuela tampoco está garantizando a todos ese derecho a la educación, viéndose más perjudicados aquellos **colectivos minoritarios** que se

encuentran en situación de exclusión y desventaja con respecto a la mayoría, obviando uno de los primeros artículos de la constitución donde se otorga a los poderes públicos la responsabilidad de promover las condiciones “y remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

En este sentido, considero que un sistema educativo que se rige por unas leyes educativas y un currículum educativo preestablecido no respeta los derechos y deberes constitucionales, apreciando también las carencias de este para garantizar una educación básica, obligatoria y gratuita para todos, la cual se corresponde con la etapa en la que se enmarca mi futuro profesional docente, la Educación Primaria.

Ante estas barreras es importante cuestionarnos lo siguiente: *¿Qué y cómo son dichas disposiciones legales que impiden que estos derechos constitucionales y democráticos se aseguren en el ámbito educativo?*

Mi formación como docente ha estado marcada por la **Ley Orgánica de Educación** (LOE) efectiva desde mayo del 2006, aunque en el curso académico el que concluyo dicha formación ha estado señalado por el anteproyecto de la cuestionada **Ley Orgánica para la Calidad Educativa** (LOMCE) aprobada en el mes de diciembre de 2013, de igual manera que la vida en los centros escolares han estado o estarán condicionadas por estas.

Considero pertinente analizar los aspectos relacionados con la participación ciudadana y la Atención a la diversidad en el ámbito educativo para comprender en qué medida estas determinaciones están impidiendo que la educación sea un **derecho compartido, común e igualitario**.

En ellas, la educación es entendida como un **proceso cerrado y puramente académico** en el que se detallan los aspectos que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, competencias básicas, evaluación, áreas de conocimiento, horario y calendario escolar y atención a la diversidad, entre otros.

De esta suma estructuración y programación, emerge la ideología de una **educación parcelizada** por etapas, edades, asignaturas y espacios rígidos e inflexibles. Esta rigidez presenta una falta de reconocimiento del dinamismo escolar y la diversidad humana, estableciendo así dichos **criterios homogeneizadores**.

La Atención a la Diversidad es entendida como un proceso integración, refuerzo educativo y adaptación del currículum escolar que se pone en marcha “cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado los centros o cuando accede al ciclo o etapa siguientes con aprendizajes no alcanzados”.

¿Acaso existen criterios que determinan progresos adecuados e inadecuados?

Es aquí donde la diversidad es entendida como ese grupo de alumnos/as que se aleja de los cánones establecidos, y no como un hecho reconocido de la condición humana en toda su variedad riqueza, señalando a aquel alumnado con mayores dificultades de adaptación al sistema, ya sea por motivos cognitivos, emocionales, culturales o sociales.

¿Dónde queda entonces esa interculturalidad y esa inclusión que tanto anhelamos?

Fue a partir de esta realidad educativa en la que me encontraba de donde surgió mi idea de intervenir principalmente como profesional de Pedagogía Terapéutica, y aportar un granito de arena en la mejora de este conflicto social y educativo mediante un caso concreto de una alumna inmigrante que se encontraba excluida de su grupo por diversos motivos que se abordarán posteriormente.

3. Resumen de la intervención educativa

3.1. Fundamentación teórica

La concepción de atención a la diversidad en nuestro sistema educativo se centra en el modelo de la integración del alumnado con dificultades para desenvolverse en este espacio educativo al ritmo que exige su propio currículum. Esta práctica educativa se reproduce en la mayoría de los centros educativos, por lo que la segregación continúa permaneciendo en el tiempo a pesar de los avances en investigación y el reconocimiento social de la heterogeneidad.

En esta línea, surgió el concepto de escuela inclusiva como horizonte de posibilidades de un reconocimiento real de la diversidad bajo concepciones todavía ancladas en una educación especial o la atención individualizada. La escuela inclusiva es mucho más que eso. “En una escuela inclusiva solo hay alumnos a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias” (Pujolàs, 2009, p. 23)

Sin embargo, esta práctica educativa segregadora “se inicia en nuestra proyección: la mental. Y aceptamos que lo podemos hacer con nuestra mejor intención: cómo atenderles, como cuidarles, cómo programar y gestionarles los apoyos” (Etxeberría y Florez, 2012)

De esta forma la educación especial o el apoyo a la integración responde a un reconocimiento superficial de la diversidad, atribuyendo un distintivo al alumnado que no se acerca al canon hegemónico de alumno/a deseable de raza blanca, obediente e “inteligente”.

Siendo esta la realidad educativa que me encontré en mis prácticas de mención, sentí la necesidad de generar el inicio de un cambio de mentalidad de los maestros/as del CEIP Giner de los Ríos mediante una intervención educativa a partir un caso concreto de una alumna marroquí, inmigrante de segunda generación.

En esta intervención se centró en tres elementos esenciales:

1. La discriminación positiva
2. La inclusión escolar y social
3. La coordinación pedagógica

El primer aspecto que me llevó a pensar en esta intervención fue el modo de trabajo de la escuela en cuanto a atención a la diversidad se refiere. Según la fundamentación de la práctica educativa plasmada en el Plan de Centro esta se centra en planes de apoyo y refuerzos educativos, adaptaciones curriculares y una atención individualizada para “conseguir el máximo desarrollo posible en nuestro alumnado, de sus capacidades personales, la adquisición de las competencias básicas y los objetivos del currículo de la etapa”. La metodología que subyace no es otra que la de ofrecer un apoyo curricular compensatorio a “alumnos que necesitan una atención educativa diferente a la ordinaria” (CEIP Giner de los Ríos, s. f.). Consultar Anexo 1.

S. cumplía dos de los aspectos que apuntaban a esa necesidad de atención a la diversidad: tiene un diagnóstico de Discapacidad Intelectual Ligera y además es una alumna inmigrante con capacidades comunicativas en español muy limitadas.

Alumnos/as categorizados como ella son “integrados en su mayor parte en los distintos cursos de Infantil y Primaria, asistiendo en periodos variables a las **Unidades de Apoyo a la Integración** (UAI) existentes en el colegio y recibiendo atención de los distintos especialistas” (CEIP Giner de los Ríos, s. f.). Acuden al **Aula Temporal de Adaptación Lingüística** (ATAL) donde reciben apoyos por su condición de inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular. Además, requieren de adaptación del currículo y precisan atención especializada en lenguaje y comunicación.

Es a partir de la metodología de estos especialistas donde “la diferencia que comporta la discapacidad tiende a provocar con frecuencia fenómenos de aislamiento, o de reagrupamiento institucional sólo entre semejantes, o de reducidos lazos afectivos” Sin embargo, comparto su idea de **discriminación positiva** cuando defienden que “si hay una clara desigualdad de realidades de existencia y de oportunidades, la sociedad

deberá prestar una atención específica a los desfavorecidos para igualarles en circunstancias de realización”. (Exteberría, X. y Flórez, J., 2012)

Nos encontramos así en un escenario donde las interpretaciones de estos pensamientos se hacen complejas y llevadas al extremo pueden conllevar este tipo de metodologías que se alejan de los fines para los que se crearon.

Estableciendo una relación cercana con S. como maestra de Pedagogía Terapéutica, comencé a cuestionarme hasta qué punto su discapacidad, su etnia y la atención educativa la estaban excluyendo de su grupo de iguales.

Quizás sea necesario que alguien sea atendido de una forma más individual para satisfacer alguna necesidad educativa específica, pero el lugar ordinario donde deben de ser atendidos todos los alumnos es el aula común al lado de sus compañeros de la misma edad (Pujolàs, 2009, p. 26)

Por ello, la **inclusión** a partir de la realidad de S. fue el principal reto que me propuse como medida imprescindible para que fuera reconocida como una más en el plano social y escolar. Por lo tanto, mi intervención no solo tenía que ir destinada a ella sino que se planteaba de una manera más abierta para favorecer las **relaciones interpersonales** en su grupo-clase y una **ruptura de los esquemas y formas de trabajo** de su profesorado especialista en atención a la diversidad.

El aprendizaje cooperativo es, en esencia, el proceso de aprender en grupo; es decir, en comunidad. Pero el ser capaz de inducir y dirigir el aprendizaje en equipo implica, primero, vivenciar en uno mismo esta forma de apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes y valores (Ferreiro y Calderón, 2005 según citado en Casanova, M. A. y Rodríguez, H. J., 2009, p. 139)

Para alcanzar todo ello, tenía que empezar por un cambio de los objetivos y la metodología de las docentes del Equipo de Orientación Educativa que tenían a S. como vínculo: la maestra de Audición y Lenguaje, la maestra de ATAL, la maestra de Pedagogía Terapéutica y su tutora, siendo las dos últimas con las que pase la mayor parte del tiempo destinado en mi programación.

Esta intervención exigía una mayor **coordinación docente**, respondiendo así a las responsabilidades jurídicas plasmadas en la Ley Orgánica de Educación, donde queda plasmado que “corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación y potenciar los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos”.

Por todo ello, la intervención surge a partir de la realidad de esta alumna y de las necesidades de un cambio de mentalidad docente, de la cotidianeidad del aula y el arraigo a una **cultura escolar** excesivamente **academicista e individualizada**, considerando importante favorecer una convivencia desde la diferencia y desde el reconocimiento de la diversidad como cualidad inherente al ser humano.

Hay que insistir en que un modelo inclusivo de educación requiere flexibilizar la organización escolar: rediseñar la utilización de espacios, planificar el uso de los materiales, elaborar otros materiales complementarios, plantear la necesidad imprescindible del trabajo en equipo del profesorado...para llevar a la práctica un modelo organizativo que ofrezca respuestas idóneas a la escuela inclusiva (Casanova, M. A., 2009. p. 39)

3.2. Desarrollo de la intervención

- **Dinámica sectorial**

Esta Unidad ha sido planificada y diseñada para su desempeño en un centro educativo de entidad pública, el CEIP Giner de los Ríos, a partir de las necesidades de cambio consideradas sobre la educativa que emergían de la propia práctica diaria, con un contexto y una cultura institucional determinada.

A continuación se expone un análisis más detallado de las características del mismo, así como el diagnóstico de la alumna que me impulsaron a plantear en una intervención de este tipo:

- Análisis del centro educativo: CEIP Giner de los Ríos

Esta institución educativa de carácter público cuenta con dos líneas por curso con una ratio de 25 alumnos/ grupo aproximadamente, a excepción de 2º y 3º de Educación Primaria que cuenta con tres líneas. Además dispone de un Aula Específica de Autismo, ATAL y una Unidad de Apoyo a la Integración.

Según la información recogida en el Plan de Centro, recibe alumnado de la zona comprendida entre calle La Unión y la Avenida Ortega y Gasset, una de las barriadas de mayor índice demográfico. También tiene escolarizado a alumnos/as que proceden de las barriadas 4 de diciembre y García Grana, donde los problemas de paro y marginación son muy acentuados.

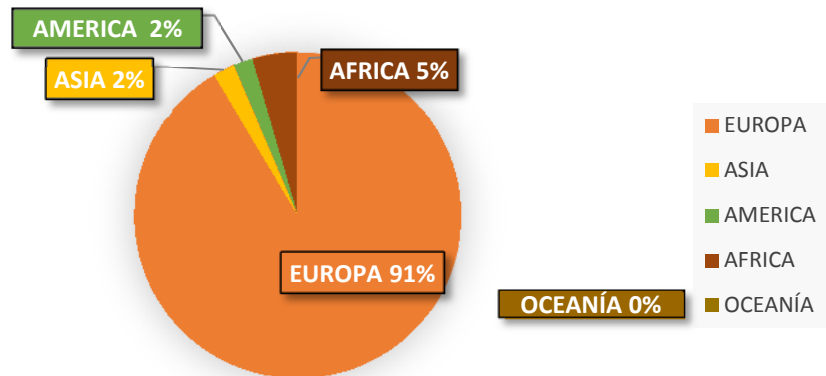
Algunos aspectos a destacar del mismo es la presencia de inmigrantes de 2º generación que, en la mayoría de los casos, llegan en condiciones precarias y con desconocimiento de la lengua castellana. Por su parte, una proporción considerable de este alumnado pertenece a familias con bajo nivel sociocultural o desestructuradas, lo que reduce las posibilidades de atención educativa en entornos no formales.

Según se expresa en el Proyecto de Centro, como resultado de las circunstancias de vida de nuestro alumnado, podemos afirmar que, si bien no todos, muchos de nuestros alumnos (y no nos estamos refiriendo precisamente a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, sino a los de integración tardía al sistema educativo, a los que tienen necesidad de compensación o a los de dificultades de aprendizaje) presentan problemas curriculares o conductuales.

Este alto índice de interculturalidad fue el impulso para recibir el servicio de Aula Temporal de Adaptación Lingüística, además de un motivo de peso para ser calificado como centro de Educación Compensatoria.

A continuación se exponen gráficos, realizados a partir de la información recogida en el Plan de Centro, representativos de dicha diversidad sociocultural, con el fin de que se entienda el sentido que esta esta intervención como respuesta a las necesidades puestas en relieve a partir de dicha multiculturalidad:

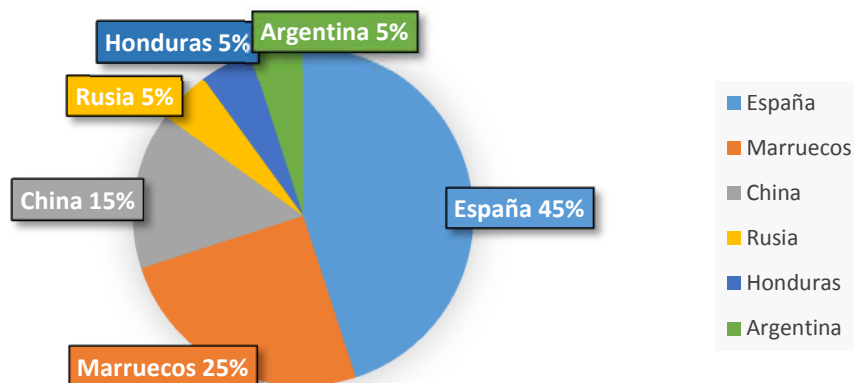
Diversidad sociocultural CEIP GINER DE LOS RÍOS



Como criterio de organización de la información recibida sobre este aspecto, se ha tomado la procedencia en función de los diferentes continentes de procedencia. Sin embargo, dicha estadística no refleja la fiel realidad, pues en este caso solo se tiene en cuenta el alumnado que aún no tiene la nacionalidad española, siendo un alto porcentaje del alumnado escolarizado en dicho centro, hijos/as de inmigrantes que requieren de atenciones educativas similares.

Focalizando más en el análisis estadístico de esta heterogeneidad en el terreno en el que principalmente me he movido, a continuación se expone una gráfica (realizada a partir de la información obtenida durante el desarrollo de la intervención) de la diversidad sociocultural del alumnado del grupo de 2º B, con el que he realizado la mayor parte de la intervención y a que pertenece la alumna en cuestión:

Diversidad Sociocultural Grupo 2º B



Los datos representados responden principalmente a la nacionalidad de las familias, ya que la mayoría de este alumnado es inmigrante de segunda generación que tiene la nacionalidad española.

Para mayor documentación sobre el centro, consultar el Anexo 2.

- Diagnóstico de la alumna y su contexto social y escolar

La intervención realizada como docente en formación y maestra de Pedagogía Terapéutica durante el Practicum III.2 correspondiente a la mención de Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad tuvo lugar en el CEIP Giner de los Ríos.

Mi labor como docente se reducía en primer momento a ofrecer apoyo curricular en las materias instrumentales básicas al alumnado con escolarización en la modalidad **grupo ordinario con apoyos en periodos variables**, entre los que estaba S., una niña de procedencia marroquí escolarizada en el sistema educativo español desde la Etapa de Educación Infantil de 5 años en el CEIP “Los Ángeles” y actualmente en CEIP Giner de los Ríos desde el segundo trimestre del curso escolar 2012-2013.

Según su **informe de evaluación psicopedagógica** (Anexo 3) realizado a petición de su tutora en 1º de E. Primaria, pertenece a un núcleo familiar formado por los padres (hombre y mujer) y 6 hijos (actualmente 7 por el nacimiento de otra hermana durante el período en prácticas). Hasta entonces, S. era la más pequeña, seguida de un hermano de 8 años con parálisis cerebral, uno de 12 años escolarizado en el mismo centro y también con n.e.e., otra hermana de 16 años escolarizada en 2º de ESO y los dos mayores de 19 y 22 años que ni estudian ni trabajan.

Por su parte la mayoría de sus miembros presentan grandes carencias socioeducativas y limitaciones de carácter cultural e idiomático. La familia es de muy bajo nivel sociocultural, ninguno de sus miembros tiene empleo y viven de un subsidio de desempleo y otras ayudas sociales.

La privación socioambiental y el entorno familiar complejo influyen en las posibilidades de adaptación social de la alumna, quien presenta Discapacidad Intelectual

Ligera, bajo nivel de expresión oral en español y dificultades en la pronunciación, además de dispersión atencional, desmotivación por el aprendizaje y un carácter huidizo e inhibido.

Por todo ello, la atención altamente individualizada de S. se ha realizado atendiendo a las medidas que se contemplan en la LOE, siendo escolarizada en una modalidad B con apoyos en periodos variables (simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios) a cargo del profesorado especialista en PT, AL y ATAL, “atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico y considerando sus graves carencias en lengua castellana”.

Sin embargo, las medidas tomadas por el **Equipo de Orientación Educativa** (EOE) no han generado grandes avances en cuanto a competencias lingüísticas y relacionales sociales de la alumna, siendo este su segundo año en dicho centro escolar.

S. se encuentra en cierta medida excluida de su grupo-clase por diversos motivos que le hacen esconderse tras una coraza. Se muestra excesivamente inhibida y retraída en su grupo y su participación es prácticamente nula por sus dificultades idiomáticas en la comunicación oral y escrita y las notables diferencias con sus iguales, focalizadas a causa de este tipo de escolarización que hace que gran parte del tiempo lectivo permanezca fuera de su grupo ordinario.

Fue esta situación concreta la que me impulsó a realizar un cambio en mis prácticas y plantear una intervención que mejorase esta realidad escolar.

- **Descripción**

En la intervención realizada, S. fue el eje principal para su desarrollo, realizando una discriminación positiva que favoreciera un cambio en las metodologías docentes de su tutora y el profesorado especialista.

Conociendo sus dificultades para relacionarse con sus compañeros y para participar con naturalidad en el aula, el principal cambio que emergía era que estuviera fuera de su grupo ordinario el menor tiempo posible y que estableciera mayor contacto con sus compañeros, por lo que en acuerdo con su tutora y la maestra de P.T., desarrollé

parte las sesiones destinadas al “apoyo a la integración” dentro de su grupo, tomando como principio la metodología tándem y evitando así establecer como barrera dos espacios físicos distantes.

En este sentido, el comportamiento colectivo adquiere relevancia grupal, ya que las personas necesitan constituirse como grupo para poder llevar a cabo comportamientos colectivos guiados por la pertenencia categorial e identidad. Se trata de identidades sociales propias de una situación concreta, que responden a la ideología definida por el grupo que inicia una acción colectiva para conseguir cambios en una situación percibida como injusta (Reicher, 1990 en Martínez, Paterna, Vera & Hombrados, 2010, p. 79)

Por ello, estas sesiones se desarrollaron en forma de *dinámicas de grupo*, caracterizándose por la interacción y asumiendo nuevos roles en dicho proceso, donde los alumnos eran agentes activos y yo como docente era la que guiaba la sesión junto con el apoyo de estas profesoras.

Esto favorecía un apoyo a todos los niños y niñas de su clase, siendo especialmente reforzados durante las mismas, aquellos que lo necesitaban en mayor medida, como la alumna en cuestión y otros de sus compañeros que también acudían a la Unidad de Apoyo a la Integración, aula ATAL o aula de Audición y Lenguaje, ya fuese por sus capacidades cognitivas “limitadas”, nacionalidad extranjera o cualquier otra condición.

Sin embargo, los problemas de agrupamientos en la organización de las sesiones de estas docentes no me permitieron desarrollar toda la intervención dentro de su aula, algo que hubiese sido lo ideal, por lo que la planificación de una pequeña parte de las sesiones con la maestra de PT, las realicé en la UAI, aprovechando en mayor medida los apoyos individualizados que podíamos ofrecerle principalmente en lectoescritura.

Para ello, fue necesaria una búsqueda de recursos web, aprovechando el enriquecimiento que supone el aprovechar los materiales educativos que otros docentes comparten para estos fines. Esto en principio, puede parecer sencillo pero fue complejo encontrar fichas de lectoescritura que le sirvieran para mi alumna en concreto, ya que

los diferentes órdenes establecidos en la enseñanza-aprendizaje de los diferentes fonemas influyen en las lecturas de palabras que estos puede hacer. Por esta razón y considerando necesario y útil otro tipo de material más manipulable y atractivo para ella, diseñé un panel y unas tarjetas con todas aquellas palabras que ella podía leer y sus respectivos dibujos, tomando como referencia el método global de lectura.

Este no fue el único apoyo al lenguaje que recibía. Para las sesiones correspondientes al apoyo en las aulas de ATAL y AL tuve muy en cuenta la coordinación en cuanto a contenido y continuidad del aprendizaje.

Por ello, en Audición y Lenguaje las sesiones estuvieron enfocadas principalmente a la adquisición del vocabulario más cotidiano y la adquisición de las estructuras sintácticas de la lengua castellana. Todo ello, con recursos propios diseñados a través de imágenes y dibujos, favoreciendo así, el acceso a la información desde un contenido visual y manipulativo, y evitando recurrir a la vía lingüística escrita para que esta no funcione como barrera de acceso al contenido. En esta misma línea se desarrollaron las sesiones en ATAL, haciendo un especial énfasis en la comunicación y el diálogo entre los tres alumnos que asistían en estos tiempos establecidos, S. de origen marroquí, K. de origen ruso y S.H. de nacionalidad china.

En este sentido, las sesiones fueron bastante enriquecedoras, aprovechando el apoyo que podían ofrecerse entre ellos mismos. En esta línea se pone en relieve la teoría de Camps (1989) expuesta en Pujolàs (2009), en la que se defiende la dependencia del valor de la felicidad individual de la felicidad colectiva (p. 34).

Sin embargo, S. tenía un grado de dificultad cualitativamente mayor que los demás, siendo su **dispersión atencional y desmotivación** un elemento en contra hacia sus posibilidades de concentración y de aprendizaje.

Por esta razón, las sesiones realizadas fueron especialmente dinámicas, dejando de lado las fichas como material de refuerzo y apoyo y realizando una **práctica más comunicativa** como metodología de aprendizaje. Además, considerando atractivas, determinadas fichas de **Antonio Vallés Arándiga y SM** basadas principalmente en dibujos, fue este otro material empleado durante las sesiones de ATAL para mejorar la

atención de S., algo que hasta el momento no se había realizado por parte de ninguno de los profesionales.

Esta iniciativa fue fruto de la formación recibida por Francisco Guerrero en asignaturas como *Hacia una Escuela Inclusiva o Intervención educativa y diversidad funcional*, en las que se valoraba el trabajo de Vallés Arándiga, como recurso a emplear en nuestro futuro profesional con alumnado con **déficit de atención**.

Por tanto, la intervención realizada supuso una coordinación con la tutora, la maestra de PT, de ATAL y de A. y L., ofreciendo una metodología diferente que se desarrolló pensando más en el progreso y la inclusión de niños y niñas como S., y reduciendo las consideraciones curriculares, organizacionales y burocráticas que en gran medida están limitando las posibilidades de nuestro alumnado.

- **Finalidades y objetivos**

Todo proyecto o intervención educativa tiene unos fines para los que se organiza y desarrolla. En este sentido, las finalidades de mi intervención fueron las ideas principales que me sirvieron para esbozarla y planificarla, teniendo en cuenta la realidad educativa en la que me encontraba.

Estas finalidades no fueron casuales ni se sustentan en el aire, sino que emergen de las carencias detectadas a partir de la contrastación entre la organización y las concepciones escolares de los procesos de enseñanza-aprendizaje y atención a la diversidad, y mi propia concepción creada a partir de mi formación en términos de escuela inclusiva. Sin embargo, todas estas cuestiones surgieron del análisis concreto de la realidad de S., mi alumna marroquí con las necesidades educativas anteriormente mencionadas.

Por ello, estas finalidades de cambio de esta realidad escolar surgen de las necesidades concretas observadas en esta alumna, siendo un impulso hacia unos objetivos y competencias pensados para mejorar sus condiciones en el entorno escolar.

A continuación se plasman los objetivos generales planteados para el cambio de esta realidad educativa, y a su vez, unos objetivos más específicos pensados para la mejora de las competencias de la alumna en cuestión:

OBJETIVOS GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> - Generar una ruptura de esquemas o concepciones docentes sobre atención a la diversidad a partir de la intervención - Priorizar la metodología tándem en profesionales especialistas reduciendo la práctica del “apoyo a la integración” en espacios diferentes - Priorizar la educación afectivo-emocional a la enseñanza puramente academicista - Promover un reconocimiento real de la diversidad y el desarrollo de competencias relacionales del profesorado y alumnado
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el desarrollo de competencias relacionales y la participación de S. y sus compañeros a partir de <i>dinámicas de grupo</i> - Fomentar la motivación por el aprendizaje en S. a partir de un cambio en la metodología docente y las sesiones dentro y fuera de su grupo-clase - Mejorar la competencia lingüística de S. en lengua castellana principalmente en términos de dominio del lenguaje y expresión oral a través de sesiones grupales interactivas - Continuar en el avance con S. en el aprendizaje de la lectoescritura a partir de recursos diseñados y seleccionados en función de su nivel de competencia curricular - Promover un enriquecimiento de vocabulario en S. a través de sesiones de Audición y Lenguaje y ATAL planificadas para ello - Promover habilidades de atención y percepción en S. mediante el uso de material específico y el control del tiempo en la realización de las tareas

- **Competencias básicas**

Los objetivos propuestos en dicha intervención, responden al desarrollo de las competencias básicas presentes en el currículum escolar de Educación primaria, de forma que se articulan e integran con estas, poniendo en realce la adquisición de habilidades y competencias que favorezcan un desarrollo integral del alumnado por encima de aprendizajes específicos y concretos.

Según lo establecido en la Ley Orgánica de Educación, “la incorporación de estas competencias básicas al currículum permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador”.

Dichas competencias cuyo desarrollo se contemplan en el anexo 4 son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia social y ciudadana
- Competencia de aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal
- Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico
- Competencia cultural y artística
- Competencia matemática
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia emocional

- **Contenidos generales**

La formación recibida en la facultad de CC. de la Educación durante el periodo de cuatro años y las experiencias en los diferentes Practicum en centros educativos, ha sido útil para apreciar que los contenidos curriculares en el ámbito escolar se ciñen a un trabajo de aquellos que el libro de texto recoge, los cuales están enfocados principalmente a un conocimiento de conceptos considerados elementales, relegando aquellos procedimientos y actitudes que forman parte del contenido y que son la esencia que otorga sentido y significatividad a los anteriores.

Por ello, a continuación se expone una tabla que recoge los contenidos principalmente trabajados mediante la propuesta realizada, tanto con S. como con su grupo-clase, de manera que se concilian los tres ámbitos: el conceptual, el procedimental y el actitudinal.

CONTENIDO		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> - La lengua castellana - Habilidades y convenciones sociales y culturales - Pautas de interacción y comunicación social 	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo del castellano como lengua vehicular - Participación e interacción en el grupo-clase - Conocimiento y empleo de pautas en la interacción y comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración del castellano como lengua vehicular para el entendimiento común - Tolerancia ante las diversas formas y capacidades de expresión y comunicación - Actitud respetuosa en las diversas situaciones comunicativas

3.3. Producción de la intervención

- **Temporalización**

La presente intervención educativa fue planificada para su desarrollo en un período de 15 días: tres semanas lectivas de lunes a viernes entre el 20 de enero y el 7 de febrero de 2014.

Esta temporalización responde a las circunstancias del momento, fruto del inicio de mis prácticas y la incorporación a dicho centro, el análisis del contexto y la dinámica educativa del mismo, tres semanas previas al desarrollo de la intervención. Además, dicha planificación ha estado sujeta a la coordinación de horarios y contenidos de las diferentes maestras:

Por ello, dicha intervención estuvo enfocada en tres ejes:

- Desarrollo en el aula de 2º B de Educación Primaria: 2 sesiones/semana
- Desarrollo en la Unidad de Apoyo a la Integración (UAI): 1 sesión/ semana
- Desarrollo en Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL):
1 sesión / semana
- Desarrollo en aula de Audición y Lenguaje (A. y L.): 1 sesión / semana

CUADRANTE INTERVENCIÓN					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-10:30			AL		
10:30-11:30					
12:00-13:00	UAI		2º B		
13:00-14:00	2º B			ATAL	

- **Líneas estratégicas: secuenciación de acciones**

En esta tabla se muestra la secuenciación de las acciones realizadas en esta intervención educativa para el período expuesto, siendo su desarrollo pormenorizado incluido en Anexo 5. Algunas evidencias y producciones de la intervención se incluyen en Anexo 6.

1ª SEMANA	
DINÁMICAS EN 2º B	
1ª SESIÓN	2ª SESIÓN
1ª Actividad. Dinámica de presentación: “ <i>Nuestro rap</i> ”	Actividad. Dinámica de juego y conocimiento.
2ª Actividad. Dinámica de descripción y reconocimiento. “ <i>¿Quién es quién?</i> ”	“ <i>La oca y la flora</i> ”
SESIÓN ATAL	
Actividad 1ª. <i>Hablamos sobre...Invierno vs Verano.</i> (Ficha de prendas de vestir)	
Actividad 2ª. <i>Observo, pienso y... ¡a pintar!</i> (Fichas de organización temporal, seguimiento e integración visual)	
SESIÓN UAI	
Juego de imágenes y palabras (Lectoescritura a partir del Método global y Foto-silábico)	
SESIÓN AL	
Actividad 1ª. Juego de descripción y memoria: <i>Mmm... ¡Ya lo sé!</i>	
Actividad 2ª. <i>Juntamos palabras relacionadas</i> (Murales de campos semánticos)	

2ª SEMANA	
DINÁMICAS EN 2º B	
1ª SESIÓN	2ª SESIÓN
1ª Actividad. Dinámica de interacción: “ <i>La pelota preguntona</i> ”	Actividad 1ª. Dinámica de conocimiento y debate: “ <i>Una imagen vale más que mil palabras</i> ”
2ª Actividad. Dinámica de atención/expresión: <i>¡Encuentra tu mitad!</i>	2ª Actividad. Dinámica de juego y conocimiento: “ <i>Pasapalabra del agua</i> ”
SESIÓN ATAL	
Actividad 1ª. <i>Hablamos sobre...las tiendas y los negocios.</i> (Póster y dibujo conjunto)	
Actividad 2ª. Juego de descripción y memoria: <i>¡La encontré!</i>	

Actividad 3ª. <i>Observo, pienso y... ¡a pintar!</i> (Fichas de comprensión del espacio, figura-fondo, laberintos y percepción de diferencias)
SESIÓN UAI
Juego de imágenes y palabras (Lectoescritura a partir del Método global y Fotosilábico)
SESIÓN AL
Actividad. <i>El orden de las imágenes y de las palabras.</i> (Estructura sintáctica de la lengua castellana a partir de la secuenciación de pictogramas)

3ª SEMANA	
DINÁMICAS EN 2º B	
1ª SESIÓN: Dinámica emocional y artística	2ª SESIÓN
<p>Actividad 1ª. <i>“Nuestro paisaje de emociones”</i> (Dramatización de emociones e identificación de sentimientos)</p> <p style="text-align: center;">Actividad 2ª. <i>“Lo que la música nos transmite”</i> (Desinhibición emocional a través de la música y el dibujo)</p>	<p>Actividad 1ª. Dinámica de Cuentacuentos: <i>Las imágenes nos cuentan la historia</i> (Kamishibai: La fábula del león y el mono)</p> <p>Actividad 2ª. Dinámica de despedida: <i>Nuestro mensaje sí llega</i> (Juego del teléfono)</p>
SESIÓN ATAL	
Actividad. Dinámica de interacción y conocimiento: <i>“Nuestros pequeños chefs”</i> (Taller de cocina de fruta en grupo-clase, 2º B)	
SESIÓN UAI	
Juego de imágenes y palabras (Lectoescritura a partir del Método global y Fotosilábico)	
SESIÓN AL	
Actividad. Dinámica de interacción y simulación: <i>Nuestro mercadillo</i> (Juego de dramatización de situaciones de compra-venta en grupo reducido)	

4. Evaluación de la intervención

Tras el desarrollo de mi Propuesta educativa en el CEIP Giner de los Ríos, me dispongo a realizar una valoración cualitativa de los **aspectos positivos** de la misma y los **espacios de mejora** que me permita aprovechar los buenos resultados y reconsiderar las carencias, para así realizar una propuesta alternativa en torno a los posibles cambios que deben realizarse en dicha institución escolar o en el propio sistema para que el fin principal de la misma, la inclusión, sea posible. Para ello, valoraré los resultados y las consecuencias que esta ha originado en este contexto educativo.

4.1. Aspectos positivos

En primer lugar, debo tener en cuenta una **autoevaluación** de mi intervención a partir de la experiencia y las valoraciones tanto de las profesionales con las que he trabajado, como del alumnado. Siento gran satisfacción de haber podido surcar un nuevo camino hacia una metodología más inclusiva, en una escuela donde la rigidez y el arraigo a una cultura escolar tradicional y basada en un modelo de integración del alumnado con n.e.e. es evidente. Haber desarrollado esta intervención frente a las constantes barreras que encontré en un primer momento ha sido un gran avance en la **flexibilidad** de dichas docentes hacia la aceptación o reconocimiento de una nueva posibilidad de enseñanza, así como hacia la **coordinación temática** de lo que se trabaja en los diferentes apoyos, otorgando con esta práctica un mayor sentido al aprendizaje y reduciendo la fragmentación del conocimiento.

Una encuesta realizada a las mismas (Anexo 7), para constatar, sus concepciones acerca de la escuela, la diversidad, las competencias de S. y el desarrollo de mi propuesta me ha servido como recurso para apoyarme en esta evaluación. Siendo sus valoraciones muy positivas, especialmente la de la tutora del grupo, que ha sido la docente que ha participado en la totalidad de las dinámicas grupales en su aula, considero que la propuesta realizada ha podido provocar ciertos **cambios** en las **expectativas** que tenían de la alumna en cuestión, así como de la valoración de otro tipo de iniciativa más alejada de la metodología habitual del empleo del libro de texto como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, el recibimiento, la acogida y el entusiasmo por parte de S. y sus compañeros desde la primera dinámica grupal realizada, mediante sencillas preguntas constantes como – “Seño, ¿Cuándo vas a venir?...¿Hoy vamos a mi clase?”, o, ciertos comentarios sobre mi labor que trascienden a otros de sus profesores, me hacen reflexionar sobre la importancia que ha tenido para ellos y me produce una gran gratificación personal, pues no hay mejor evaluador de nuestra labor que nuestros propios alumnos/as. Destacar en este sentido, la asombrosa **motivación** que ha ejercido una metodología basada en **dinámicas** y **juegos** como puente hacia el aprendizaje, donde la actitud y la afectividad han sido más importante que los resultados en los mismos.

En este sentido, creo que he conseguido acercarme a muchos de los objetivos generales que me proponía con la misma. En cuanto a los objetivos más específicos, pensando en la inclusión de S. en su grupo clase a partir del trabajo de competencias relacionales y en comunicación lingüística, creo que ha evolucionado en relación a su nivel de interés en **participación** y su **intención comunicativa** en su grupo-clase, siendo ella la que pedía el turno de palabra con la gran energía que la caracteriza en cualquier otro ámbito. Además, pude apreciar como ciertos compañeros comienzan a reconocer la necesidad de apoyo en la lengua que necesita S. para participar, ayudándole a pensar y elaborar las respuestas antes de alzar la voz. Es por ello, que como mínimo todo esto habrá servido para crear un **clima de cooperación** que posibilite la integración de S. y otros compañeros en su grupo de iguales, lo cual puede ser un inicio para el fomento del trabajo en equipo.

Esto ha contribuido también a que S. y otros compañeros empiecen a tomar ciertas referencias en cuanto a habilidades sociales, pautas de intervención, comunicación y participación social, como por ejemplo, la de respetar los turnos de palabra, las opiniones o las dificultades del resto.

Durante el desarrollo de las diferentes dinámicas de grupo, he podido constatar que su nivel de participación variaba, posiblemente dependiendo del contenido que se trabajara en ellas. Podría decirse que en aquellas en las que el contenido pertenecía al área de conocimiento y había sido trabajado previamente en un tiempo considerable con

su tutora, sus aportaciones eran mayores que en otras en las que el contenido se alejaba más de sus **conocimientos previos**.

En cuanto al dominio del lenguaje, podría decirse que ha mejorado en la construcción de oraciones sencillas, dándole un mayor sentido y orden y sustituyendo la comunicación telegráfica por un texto de mayor cohesión con el uso de artículos, determinantes y nexos. De este modo, la pequeña **evolución en la comunicación verbal** está allanando el paso al avance de la lectoescritura, aunque aún merecen gran avance para adquirir un dominio de la lengua castellana que le permita comunicarse sin miedo, especialmente en su grupo de referencia.

Otro aspecto que me resultó curioso fue la motivación que le causó trabajar con un nuevo material diseñado para ella, donde los pictogramas sustituían las tradicionales fichas de lectoescritura y donde algunos de los sujetos eran conocidos para ella, lo cual fue motivo de interés por leer y formar frases con el dibujo de la niña que la representaba. Esto dice mucho de la importancia de encontrar las **estrategias** que permitan **incentivar** al alumnado hacia el aprendizaje a partir de sus propios gustos e intereses, ya que el contraste con el uso del material plastificado por la maestra que solo permitía la asociación de las mismas sílabas para formar las mismas palabras, empezaba a ser bastante monótono tanto para ella como para mí.

4.2. Espacios de mejora

Uno de las grandes limitaciones que me he encontrado durante el desarrollo de esta propuesta educativo ha sido la **cultura institucional** de este centro educativo. La concepción de atención a la diversidad y la distribución de los recursos personales para la misma, condicionan la labor de las profesionales del Equipo de Orientación Educativa (EOE), quienes parecen compartir la necesidad de desarrollar un tipo de metodología que mantiene al alumnado con n.e.e. **fuera de su aula ordinaria** durante las sesiones en las que organizan su apoyo principalmente en materia curricular, a causa de la rigidez de las **agrupaciones** que ellas mismas han realizado para su práctica educativa.

Por esta razón, el número de sesiones de la intervención, el tiempo y el contenido de las mismas estuvieron, en cierto modo, condicionados también por la vaga confianza

que depositaban en este tipo de metodología, así como la imperiosa inquietud de perder tiempo lectivo para desarrollar exclusivamente los contenidos académicos de sus programaciones, que no eran otra que las mismas de siempre, haciendo uso del libro de texto o de los mismos materiales.

Así, el enfoque de mi intervención que en principio estaba pensado únicamente hacia el fomento de las relaciones sociales, la interculturalidad, la educación emocional y la comunicación, tuvo que combinarse con ciertas sesiones que incluyeran contenido del área de conocimiento del medio como respuesta a la demanda que la tutora del grupo me pedía. En este sentido, esta ideología parece mantenerse, por lo que no he conseguido generar con esta propuesta una ruptura de esa extrema rigidez de los contenidos, tiempos y espacios escolares.

Por todo ello, pienso que para alcanzar una metodología más inclusiva en este tipo de centros, es importante que la **coordinación** entre los tutores y las especialistas sea aún mayor, de manera que el esfuerzo por diseñar todos los **materiales educativos** esté orientado a flexibilizar el trabajo conjunto dentro del aula ordinaria. Por otro lado, creo que ciertas dinámicas de grupo han podido dejar escapar la posibilidad de generar una mayor participación de parte de determinados alumnos/as, por lo que quizá esta propuesta debería encaminarse inicialmente hacia una organización de la enseñanza a partir de **trabajos en equipos** menos numerosos, que ofreciera a S. la oportunidad de sentirse más cómoda para interactuar de la misma forma que lo hace en las pequeñas agrupaciones en las sesiones de apoyo fuera de su aula. No obstante, el interés, la cooperación y el aprendizaje entre iguales ha empezado a tener sus frutos con este tipo de dinámicas que dejan de establecer relaciones unidireccionales entre profesor-alumno por lo que esto debería mantenerse para generar la inclusión de los alumnos con n.e.e. y la consolidación de las relaciones como unidad de grupo.

Quizás, otro de los aspectos de lo que ha carecido esta intervención ha sido la posibilidad de **abrir el espacio de la escuela** hacia todos los miembros que conforman la comunidad educativa, siendo una consideración prácticamente nula por el hermetismo y la distancia que antepone la propia institución y el equipo docente a causa de los prejuicios sobre el interés y el contacto con estas familias y agentes externos que no forman parte de la plantilla.

Todo esto exigiría cambiar la **organización y las rutinas escolares**, compartiendo objetivos y esfuerzos entre los profesionales y reemplazando el libro de texto, cuya tendencia de trabajo es individualista y homogeneizadora, hacia una metodología que implique una construcción cooperativa del conocimiento, cuyos objetivos puedan ramificarse hacia sus **distintos grados de consecución** y cuyas **estrategias de aprendizaje** puedan ser diversas.

En definitiva, esta propuesta educativa ha ayudado a realizar nuevas dinámicas educativas en las que la diversidad cultural no era un motivo de segregación sino de enriquecimiento, y donde las dinámicas de atención a la diversidad dentro del aula ordinaria han podido reemplazar, por un periodo de tiempo, a las sesiones individualizadas con el alumno con n.e.e. fuera de su grupo de referencia. No podemos olvidar que esta intervención ha sido realizada en un período de tres semanas, y esto, hace difícil resquebrajar los planteamientos y concepciones que, desde hace décadas, conforman una cultura institucional tradicional. Tampoco suficiente para generar el desarrollo de competencias relacionales, interculturales y comunicativas del alumnado, para lo que hace falta un trabajo continuo, constante y cooperativo por parte de todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

Por todo ello, este análisis sobre los resultados de esta propuesta, diseñada y desarrollada para este contexto educativo, me llevan a pensar en las condiciones que deben ser necesarias para generar un **espacio más inclusivo**, donde la escuela se entienda como un proyecto social de todos y para todos.

5. Propuesta de mejora

Como desenlace del desarrollo y evaluación de la intervención educativa implementada en un Centro Educativo de Educación Infantil y Primaria, así como del análisis de la realidad contextual que lo determina, me dispongo a realizar un escrito que responda a la necesidad de transformación de la cultura institucional de la escuela en relación con la organización y el funcionamiento concreto del CEIP Giner de los Ríos, utilizando para ello, diversas fuentes que pueden enriquecer esta propuesta de mejora.

Tras mi experiencia de Practicum en dicho centro escolar, pude constatar que la disposición y el modo de trabajo en este centro, no difería de la rigidez de la organización y estructura que caracteriza a la escuela como institución.

En este sentido, creo imprescindible que la concepción que se tiene de escuela debe tomar un giro importante hacia nuevos conceptos de espacios y tiempos educativos. Para ello sería conveniente reconsiderar su finalidad principal, que es la de educar al alumnado para la ciudadanía, donde escuela y sociedad han de ir unidas de la mano. Escuela es cada palabra, mensaje, aula, pasillo, familia...y todo aquello que uno pueda imaginar.

Es por ello que este centro escolar debe focalizar sus esfuerzos hacia una ruptura de sus esquemas que permita aunar los caminos de todos y cada uno de los docentes hacia un **trabajo cooperativo**. La escuela no es lo que ocurre dentro de cada una de sus clases, sino todo un conjunto que implica acciones, espacios y tiempos diversos que han de adquirir un sentido global y asumir un reto común.

Este cambio de la cultura de trabajo de estos docentes ayudaría a un cambio en la concepción de la diversidad, que aún sigue apostando por la homogeneización y el apoyo a la integración del alumnado con mayores dificultades para adaptarse a las condiciones institucionales y curriculares en espacios diferentes a los de su grupo: Unidad de apoyo a la Integración, Aula Temporal de Adaptación Lingüística, aula de Audición y Lenguaje, Aula Específica y otras de apoyo al estudio en servicios de Cupo de Apoyo y Refuerzo (CAR) o de Compensatoria.

Por lo tanto, una concepción de la importancia de la coordinación docente, implicaría también un cambio en los modos de trabajar la atención a la diversidad hacia un reconocimiento de la interculturalidad que la caracteriza como fuente de enriquecimiento y de la diversidad como cualidad del ser humano.

A partir de ello, sería importante considerar la intervención y el apoyo de la maestra de PT, ATAL y AL dentro del aula ordinaria en determinadas sesiones, por lo que un cambio en la organización y estructura de sus horarios y programaciones sería necesario para realizar los agrupamientos en función del grupo-clase al que pertenecen sus alumnos/as.

Este paso desde una concepción de la educación especial, la integración y la atención individualizada hacia una escuela inclusiva, exige una transformación no solo del pensamiento y la práctica docente sino de los estándares establecidos que condicionan este tipo de ideales y acciones.

“Existe un “orden establecido e instituido” que hay que destruir para poder transformarlo” (Rivas, 2013). Para ello es necesario que se produzca una **apertura del currículum** escolar. Esta organización y estructura de la programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje conlleva la fragmentación del conocimiento en diferentes niveles y áreas de conocimiento, cuyos objetivos y contenidos están cerrados y aislados. Esto está provocando actuaciones que se alejan de la finalidad educativa y se orientan a la consecución de dichos estándares.

Ante esta realidad educativa en la que nos encontramos, donde el equipo docente perpetúa una cultura academicista y memorística, es importante que una propuesta educativa enfocada al cambio contemple la educación desde una **perspectiva funcional y social**, donde los objetivos no sean meramente requisitos burocráticos sino finalidades palpables y conscientes de la diversidad. Es por ello, que los sistemas de evaluación deben responder a unos objetivos y criterios más flexibles donde los grados de consecución puedan ser diferentes. Solo cuando esta consideración de la diversidad y de la inclusión sea real, las adaptaciones curriculares y las aulas de apoyo perderán su sentido.

En relación con ello, el fomento del trabajo en equipo en dicho centro requiere de una mayor flexibilidad en las propuestas educativas que favorezca la **interdisciplinariedad** y la interconexión de los conocimientos que se ponen en juego. Estos modos de coordinación docente nos llevarían a su vez a nuevas metodologías donde la intervención grupal adquiere valor en el tratamiento de la diversidad y la interculturalidad.

Este modelo de trabajo y aprendizaje cooperativo, adquiere su sentido en la medida en que la escuela tiene como responsabilidad la formación de futuros ciudadanos democráticos capaces de dialogar y convivir solidariamente y de desenvolverse en su entorno. Para ello, es importante que los docentes adquieran una formación y consciencia sobre posibles estrategias para poner en juego este tipo de metodologías.

En esta línea, el **Proyecto PAC** (Programa de Aprendizaje Cooperativo en el aula), programa didáctico creado para dar nuevas respuestas de carácter inclusivo a la diversidad, está ofreciendo nuevos caminos.

Véase el siguiente esquema de trabajo de un centro de Educación Infantil y Primaria de Castellón como medida de implantación de este proyecto:

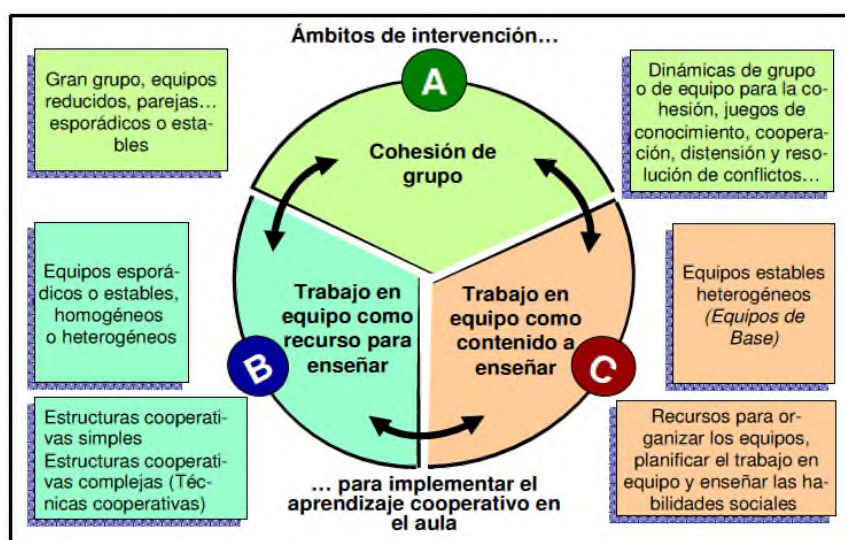


Figura 1. Ámbitos de intervención del PAC

Fuente: Escobedo, P., Aguirre, A., & Domenech, A. (2011)

Es a partir de ello, cuando la educación pasa a ser algo más que la adquisición de un contenido científico e incluye otros valores que favorecen una formación integral del alumnado hacia el desarrollo de competencias relacionales en el aula. Como expresa Martínez (2010),

Los programas de entrenamiento experiencial toman como foco de atención la experiencia personal. Para ello se sirven de simulaciones, role playing, ejercicios de sensibilización y otras estrategias que fomentan la relación empática entre los grupos...teniendo como objetivo asumir la diferencia y riqueza que representan los grupos que conforman la sociedad (p. 176)

Son experiencias como estas las que pueden enfocar la propuesta inicial hacia una propuesta de mejora que incluya un **entrenamiento intercultural** que favorezca las relaciones sociales en el aula, y por consiguiente, el aumento de la participación de la alumna en cuestión.

Realizando una lectura del texto de Martínez, fui consciente de algunos de los **errores** que había cometido en mi intervención y que disminuyeron la oportunidad de que S. participara de forma activa en todas las dinámicas de grupo. Este error fue realizar las **sesiones a nivel de gran grupo** donde, en muchas ocasiones, la participación de los líderes de grupo mermaba la de aquellos que se muestran más retraídos.

Dependiendo de los objetivos que se deseen alcanzar deberemos idear un modelo de trabajo grupal u otro. Por ejemplo, podemos trabajar con un grupo pequeño de 4 o 5 personas si éstas no tienen experiencia, se sienten cohibidas, tienen temor a la situación grupal *per se*, y ello al margen de cuáles sean los contenidos que se vayan a proponer...No obstante, es preciso tener en cuenta que un grupo muy amplio es muy difícil de manejar y las comunicaciones se empiezan a estereotipar, la posibilidad de que se rompa la comunicación y aparezcan diálogos en parejas o triadas es mayor, y la escucha, por tanto, se bloquea (Martínez, 2010, pp. 185-186)

Estas consideraciones consultadas *a posteriori*, junto con la formación recibida en el último cuatrimestre de la carrera en asignaturas como *Competencias Relacionales en*

el aula inclusiva y Biblioteca Escolar y Animación a la Lectura, me han permitido reconsiderar ciertos aspectos y generar una propuesta educativa más oportuna en la transformación de este centro hacia una escuela más inclusiva, teniendo en cuenta tanto sus carencias, como las necesidades y características del alumnado con el que he trabajado durante este período de tiempo. Aspectos como los citados anteriormente como el cambio de concepción sobre la diversidad y la coordinación docente habían de mantenerse y promoverse aún con mayor énfasis, por lo que la constitución del centro como miembro de las **Comunidades de Aprendizaje** sería una posibilidad de flexibilizar esa apertura de los espacios y tiempos escolares que se comentaban al inicio de este apartado.

Creo que no puede entenderse una Escuela Inclusiva que actúe al margen de las labores sociales y educativas de otras entidades, administraciones y asociaciones. Del mismo modo que no se entiende la educación desligada del compromiso con la familia (Moreno, 2014, p. 9).

En este sentido se le otorgaría mayor importancia en las dinámicas educativas a la implicación y participación de la **familia y otros agentes externos**, como por ejemplo, la asociación Málaga Acoge donde S. y otros alumnos/as reciben apoyo en horario extraescolar en materia curricular y habilidades de integración en la vida social y cultural de la ciudad por su condición de inmigrante.

Todo ello permitiría romper con ese muro que el propio equipo docente ha ido construyendo con el paso del tiempo entre la escuela y la sociedad por diferentes incidentes que han provocado que esa brecha aumente considerablemente en lugar de aunar fuerzas para estrechar los lazos hacia nuevas experiencias educativas que favorezcan el alcance de un objetivo común.

¿Cómo generar una propuesta en la que la Comunidad de Aprendizaje sea partícipe de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Partiendo de la propuesta inicial cuya finalidad era favorecer las relaciones sociales y a inclusión de S. en su grupo de iguales a partir de una metodología tándem basada en **dinámicas de grupo** para el fomento de las competencias relacionales y

comunicativas, es el momento de considerar la constitución de las Comunidades de Aprendizaje para sostener este **proyecto a largo plazo**.

En las Comunidades de Aprendizaje, el aprendizaje dialógico se asegura al trabajar en *grupos interactivos*. Los rendimientos escolares se multiplican y los aprendizajes se aceleran a través de la interacción con personas voluntarias que colaboran con el profesor/a dentro del aula y a través de la ayuda entre los mismos compañeros (Tomelloso, 2007, p.20)

Reconsiderando esta idea, sería oportuno apostar por la metodología basada en los *grupos interactivos*. Esta iniciativa requiere de la participación de todos los agentes en la práctica educativa: alumnado, profesorado de diversas áreas, personal no docente, familia y agentes externos.

Poner en práctica una **organización de las aulas** en grupos interactivos en el CEIP Giner de los Ríos desestabilizaría el argumento en el que se sustentan las docentes (personalmente y en la encuesta realizada situada en Anexo 7) sobre la necesidad de organizar los apoyos al alumnado con n.e.e. en agrupamientos fuera del aula de referencia a causa de la numerosidad de la demanda y la escasez de recursos humanos para atenderlos adecuadamente, cambiando el concepto de atención a la diversidad hacia el reconocimiento de la heterogeneidad en todos los grupos.

La inclusión de varias personas de la comunidad interactuando dialógicamente con el alumnado juntamente con el profesor o profesora en el aula incrementa sustancialmente las posibilidades de atender las necesidades específicas de los niños y niñas y de incrementar el aprendizaje instrumental para todos y todas ellas, no únicamente para los y las más aventajadas (Oliver y Gatt, 2010, pp. 11-12).

En relación con ello, la idea de Paulo Freire (1997) expuesta en Oliver y Gatt (2010) defiende que “los actos comunicativos dialógicos en el contexto escolar son esenciales para transformar las dificultades en posibilidades”.

Es esta actitud positiva hacia la diversidad en las escuelas la que debe sustentar todo su quehacer hacia propuestas de este tipo que generen espacios de posibilidades a

todo el alumnado, ya que además genera altas expectativas en el alumnado y en los adultos que promueven un afán de mejora y superación.

Esta metodología nos ofrece la oportunidad de **desprendernos del libro de texto** que actúa como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y apostar por otras prácticas educativas que se acerquen más al ideal del constructivismo por el que los niños y niñas aprenden a partir de una transformación de sus **conocimientos previos** cuando entran en contacto con los nuevos en su Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky).

De este modo, esta nueva propuesta de mejora para alcanzar los fines inicialmente planteados, estaría directamente vinculada con una nueva organización del aula en grupos interactivos en la que el contenido a trabajar emergiera en función del **centro de interés** del alumnado, conduciéndonos hacia una metodología de **trabajo por proyectos**.

Como aspectos de mejora para esta propuesta, sería importante también reconsiderar el papel de la **biblioteca escolar** (BBE) como eje de apoyo al currículum garantizar el acceso al conocimiento y la diversificación de fuentes y materiales.

Estas actuaciones nos ayudarían a contemplar a biblioteca escolar como proyecto pedagógico y social que necesariamente se desarrolla en el marco de un **centro de recursos** materiales e intelectuales y que, ya que colabora activamente en dar respuesta a las grandes preguntas que se plantea el currículum escolar, debe contribuir en la misma medida al logro de los tres grandes objetivos que las sociedades democráticas asignan a la escuela: instruir..., extender la cultura...y **corregir las desigualdades de origen** (herencia cultural) y adquiridas que presenta el alumnado (Castán, s.f., p. 2)

En este sentido, el papel de las **nuevas tecnologías** como recurso educativo para la atención a la diversidad, ofrecería también la oportunidad de acercarnos a una educación más funcional en la que la escuela tenga la posibilidad y el deber de contar con ellas para diversificar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y para favorecer la incorporación del alumnado en nuestra sociedad del conocimiento donde la alfabetización digital se hace imprescindible.

Aceptación de la comunidad	Enseñanzas prácticas adaptadas	Agrupación multiedad y flexible	Enseñando responsabilidad
La educación basada en los resultados	Curriculum común y diverso	Enseñanzas prácticas adaptadas	
Amistades y vínculos sociales	Educación intercultural	Aprendizaje constructivista	T. inteligencias múltiples
Grupos de colaboración entre adultos y estudiantes		Uso de la tecnología en el aula	

Fuente: *Fernández, J.M., & Velasco, N. (2003)*

Figura nº 1. Principios y valores de la educación inclusiva.

La consideración de las nuevas tecnologías, para "todos" los alumnos como medio de aprendizaje en este ámbito educativo; como elementos de apoyo y de acceso al curriculum para aquellos con necesidades educativas especiales, sirve de puente de enlace para la innovación y el cambio educativo dentro del contexto escolar (Fernández & Velasco, 2003, p. 4)

Siendo consciente de que el espacio de biblioteca escolar no está siendo dinamizado como centro de recursos para la enseñanza-aprendizaje, ni disponen de recursos tecnológicos (ordenadores o pizarra digital) en muchas de las aulas, inclusive donde se desempeñó la intervención educativa, esto requiere una transformación a gran escala del CEIP Giner de los Ríos que supondría de una **reorganización del presupuesto educativo** y de una mayor **implicación** del equipo docente en la función social de la escuela para garantizar una formación actualizada ante las características de una sociedad diversa, plural, multilingüe, intercultural y digitalizada.

Por lo tanto, la nueva propuesta de mejora supondría mantener los fines para los que fue creada inicialmente a partir de las necesidades apreciadas en esta realidad educativa, introduciendo el valor de la Comunidades de Aprendizaje a partir de una nueva organización del aula en grupos interactivos, que permitiese poner en juego una metodología de trabajo por proyectos sustentada en una diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde de la biblioteca escolar y las nuevas tecnologías como eje del funcionamiento del centro educativo.



6. Conclusiones

Parece difícil de creer que ahora esté escribiendo las últimas páginas de mi Trabajo de Fin de Grado. Esta asignatura planteada a modo de escrito en el que volcar todas nuestras inquietudes, deseos, impresiones y aprendizajes, se presentaba en un mar de dudas que nos aturdiría constantemente por esa incertidumbre que uno tiene ante lo nuevo, lo desconocido. Sin embargo, como una vez dijo una profesora de la Facultad de CC. de la Educación, el control de la incertidumbre es un paso más que nos hace fuertes ante el reconocimiento de la diversidad y el desafío de nuevos retos.

Este podía considerarse como uno de los tantos trabajos realizados a lo largo de mi formación, aunque en este caso, con mayor rigor científico. Con su elaboración, se ha puesto en marcha una reciprocidad constante entre los conocimientos y la formación adquirida y el desarrollo de una intervención en la escuela. Esto ha favorecido la posibilidad de generar un espacio de reflexión sobre la escuela, para luego pasar a la acción con una propuesta que daba vida a esos aprendizajes.

Por ello, poco a poco este proyecto fue tomando forma desde su origen en las aulas del CEIP Giner de los Ríos. Surgió así la oportunidad de diseñar y realizar una propuesta educativa que permitiese plantear el inicio de algunas soluciones ante las necesidades evidentes de un cambio de la cultura institucional y el Modelo de Atención a la Diversidad de esta escuela.

Fue la realidad concreta de una alumna de origen marroquí, lo que me impulsó a plantear una respuesta ante las necesidades educativas que presentaba. Esta niña tenía un diagnóstico de Discapacidad Intelectual Ligera, de desmotivación por el aprendizaje, déficit de atención y desconocimiento de la lengua castellana. Todo ello, apuntaba hacia una clara necesidad de atención educativa pero diferente a la que se realizaba hasta el momento.

La organización y el funcionamiento escolar, dictaba mucho de la ideología de su equipo docente. Los espacios y tiempos escolares eran tomados con absoluta rigidez, lo que provocaba una concepción anclada en un modelo de escuela tradicional basado en el empleo del libro de texto como eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas condiciones en las que el currículum academicista sopesa más que las necesidades reales del alumnado, llevaba a una concepción de la diversidad como apoyo y refuerzo educativo a aquel que presentaba mayores dificultades para adaptarse a la estructura que el sistema impone. De este modo, la diversidad era entendida como aquello que daba problemas y se salía de los parámetros homogeneizadores. Por ello, todo el alumnado que mostraba menos capacidades para responder a estas demandas, recibía apoyo educativo en las aulas de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Aula Temporal de Adaptación lingüística.

La alumna en cuestión merecía de todas estas atenciones por sus necesidades evidentes, a pesar de ello, los avances en su desarrollo lingüístico y social eran prácticamente nulos. Considerando que algunas de sus dificultades y su desconocimiento del idioma son la causa de su inhibición en el grupo-clase, aposté por generar ciertos cambios metodológicos.

S. necesitaba desarrollar competencias relacionales y comunicativas para perder el miedo a participar con su grupo, y esto no podía conseguirse si las sesiones de apoyo promovían su salida del aula ordinaria por más tiempo. Por esta razón, mi propuesta educativa giró hacia un cambio en ese modelo de atención a la diversidad. Para ello, primeramente allané el terreno, conocí a la alumna, a su tutora y a todas sus profesoras del Equipo de Orientación Educativa. En acuerdo con todas las docentes, programé y desarrollé una propuesta en un período de tres semanas en horario lectivo, de manera que en ese espacio de tiempo, la coordinación docente fuera mayor en beneficio de la alumna.

La propuesta realizada tenía como eje principal, poner en juego la **metodología tándem** en una intervención como maestra de PT dentro de su aula de referencia, aunque de una forma distinta a esa atención individualizada que recibía anteriormente. En este caso, aposté por realizar **dinámicas de grupo**, donde todos tuvieran el mismo trato y la misma oportunidad de interactuar y ser partícipes de su propio aprendizaje a través de prácticas más lúdicas. Por otro lado, la intervención en ATAL y AL se mantuvieron prácticamente en las aulas destinadas para ello, aunque el contenido trabajado apostaba por el enriquecimiento de su vocabulario, la adquisición de las estructuras sintácticas básicas y el desarrollo de habilidades y destrezas para comunicarse, así como para mejorar el control de su atención/dispersión.

Todo ello permitió que el alumnado de este grupo desarrollara algunas competencias interculturales y comunicativas ante la presencia de una gran diversidad sociocultural en el aula, y que la alumna ganase confianza en sí misma para participar en su grupo-clase y sentirse incluida dentro de su grupo de iguales.

A pesar de todo ello, el tiempo dedicado a este entrenamiento cultural y social no fue suficiente para que esta se desarrollara con total normalidad en clase, ni tampoco para generar una ruptura de esa cultura institucional y ese modelo de atención a la diversidad. Este fue uno de los aspectos de mejora plasmados en la evaluación posterior a la intervención, sin embargo, como aspecto positivo valoré ese espacio de flexibilidad como un posible cambio de las acciones docentes.

Fue esa necesidad de cambio la que se mantuvo y se plasmó en la propuesta de mejora. Un cambio en la metodología empleada que contara no solo con la coordinación docente, sino también con todos los miembros que conforman la comunidad educativa. Esto me llevó a pensar en las *Comunidades de Aprendizaje* como proyecto educativo y social, en el que escuela y sociedad van unidas. Con el apoyo de todo el equipo docente y no docente, la familia y los agentes externos, no existiría el problema de la escasez de recursos humanos.

Para implicar a la comunidad en el funcionamiento del centro y el desarrollo de esta propuesta, podría apostarse por una organización del aula en *grupos interactivos* donde la participación del alumnado con mayores dificultades y los más aventajados pueda enriquecerse mutuamente por el beneficio que reconforta el aprendizaje entre iguales.

Con este nuevo enfoque, los procesos de e-a podrían girar hacia la construcción del aprendizaje desde el *centro de interés* del alumnado en una metodología de *trabajo por proyectos*, de manera que se construya un conocimiento real, cercano, significativo y consecuente con las demandas de nuestra sociedad.

Como elemento esencial para conseguir que esta propuesta se sustentara en el tiempo y respondiera a las necesidades sociales, sería importante también considerar el papel de la *biblioteca escolar* como Centro de Recursos de apoyo a la enseñanza. Por último, las *nuevas tecnologías* deben ocupar en la escuela el mismo lugar que ostenta actualmente

en la sociedad, como recursos para extender la cultura y favorecer el acceso al conocimiento a todo el alumnado, sin distinción de su cultura, etnia, capacidades, idiomas o religiones.

En definitiva, este Trabajo de Fin de Grado me ha permitido plantear serios cambios en la escuela que son necesarios para pasar desde un modelo de apoyo a la integración hacia una escuela inclusiva. No debemos olvidar que la escuela es un espacio de todos y para todos, y que por ello, la escuela inclusiva es una cuestión de derechos humanos.

Si hay algo de lo que no tengo duda es que no me equivoqué al elegir este camino, que me permitió entender y vivir la educación desde otra perspectiva, la de maestro. Lo que en principio parecía tarea sencilla, ahora resulta ser un asunto de gran complejidad que requiere de una gran implicación personal y profesional más allá del horario escolar.

A lo largo de estos cuatro años de formación, he conseguido replantearme y revalorizar la responsabilidad que tiene la escuela en la estructura social. Desafortunadamente, nuestro sistema escolar está a la merced de los constantes cambios legislativos e ideológicos en educación, siendo empleado como instrumento de poder y de control de masas. Este panorama está afectando a los derechos de igualdad, de acceso y de subsistencia en las instituciones educativas, viéndose perjudicados los colectivos minoritarios. Son estas las circunstancias las que deben hacernos más fuerte. Somos los maestros los que tenemos en nuestras manos la posibilidad de hacer de nuestros niños y niñas, futuros ciudadanos responsables, tolerantes, competentes y con capacidad crítica ante la realidad que le rodea, y este es un poder que nadie puede arrebatarnos.

Por todo ello, hoy por hoy soy consciente de lo que soy y de lo que quiero: una futura docente con ilusión por embarcarme en esta encrucijada y luchar para conseguir con cada granito de arena, que la escuela encuentre el camino hacia una educación más liberal, inclusiva y funcional ante la realidad social en la que se ve en vuelta. Aquí acaba una etapa de mi vida, pero empieza otra cargada de nuevos sueños, metas y esperanzas.

Conclusions

It seems difficult to believe that now I am writing the last pages of my Final Year Dissertation. This subject is reflected in a document in which expressing all our concerns, desires, impressions and learning, presented with many doubts and uncertainty. However, a professor at the Faculty of Education said that the uncertainty avoidance was a step that made us strong in front of the recognition of diversity and new challenges.

This might be considered one of many projects carried out during my training, although in this case, with more scientific value. With its implementation, a constant reciprocity between knowledge and the development of a school intervention has been launched. This fact has favored the possibility of creating a space for reflection on the school, and then take action with an educational proposal.

Therefore, this project slowly began to take shape from its origin in the classrooms of Giner de los Rios elementary school. Thus, the opportunity arose to design and implement an educational proposal that responds to the obvious needs of a changing institutional culture and the Model of Attention to Diversity in this school.

The concrete reality of a Moroccan student boost me to propose a response to the educational needs presented. This child had a mild intellectual disability, a lack of interest in learning, an attention deficit and difficulties with the Spanish language. Everything pointed to a clear need for educational attention different from what had been done before.

The organization and functioning of the school, said much of the ideology of their teachers. The school spaces and times were too rigid, which caused a traditional concept of education, based on the use of the textbook as the focus of the teaching-learning processes.

These conditions in which the academic curriculum is more important than the needs of students, led to a conception of diversity as an educational support for students with greater difficulty to adapt to the structure imposed by the system.

Thus, diversity and heterogeneity were understood as a problem. Therefore, all students with little capacity to respond to these demands, received educational support, in the classrooms, for Therapeutic Pedagogy, Language and Hearing and Temporary Class for Language Adaptation.

The student deserved all this attention due to her obvious needs, in spite of it, progress in their linguistic and social development were practically nil. Taking into account that some of her difficulties and her lack of knowledge of Spanish were the cause of her inhibition in her class group, I decided to generate some methodological changes.

S. needed to develop relational and communicative competences to lose the fear to become an active member of her group. It could not be achieved if the support sessions encourage her going out of her ordinary classroom. For this reason, my educational proposal turned to a change in this model of Attention to Diversity. In agreement with her teachers, I programmed and developed a proposal for a period of three weeks, so during this time the teachers would have a greater coordination.

The proposal had as its main focus, using a combined methodology in an intervention as a TP teacher in her ordinary classroom, however in a different way from the individualized attention he received before. In this case, I did group dynamics where everyone received the same treatment and the opportunity to interact and participate through playful practice. Furthermore, the educational intervention in ATAL and AL were performed in classrooms designed for it, although the content was based on an enrichment of her vocabulary, the acquisition of basic syntactic structures of Spanish language and the development of skills to communicate and to improve the control of her attention.

All this allowed students to develop some intercultural and communication skills in the presence of a socio-cultural diversity in the classroom, and S. improved her self-confidence to participate in the class group and she felt included in her peer group.

Nevertheless, the time spent on this cultural and social training was not enough for her to get on normally in class, nor to produce a rupture of this institutional culture and that model of Attention to Diversity. It was one of the improvement aspects to be considered in the subsequent evaluation of the intervention, however, as a positive aspect

I valued the flexibility and potential changes in teaching practice.

This need for change was maintained and reflected in the improvement proposal. A change in the methodology that takes into account the coordination with all members of the educational community. This led me to think of Learning Communities as an educational and social project in which school and society go together. The problem of the lack of human resources does not exist thanks to the support of all teaching and non-teaching staff, family and external agents.

To involve the community in the functioning of the school and the development of this proposal, I would encourage an organization of the classroom in Interactive Groups where participation of students with more difficulties and more advanced students can enrich each other for the benefit of peer learning.

The processes of teaching and learning could turn towards the construction of learning from student's focus of interest on a methodology of working by projects so that a real, close and meaningful knowledge which will be consequent with the demands of our society could be built with this approach. It is also important to consider the role of the school library like a Resource Centre to support education as an essential element to sustain this proposal in the time and respond to social needs

Finally, new technologies should have the same value in school and in the society as resources to spread the culture and promote the access to knowledge of all students, regardless of their culture, ethnic origin, abilities, language or religions.

Ultimately, this Final Year Dissertation has allowed me to think of serious changes in the school that are necessary to move from an integration support model to an inclusive school. We must not forget that school is a place for everyone, and therefore, the inclusive school is a matter of human rights.

If there is something that I have no doubt about is that choosing this way was not a mistake, and this allowed me to understand and live education from the teacher's perspective. What at first seemed a simple task, now appears to be a matter of great complexity that requires a great personal and professional involvement beyond school

hours.

Throughout these four years of training, I have got to reframe and revalue the responsibility of school in society. Unfortunately, our school system depends on the constant legislative and ideological changes in education, it is currently used as a power and control instrument. This situation is affecting the rights of equality of access and subsistence in educational institutions and minority groups are negatively impacted. These circumstances are what make us stronger. We teachers have in our hands the responsibility to train tolerant, competent and critical citizens, and this is a power that no one can take away from us.

Therefore, today I realize what I am and what I want: a future teacher with enthusiasm to take part in this crossroads and struggle to get through each step, that school will find the way towards a more liberal, inclusive and functional education in the social reality that surrounds it. A stage of my life ends here, but another begins full of new dreams, goals and hopes.

7. Referencias bibliográficas

- Casanova, M. A. & Rodríguez, H. J. (2009). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Madrid: La Muralla
- Castán, G. (s/f). La función compensadora de la biblioteca escolar frente a la desigualdad sociocultural. Lectura, investigación y aprendizaje en la biblioteca escolar
- CEIP Giner de los Ríos (s. f.). Plan de Atención a la Diversidad. España: Autor
- Constitución Española de 1978, de 29 de diciembre de 1978. Título I, Capítulo 1, art. 27, sección 10. B.O.E. núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Escobedo, P., Aguirre, A., & Domenech, A. (27 de junio de 2011). *Aprendiendo juntos en la escuela: una experiencia cooperativa* [Versión digital PDF]. Ponencia presentada en Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo, Castellón, España
- Essomba, M. A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y docentes ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Exteberría, X. & Flórez, J. (2012). Ética y discapacidad. Discapacidad y sociedad: aspectos éticos. En *Canal Down21*. Recuperado de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=category&id=878:etica-&Itemid=2309&layout=default
- Fernández, J.M., & Velasco, N. (2003). Educación inclusiva y nuevas tecnologías: una convivencia futura y un diálogo permanente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. (21), pp. 55-63. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n21/n21art/art2106.htm>
- Hargreaves A. y Fink D. (2006) Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, *Revista de*

educación, nº 339, pp. 43-58. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_04.pdf

- Hernández, F. (1996). *Psicología y Educación. Cuadernos de Pedagogía*, núm. 253. pp. 50-56.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado. (2012) Módulo 4: Escuelas Inclusivas. En *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_4/mo4_comprender_la_cultura_escolar.htm
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de 2006, B.O.E., nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- Martínez, M. C., Paterna, C., Vera, J.J., & Hombrados, M. I. (2010). *Dinámicas e intervención grupal*. Madrid: Editorial Síntesis
- Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. (2005). *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1.º de ESO. Un estudio empírico*. España: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones
- Moreno, A. M. (2013). *Portafolio Practicum II*. Manuscrito no publicado. España: Facultad CC. de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga (inédito)
- Moreno, A. M. (2014). *Portafolio Practicum III.1. Aprendiendo sobre educación. Un largo camino por recorrer*. Manuscrito no publicado. España: Facultad CC. de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga (inédito)
- Moreno, A. M. (2014). *Portafolio Practicum III.2. Mención en Escuela Inclusiva y Atención a la diversidad. Una escuela perdida ante los nuevos retos educativos*.

Manuscrito no publicado. España: Facultad CC. de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga (inédito)

- Oliver, E. & Gatt, S. (2010) De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos [Versión digital PDF]. *Revista Signos. Número Especial Monográfico*, núm. (2), pp. 279-294
- ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria, B.O.E. núm. 173, de 20 de julio de 2007.
- Pujolàs, P. (2009). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. (2ª ed.). Barcelona: Editorial Graó
- Rivas, J.I. (7 de junio de 2013). Relaciones entre educación inclusiva y democracia en la vida escolar: “El derecho a la educación en funcionamiento” En Seminari Científic: Democràcia i Educació Inclusiva, Barcelona, España
- Rivas, J. I. (6 de abril de 2014). José Ignacio Rivas: “La educación es mucho más que contestar bien el cuestionario PISA”. *Diario Sur*. Recuperado de http://www.diariosur.es/v/20140406/malaga/jose-ignacio-rivas-educacion-20140406.html#frm_art_envia
- Tomelloso, C. (2007). Medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva [Versión digital PDF]. En Consejería de Educación y Ciencia: *El Proyecto Educativo. Materiales de apoyo al currículo de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha*. Dirección General de Coordinación y Política Educativa.
- Valls, R. & Munté, A. (2010) Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 67 (24,2), pp. 11- 15. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf

ANEXOS

Anexo I: Extracto del plan de atención a la diversidad del CEIP Giner de los Ríos.....	P. 59
Anexo II: Documentación sobre el CEIP Giner de los Ríos extraída del plan de centro.....	P. 63
Anexo III: Informe de evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización de la alumna.....	P. 69
Anexo IV: Desarrollo de las competencias básicas implementadas en la intervención educativa.....	P. 78
Anexo V: Diseño y desarrollo de la propuesta educativa inicial puesta en práctica.....	P. 83
Anexo VI: Algunas evidencias y producciones de la intervención educativa desarrollada.....	P. 120
Anexo VII: Encuestas realizadas a las docentes y al hermano de la alumna.....	P. 131

ANEXO I

EXTRACTO DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL CEIP GINER DE LOS RÍOS

OBJETIVOS GENERALES DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD¹

- Conseguir el máximo desarrollo posible en nuestro alumnado, de sus capacidades personales, la adquisición de las competencias básicas y los objetivos del currículo de la etapa
- Encaminar nuestros esfuerzos a la detección temprana de necesidades y adopción de medidas adecuadas
- Organizar de forma flexible las enseñanzas y la atención personalizada a los alumnos/as que lo necesiten
- Fomentar la inclusión social y escolar del alumnado
- Trabajar con un enfoque multidisciplinar, coordinándonos con todos los miembros de los equipos docentes
- Elaborar programas, planes de apoyo, refuerzo y recuperación
- Colaborar con los tutores en la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias

¹ La mayoría de los objetivos propuestos y medidas de atención a la diversidad no responden a la realidad de la práctica educativa en este centro, sin embargo, el modelo de atención a la diversidad segregador al que hago referencia puede verse plasmado en los apartados correspondientes a destinatarios y a los tipos programas educativos puestos en práctica

- Seguimiento de esos programas
- Realización de aspectos concretos de los programas, de forma individualizada o en pequeños grupos, dentro o fuera del aula
- Orientaciones a los maestros y tutores del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Elaboración de material didáctico
- Colaboración con el maestro-tutor en las orientaciones a los padres, con vista a lograr una participación activa en el proceso educativo de sus hijos/as

ALUMNADO AL QUE VAN DIRIGIDAS LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los alumnos/as a los que van dirigidas las medidas de atención a la diversidad, presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Son alumnos que necesitan una atención educativa diferente a la ordinaria. Este alumnado se puede clasificar en los siguientes grupos:

- Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- Alumnado de incorporación tardía al Sistema Educativo Español y/ o que precisen acciones de carácter compensatorio.
- Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje
- Alumnado que presente altas capacidades intelectuales

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Son los alumnos que requieren apoyos y atenciones educativas específicas asociadas a condiciones personales por presentar

- Discapacidad (física, psíquica, sensorial)
- Trastornos graves de conducta

En nuestro centro, este tipo de alumnado se encuentra escolarizado bien en la Unidad Específica de Autismo o bien integrados en su mayor parte en los distintos cursos de Infantil y Primaria, asistiendo en periodos variables a las Unidades de Apoyo a la Integración existentes en el colegio y recibiendo atención de los distintos especialistas.

Alumnado de Incorporación tardía al Sistema Educativo Español

Son los alumnos que provenientes de otros países, se escolarizan según sus circunstancias personales, conocimientos, edad e historial académico, incorporándose al curso más adecuado. Suelen presentar desventaja socioeducativa e importantes desfases escolares siendo el problema del desconocimiento del idioma español, el problema más importante con el que nos encontramos a la hora de escolarizarlos en sus cursos de referencia.

Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje

Son los alumnos que presentan un desfase curricular, sin pertenecer a ninguno de los grupos anteriormente expuestos y suele ser el grupo más numeroso en nuestro centro. Algunos proceden de familias de pocos recursos y bajo nivel cultural o de familias desestructuradas, pero otros no presentan este tipo de problemas. Suelen necesitar programas de refuerzo y adaptaciones del currículo en función de las distintas problemáticas que presenten.

Alumnado con altas capacidades

Son alumnos que presentan una capacidad intelectual superior a la media tanto en habilidades generales como específicas, muestran un alto grado de dedicación a las tareas y un elevado nivel de creatividad.

MEDIDAS DE CARÁCTER GENERAL Y TIPOS DE PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Según la Orden de 25 de Julio de 2.008 (BOJA 22-08-08) que regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la Educación Básica en los centros docentes públicos de Andalucía, las **medidas de atención a la diversidad de carácter general** son las siguientes:

- Agrupamientos flexibles con carácter temporal y no discriminatorio.
- Desdoblamientos de grupos en áreas o materias instrumentales
- Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos de Lengua, y Matemáticas
- Modelo flexible de horario lectivo semanal

Respecto a los **tipos de Programas de atención a la diversidad** en la Educación Primaria se distinguen básicamente dos tipos que son:

- Los Programas de Refuerzo
- Los Programas de Adaptación Curricular

Los Programas de Refuerzo pueden ser de tres tipos:

- De áreas o materias instrumentales básicas
- De recuperación de los aprendizajes no adquiridos
- Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione de curso

ANEXO II

DOCUMENTACIÓN SOBRE EL CEIP GINER DE LOS RÍOS EXTRAÍDA DEL PLAN DE CENTRO

Análisis del Entorno

- El CEIP Giner de los Ríos de Málaga capital, recibe su principal aportación de alumnos y alumnas de la zona comprendida entre calle La Unión y Avenida Ortega y Gasset, una de las barriadas de mayor índice demográfico de España. De dicha zona y de sus habitantes podemos señalar las siguientes características:
- Masificación, con escasos espacios para el esparcimiento y el juego de los niños y niñas
- Problemas de tráfico que derivan en peligro constante de atropello, lo que hace que los padres y madres se retraigan a la hora de permitir a sus hijos e hijas el bajar a la calle a practicar actividades
- Nula infraestructura de parques y jardines
- El nivel de estudios de la mayoría de los padres y madres se queda en los estudios primarios, lo que influye en el tipo de ayuda que pueden prestar a sus hijos e hijas y en el interés por los estudios de éstos
- Numerosos casos de hijos e hijas de padres separados o con los dos cónyuges trabajando fuera del hogar, lo que hace que los niños y niñas adolezcan de falta de atención
- Numerosos casos de hijos de inmigrantes que llegan en condiciones precarias en todos los aspectos y algunos incluso sin conocer el idioma

- Por otro lado, recibimos alumnos y alumnas de la zona limítrofe de las barriadas 4 de Diciembre y García Grana, donde los problemas de paro y marginación están muy acentuados, lo que origina numerosos problemas de conducta

Análisis de nuestro alumnado

Como resultado de las circunstancias de vida de nuestro alumnado, podemos afirmar que, si bien no todos, muchos de nuestros alumnos (y no nos estamos refiriendo precisamente a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, sino a los de integración tardía al sistema educativo, a los que tienen necesidad de compensación o a los de dificultades de aprendizaje) presentan o problemas curriculares o conductuales.

Las características principales de estos alumnos y alumnas, son:

- Escasa motivación hacia la escuela
- Problemas derivados de bajo nivel cultural o ambiente social desfavorable
- Problemas de idioma en algunos casos en alumnos inmigrantes
- Desfase curricular

Perfil del alumnado

- a) Ratio alumnado en Infantil y Primaria 25 alumnos por clase
- b) Distribución alumnado

Nacionalidades²:

Ucraniana (1), Armenia (1), Paraguaya (2), Ghanesa (1), Rumana (3), Nigeriana (4), Argentina (3), Británica (1), Brasileña (1), Colombiana (1), Marroquí(13), Argelina (1), China (9), Hondureña (1), Española (380)

² Datos estadísticos tomados para la realización del gráfico sobre la Diversidad Sociocultural del centro. No representa la diversidad caracterizada por la multiculturalidad proveniente del alumnado con nacionalidad española e inmigrante de segunda generación o alumnado de etnia gitana y paya

LOS CRITERIOS GENERALES PARA ESTABLECER LOS AGRUPAMIENTOS DEL ALUMNADO Y LA ASIGNACIÓN DE LAS TUTORÍAS. CRITERIOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS-CLASE

INFANTIL:

Los alumnos llegados a 3 años, se repartirán por orden alfabético en las distintas clases atendiendo a los siguientes criterios:

- Equilibrio en el número de alumnos de distinto sexo
- Equilibrio en el número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales
- Repartir a los hermanos de la misma edad
- Equilibrio en el número de extranjeros
- Equiparamiento por fecha de nacimiento
- A lo largo de 4 y 5 años, los grupos serán los mismos

PRIMARIA:

Todos los grupos-clase en Primaria cambiarán a principios de cada Ciclo, atendiendo a los siguientes criterios:

- Equilibrio en el número de alumnos de distinto sexo
- Equilibrio en el número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales
- Equilibrio en el número de alumnos incluidos en los programas de refuerzo educativo (consultar a sus tutores del curso anterior, informes individualizados, jefatura de estudios)
- Equilibrio en el número de repetidores

- Equilibrio en el grado de desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos del curso anterior y valoración global del alumno; es decir, nivel académico (consultar al tutor del año pasado)
- Equilibrio en el número de alumnos con problemas de convivencia (consultar a la jefatura de estudios los informes de convivencia individuales)
- Repartir a los hermanos en diferentes clases
- Equilibrio en el número de extranjeros

Al comienzo de cada curso en las reuniones de ciclo, los tutores elaborarán las listas siguiendo los criterios anteriormente expuestos

Los criterios para la asignación de tutorías quedan establecidos en el apartado correspondiente del Reglamento de Organización Interna sobre tutorías.

LOS PLANES ESTRATÉGICOS

- **Plan de Apertura (permanente)**

Atiende algunas necesidades familiares a través del Aula Matinal, Comedor Escolar y Actividades Extraescolares. Esta ayuda a las familias se regula a través de la apertura del centro a las 7:30h, terminando a las 18:00 h de la tarde.

- **Escuela TIC 2.0 (permanente)**

Gratuidad de portátiles en 5º Primaria, programa a extinguir.

- **Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares (1/9/2011- 31/8/2014)**

Se evalúa cada año los resultados de 2º y 4º de Primaria, además de otros ítems propuestos por el centro y en función de la consecución de objetivos, al curso siguiente se concede una gratificación económica al profesorado.

- **Plan de igualdad entre hombres y mujeres en la educación (permanente)**

A lo largo del año, la coordinadora del plan propone actividades de coeducación, que se realizan a lo largo de todo el año, celebrando el 8 de marzo el día de la mujer.

- **Plan de Convivencia (permanente)**

Se ha convertido en una de los planes fundamentales en nuestro centro, cuyas actividades se desarrollan a lo largo de todo el curso.

- **Plan de Compensación Educativa (permanente)**

Aprobado en el curso 2011/2012, el cual se irá prorrogando anualmente y que subsana algunas deficiencias del centro.

OTROS PLANES

- **Plan de Biblioteca Escolar (permanente)**

Cuyo objetivo es motivar al alumnado a leer a través de diferentes actividades.

- **Plan de Estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil (permanente)**

Con el que se pretende prevenir problemas de elocución que perjudiquen a plazo medio la adquisición de la Lecto-Escritura y con el que se consiguen detectar problemas graves de Audición y Lenguaje para intentar subsanarlos y ponerles remedio cuanto antes.

- **Plan de Acompañamiento Escolar (1/9/2013- 31/8/2014)**

Tienen el objetivo de compensar necesidades asociadas a la consecución de las competencias básicas relacionadas con la comunicación lingüística y el razonamiento matemático.

- **Practicum Grado Maestro (1/9/2013- 31/8/2014)**

Anualmente, este centro solicitará a través de Séneca y en colaboración con la Universidad de Málaga, alumnos en prácticas, por considerar esta colaboración muy beneficiosa para ambas partes.

- **Red Andaluza Escuela: “Espacio de Paz” (1/9/2013- 31/8/2014)**

Se planificarán y pondrán en marcha gran variedad de actividades para la mejora de la convivencia y búsqueda de la paz, a lo largo de todo el curso.

- **Aprende a sonreír (1/9/2013- 31/8/2014)**

La higiene bucodental, es una de las tareas pendientes en muchas de las familias de nuestros alumnos. Con este plan intentaremos inculcar buenos hábitos de higiene y concienciar a las familias de su importancia.

ANEXO III

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y DICTAMEN DE ESCOLARIZACIÓN DE LA ALUMNA

JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
C.E.I.P. Giner de los Ríos

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

DATOS PERSONALES

Datos del alumno o alumna	
Nombre: [REDACTED]	Fecha de nacimiento: 02/10/2006
Curso: 1º de Educ. Prima.	Unidad: Prim 1º B
Centro: 29006337 - C.E.I.P. Giner de los Ríos	
Centro EOE de referencia: 29070180 - E.O.E. Málaga Centro	
Nombre del primer tutor: [REDACTED]	
Nombre del segundo tutor: [REDACTED]	

Ref.Doc.: IfEvaPsi

Etapa

Etapa de escolarización: Primer Ciclo de Educación Primaria

DATOS ESCOLARES

Historia Escolar
<p>Datos de escolarización previa: Alumna de nueva escolarización en el CEIP Giner de los Ríos en diciembre de 2012, por cambio de domicilio procedente del colegio "Los Angeles" donde al parecer cursó educación Infantil de 5 años, si bien su expediente escolar no recoge ningún dato alusivo a la problemática que presenta la niña. Actualmente cursa 1º de E.Primaria.</p> <p>Actuaciones, medidas y programas de atención a la diversidad desarrollados: Desde su incorporación al centro en el segundo trimestre del curso escolar 2012-2013 la alumna ha recibido refuerzo educativo, dadas las neae detectadas. Asimismo también ha recibido atención a cargo de la profesora especialista en Audición y Lenguaje debido a sus dificultades de expresión oral. Dado su desconocimiento del idioma español también ha sido derivada a A.T.A.L..En enero de 2013 se inicia también otra medida de atención a la diversidad, los grupos flexibles, al que se adscribe esta alumna para trabajar mas específicamente las áreas de Lengua y Matemáticas ante el desfase escolar observado.</p>

Cód.Centro: 29006337

DATOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Datos de la evaluación psicopedagógica
Profesional que lo realiza: [REDACTED]
Fecha inicio de la evaluación:

Las valoraciones realizadas en el presente informe son confidenciales, nunca deberán ser utilizadas fuera del marco para las que han sido recabadas y no podrán usarse en contra de los legítimos intereses del alumno o alumna y/o de su familia.

Pág.:1 / 6

Ref.Doc.: IfEvaPsi

Cód.Centro: 29006337

<p>02/04/2013</p> <p>Fecha fin de la evaluación: 25/04/2013</p> <p>Motivo de la evaluación psicopedagógica: La tutora de la niña solicita evaluación psicopedagógica al detectar en ella un nivel muy bajo de competencia curricular (estimado en torno a los 4 años), problemas de lenguaje oral.,de atención y en general mucha dificultad para asimilar los contenidos propios del nivel que cursa. Retraso en conductas prerrequisitas para el inicio de los aprendizajes escolares (muy bajo nivel de atención, escaso interés...)</p> <p>Instrumentos de recogida de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas con la tutora - Entrevistas con el profesorado especialista que la atiende (Audición y Lenguaje, ATAL, Refuerzo) - Entrevista con la madre - Aplicación de pruebas psicopedagógicas (Test de Factor g de Cattell, Test de Matrices Progresivas de Raven, K-BIT, competencia curricular, exploración perceptivo-motriz, observación en el contexto escolar... <p>Número de sesiones: 4</p> <p>Observaciones:</p>

IDENTIFICACIÓN DE LAS N.E.A.E.

Diagnóstico de la discapacidad o trastorno grave de la conducta
<p>Tipo y grado de discapacidad o trastorno grave de la conducta: Alumna con necesidad específica de apoyo educativo asociada a capacidades personales y a ambiente social desvaforecido. Presenta Discapacidad Ligera y necesidad de compensación educativa al tratarse de una familia de origen marroquí con escasos recursos económicos y bajo nivel cultural. Sus capacidades comunicativas en idioma español son bastante limitadas. Presenta retraso significativo en su aprendizaje escolar con niveles de competencia estimados de la etapa Infantil. A destacar sus déficits atencionales, su carencia de hábitos de trabajo y su desmotivación por el aprendizaje. Ambiente de desventaja socioeducativa y limitaciones importantes de caracter cultural, idiomático, educativo...</p> <p>Datos clínicos relevantes: No disponemos de ningún dato al respecto.</p>

INFORMACIÓN RELEVANTE DEL/DE LA ALUMNO/A

Datos relativos al:

<p>Las valoraciones realizadas en el presente informe son confidenciales, nunca deberán ser utilizadas fuera del marco para las que han sido recabadas y no podrán usarse en contra de los legítimos intereses del alumno o alumna y/o de su familia.</p>

Desarrollo cognitivo:

Las puntuaciones obtenidas en las pruebas aplicadas nos permiten encuadrar los resultados en la categoría de Discapacidad Intelectual Ligera. Obtiene centiles muy bajos en todas las pruebas, tanto a nivel de razonamiento abstracto como en aquellas que incluyen componentes verbales. Su perfil se sitúa claramente por debajo del promedio en capacidad intelectual (centil 10, Grado IV-)

Desarrollo motor:

No apreciamos datos significativos al respecto, si bien se observa que es una niña bastante inquieta a nivel motriz.

Desarrollo sensorial:

No se observan datos de interés.

Desarrollo comunicativo y lingüístico:

La niña, nacida en Nador (Marruecos) lleva en España desde octubre de 2008, es decir cuatro años y medio. En el contexto familiar no se habla español generalmente, ni tampoco árabe, sino un dialecto propio de la zona de origen, aunque parece ser que cada vez con mas frecuencia lo hermanos tienden a comunicarse entre ellos mezclando también palabras en español.

Desde que se escolarizó en este centro está siendo atendida en el aula de Audición y Lenguaje y también en el aula de ATAL debido a su bajo nivel de expresión oral en español y también a las dificultades de pronunciación detectadas que impiden que pueda repetir correctamente los fonemas, aún en imitación. No obstante, a pesar de sus limitaciones lingüísticas, muestra intención comunicativa y comprende sencillas instrucciones.

Desarrollo social y afectivo:

Saida se muestra huidiza, inhibida y reservada en un principio pero con el trato individualizado se vuelve mas comunicativa. Suele ser insegura, despreocupada y dócil aunque no le gusta trabajar ni esforzarse y tiende a no querer realizar las actividades que le resultan difíciles o que requieren atención sostenida. Se cansa enseguida de realizar cualquier tarea, rechazando incluso aquellas que suelen resultar motivadoras a la mayor parte de sus compañeros (por ejemplo juegos en el ordenador). Se observa dispersión atencional, falta de hábitos y de conductas prerrequisitas para los aprendizajes escolares(Se queda "ida", apenas sabe borrar con la goma, bostezo, dice "ya está"...). En casa tiene peleas con el hermano mayor que tiene comportamientos agresivos con cierta frecuencia. No está especialmente integrada con los compañeros de su grupo-clase.

Otros:

Estilo de aprendizaje y motivación:

Su ritmo de aprendizaje es muy lento necesitando una atención altamente individualizada para avanzar en su aprendizaje escolar. La madre comenta que su hija "no atiende", "no presta atención, no sabe nada"... En casa es juguetona y parlanchina pero en el colegio es bastante inhibida. Desconocemos qué la motiva aparte de las chucherías y los juguetes. Conoce los colores pero tiene dificultad para completar figuras, a nivel gráfico, según un modelo dado o para colorear hasta finalizar un dibujo, siguiendo un criterio dado. No sabe escribir su nombre. Actitud negativa y de cierto desinterés hacia el aprendizaje escolar, rechazando la mayoría de las tareas propuestas. Cansacio, déficit atencional...

Nivel de competencia curricular:

Su nivel de competencia podemos situarlo en la etapa Infantil. Le cuesta mucho asimilar las

Las valoraciones realizadas en el presente informe son confidenciales, nunca deberán ser utilizadas fuera del marco para las que han sido recabadas y no podrán usarse en contra de los legítimos intereses del alumno o alumna y/o de su familia.

vocales, las consonantes, los números... Desconoce muchos conceptos básicos de orden, cantidad, espaciales, temporales... Conoce algunas sílabas pero con escasa soltura. Cuenta mecánicamente hasta el 9 pero asocia número a cantidad sólo hasta el 4. No ha adquirido la mecánica de la suma. Es capaz de reproducir gráficamente algunas figuras geométricas (círculo, cuadrado, triángulo...) con escasa precisión.

INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR

Información relevante sobre el contexto escolar

Información relevante sobre el contexto escolar:

La alumna recibe atención en Audición y Lenguaje y en la clase de A.T.A.L. También ha sido incluida en un Grupo Flexible de 1º para el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo. Su avance es muy lento, necesitando una atención altamente individualizada para centrar su atención y dirigir su aprendizaje. Se utilizan recursos propios de la etapa Infantil y materiales globalizados (Vivencias, Metodo de Carlota Lesmes...) para abordar el aprendizaje lectoescritor.

INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL ENTORNO FAMILIAR Y EL CONTEXTO SOCIAL

Información relevante sobre el contexto familiar y social

El núcleo familiar está formado por los padres y 6 hijos. El mayor, de 22 años, le sigue otro de 19, ambos ni estudian ni trabajan. Una niña de 16 escolarizada en 2º de ESO, un varón de 12 que está escolarizado también en el CEIP Giner de los Ríos en 5º de Primaria y que presenta también neae, otro niño de 8 años que padece parálisis cerebral y está escolarizado en un centro específico de EE y Saida que es la mas pequeña. La familia es de muy bajo nivel sociocultural, no tiene trabajo y sus ocho miembros viven de un subsidio por desempleo y de otras ayudas sociales (Málaga-Acoge, Cheques de Caixa Proinfancia para equipamiento escolar...) Recientemente les han adjudicado una vivienda social, motivo por el cual se han mudado a esta zona y escolarizado a dos de sus hijos en este centro escolar. La madre no sabe escribir (en su idioma) y todos los miembros de la familia presentan en mayor o menor medida grandes carencias educativas.

NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Necesidades específicas de apoyo educativo

Alumna con neae asociada a capacidades personales y a factores relacionados con

Las valoraciones realizadas en el presente informe son confidenciales, nunca deberán ser utilizadas fuera del marco para las que han sido recabadas y no podrán usarse en contra de los legítimos intereses del alumno o alumna y/o de su familia.

deprivación socioambiental. Presenta déficits atencionales y motivacionales hacia el aprendizaje escolar. Por su bajo perfil aptitudinal necesita apoyo en la mayoría de las áreas curriculares. Inmadurez generalizada. Necesidad de atención individualizada para el abordaje de las materias instrumentales. A la vista de los resultados de la exploración, se recomienda una modalidad B de integración en aula ordinaria con apoyos en periodos variables a cargo de profesorado especialista en P.T., en A.y L. y en ATAL. Necesita adaptación del currículo ante el retraso escolar que presenta y las necesidades educativas específicas detectadas.

ORIENTACIONES AL PROFESORADO

Orientaciones al profesorado

Las necesidades educativas de [REDACTED] derivan de sus capacidades personales y también de las limitaciones socioculturales de su entorno, bastante desfavorecido. Así pues, se recomienda proporcionarle los apoyos mencionados anteriormente, intensificar la labor tutorial para conocer sus condiciones habituales de vida y adaptar el currículo a su nivel real, instaurando correctos hábitos de trabajo, utilizando metodologías motivadoras e individualizadas para el aprendizaje de la lectoescritura (PIKI, Vivencias...) dado el escaso avance observado hasta ahora con metodologías tradicionales.

ORIENTACIONES A LA FAMILIA O A LOS REPRESENTANTES LEGALES

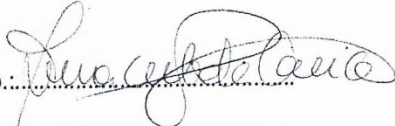
Orientaciones a la familia o a los representantes legales

Vemos muy difícil la coordinación familia-escuela por las limitaciones culturales, idiomáticas... de la familia de la alumna. No obstante, a fin de conseguir los beneficios de toda acción conjunta, se ha procedido a la coordinación con el profesorado de Málaga-Acoge que atiende a la niña en horario extraescolar, con el fin de unificar criterios, objetivos de trabajo y estrategias metodológicas

Las valoraciones realizadas en el presente informe son confidenciales, nunca deberán ser utilizadas fuera del marco para las que han sido recabadas y no podrán usarse en contra de los legítimos intereses del alumno o alumna y/o de su familia.

Orientador/a

Fdo.:



En Málaga, a 25 de abril de 2013.

Ref.Doc.: IFEvaPsi

De conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, les informamos que los datos de carácter personal recogidos serán objeto de tratamiento en los ficheros responsabilidad de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con la finalidad de ofrecer a los usuarios del sistema, un entorno virtual de trabajo, mediante el cual se faciliten y unifiquen las tareas reaccionadas con la orientación. Pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición en la siguiente dirección: Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. C/ Juan Antonio de Vizarrón, s/n, Edificio Torretriana . 41071, Sevilla .

Cód.Centro: 29006337

Las valoraciones realizadas en el presente informe son confidenciales, nunca deberán ser utilizadas fuera del marco para las que han sido recabadas y no podrán usarse en contra de los legítimos intereses del alumno o alumna y/o de su familia.

Pág.:6 / 6

DICTAMEN DE ESCOLARIZACIÓN**DATOS DEL ALUMNO/A**

Nombre: [REDACTED] **Fecha de nacimiento:** 02/10/2006
Curso: 1º de Educ. Prima.
Centro: C.E.I.P. Giner de los Ríos

Nombre del primer representante legal: [REDACTED]
Nombre del segundo representante legal: [REDACTED]
Dirección: [REDACTED] Nº 5 E 4 P 3 3 D
Localidad: Málaga
Código Postal: 29006
Teléfono: 630592841
Correo electrónico:

MOTIVO POR EL QUE SE REALIZA EL DICTAMEN

El presente dictamen se emite a petición de Equipo directivo y motivado por Detección de N.E.E. en un alumno/a escolarizado/a.

Observaciones:

VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Alumna con nee asociadas a capacidades personales por presentar Discapacidad Intelectual Ligera. Es alumna de nueva escolarización en diciembre de 2012, matriculándose en el centro por cambio de domicilio, junto a su hermano que cursa 5º de E. Primaria y que también presenta nee. La familia es de procedencia marroquí y de muy bajo nivel sociocultural, siendo sus capacidades comunicativas en idioma español bastante limitadas, no obstante la niña muestra intención comunicativa y entiende instrucciones sencillas. Saida presenta retraso en conductas prerrequisitas para los aprendizajes escolares (atención, imitación...) y muy bajo nivel de competencia curricular estimado en torno al inicio del segundo ciclo de la etapa infantil. A destacar sus déficits atencionales, su carencia de hábitos de trabajo y su desmotivación por el aprendizaje escolar. Otros factores que inciden en el caso son la carencia de recursos sociales, económicos, culturales, idiomáticos... que presenta la familia, que tiene 6 hijos, la mayoría con neae, al tratarse de un ambiente de desventaja socioeducativa y con necesidad de compensación educativa.

VALORACIÓN DE LA MOVILIDAD Y DE LA AUTONOMÍA PERSONAL

Es autónoma para los desplazamientos y para las necesidades básicas de su vida cotidiana. Al tratarse de una familia con deprivación socioambiental están siendo atendidos por, la asociación Malaga-Acoge, colectivo que se dedica a personas inmigrantes sin recursos, proporcionando a los hijos, entre otras prestaciones, refuerzo educativo extraescolar.

PROPUESTAS DE APOYOS, AYUDAS Y ADAPTACIONES

- Precisa atención en unidad de apoyo a la integración
- Necesita atención especializada en lenguaje y comunicación
- Necesita atención por profesorado de ATAL
- Requiere adaptación del currículo

Ref.Doc.: D1cEsc

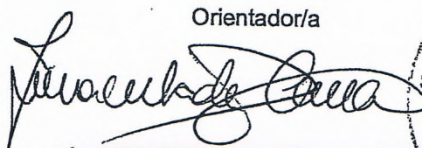
Cód. Centro: 29070180

PROPUESTA DE MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN

Reunido el Equipo de Orientación Educativa de MÁLAGA - CENTRO, tras la evaluación psicopedagógica del alumno o alumna y después de la valoración interdisciplinar, considerando sus necesidades educativas especiales y las características del contexto social y familiar, propone la escolarización en la modalidad **Grupo ordinario con apoyos en periodos variables**, contemplada en la normativa vigente.

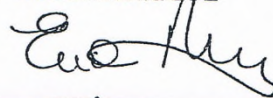
Fecha: 30 de Abril de 2013

Ref.Doc.: DicEsc

Orientador/a




Vº Bº Coordinador/a EOE



Fdo.:



Sello



Cód. Centro: 29070180

ANEXO IV

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS IMPLEMENTADAS EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

COMPETENCIAS BÁSICAS	
Competencia en comunicación lingüística	<p>La intervención ha girado en torno al desarrollo de competencias relacionales en el aula, que se han visto determinadas por otras, principalmente por la competencia lingüística del alumnado.</p> <p>Las dinámicas grupales ha sido la metodología de la que ha emergido un trabajo de mejora en la competencia lingüística, no solo de S., sino de todo el grupo. A través de ellas, se han puesto en juego diversas sesiones donde la expresión y comprensión oral tomaba relevancia en favor de la inclusión del alumnado con dificultades en el idioma o con trastornos del habla y como esencia de la intervención enfocada a un aumento cualitativo y cuantitativo de la participación de S. con su grupo-clase.</p> <p>El contenido de dichas dinámicas ha sido variado y con líneas estratégicas diferentes, destacando juegos de descripción de personas (rasgos físicos y personales) mediante construcciones sencillas, juegos del rosco de palabras para la asociación de la definición con el término correspondiente, dinámica de cuentacuentos mediante la que se trabaja de forma indirecta las características propias del lenguaje literario: Escenarios, tiempos, personajes, etc.</p> <p>Por otro lado, el resto de sesiones realizadas en la UAI, aula de ATAL y aula de A. y L. han favorecido un avance de la alumna en la lectoescritura, la ampliación y enriquecimiento de su vocabulario, y la adquisición de estructuras sintácticas simples a partir de actividades individuales y en equipo.</p>

<p>Competencia social y ciudadana</p>	<p>La finalidad principal de la intervención con la alumna marroquí era ofrecer la oportunidad de que desarrollara competencias y habilidades sociales para participar y sentirse parte de su grupo.</p> <p>Por ello, se ha puesto en juego una metodología que favoreciera un clima de aula afectivo y emocional entre el alumnado a partir de dinámicas de grupo consecuentes con la diversidad del aula.</p> <p>Este trabajo ha favorecido actitudes de cooperación y respeto ante las diferentes capacidades y opiniones, fomentando una consciencia y un reconocimiento de la igualdad y la equidad que debe existir en una escuela intercultural como la nuestra, y por consiguiente, en la sociedad.</p>
<p>Competencia de aprender a aprender</p>	<p>Una metodología como la empleada, en la que se prioriza el papel activo y cooperativo del alumnado, permite que la tutorización y el aprendizaje entre iguales sea una oportunidad para observar “en acción” la ejemplificación de las estrategias que toman sus compañeros para resolver las diversas situaciones o actividades, favoreciendo principalmente a alumnos/as como S. que precisa de adquirir ciertas convenciones sociales de nuestra cultura para integrarse y responder adecuadamente.</p> <p>En estas dinámicas se ha puesto en valor el juego como medio de aprendizaje, algunos de los cuales han servido como estrategias para comprobar de sus conocimientos sobre determinados contenidos de forma inconsciente.</p>

<p>Autonomía e iniciativa personal</p>	<p>Si bien, esta competencia no se trabaja de forma puntual, el conjunto de la intervención sí ha facilitado el desarrollo paulatino de una mayor autonomía e iniciativa del alumnado, otorgándoles el espacio y el tiempo necesario para que ellos aprendan a desenvolverse y participar de forma activa en las diferentes sesiones.</p> <p>Esto ha favorecido principalmente a S., quien ha crecido en autonomía durante el desarrollo de la intervención, dejando de lado en determinados aspectos la inhibición y la dependencia de la tutora. Cabe mencionar, el apoyo entre los compañeros durante las sesiones como recurso fundamental para que la alumna se sienta capaz de alzar la voz y participar en gran grupo.</p>
<p>Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico</p>	<p>Algunas de las sesiones realizadas con el grupo-clase de S., se han enfocado hacia la adquisición o afianzamiento de determinados contenidos relacionados con la materia de Conocimiento del Medio.</p> <p>Esto ha favorecido el tratamiento del contenido curricular de una forma alternativa a la del libro de texto, a partir de actividades como un taller de cocina de fruta en el que los chefs eran tres alumnos extranjeros que acudían a ATAL u otras en la que se trabaja el contenido relacionado la vida, con el agua y el aire a partir de imágenes que dieran lugar al debate y la participación, tal como la fotosíntesis, los estados y el ciclo del agua, etc.</p>

<p>Competencia cultural y artística</p>	<p>La dimensión artística ha cobrado sentido en ciertas sesiones, donde la música y la plástica servían de eje y soporte de las actividades.</p> <p>En este sentido la competencia artística se ha desarrollado mediante prácticas en las que se trabajaba la música a partir de la canción, el ritmo o el estribillo.</p> <p>Un valor importante que se ha puesto en relieve es la creatividad que emerge desde el arte, ensalzando la conexión de la música y la plástica con las sensaciones y emociones que nos evoca. Es por ello, que la música ha servido de impulso para la exteriorización de dichos sentimientos a través del dibujo libre y personal.</p>
<p>Competencia matemática</p>	<p>No siendo el desarrollo de esta competencia la principal finalidad de la intervención, se ha trabajado de forma transversal determinados contenidos que tienen una relación directa con la misma.</p> <p>Ciertas sesiones en las que el movimiento y el dinamismo era apreciable, ha permitido que el alumnado adquiriera una mayor capacidad viso-espacial en el aula.</p> <p>Algunas actividades o juegos realizados se han sustentado en recursos como imágenes con determinadas características que favorecen la adquisición de nociones de simetría/mitad a partir de un juego de parejas.</p> <p>Por otro lado, en una de las sesiones de A. y L. con S. y algunos compañeros de su mismo agrupamiento, se realizó un mercadillo ficticio de fruta, en el que no solo se trabajó el vocabulario de la misma, sino también los contextos o situaciones de compraventa teniendo el Euro como unidad de medida de nuestro sistema monetario.</p>

<p>Tratamiento de la información y competencia digital</p>	<p>Esta competencia no ha sido trabajada especialmente en la intervención realizada, aunque en determinadas sesiones se ha trabajado otro tipo de lenguaje o información gráfica, muy importante para el desarrollo de una valoración del poder de transmisión de una imagen en una sociedad como la nuestra donde predomina una cultura visual.</p> <p>De esta forma, las imágenes han sido un recurso importante para poner en juego una comunicación visual, a través del cuentacuentos con el Kamishibai, donde la información que evoca la imagen aporta gran significado al texto narrado o en actividades individuales con la alumna en la que la secuenciación de imágenes daban lugar a estructuras sintácticas sencillas del castellano.</p> <p>Todas ellas se han trabajado con material físico e impreso, puesto que la gran mayoría de las aulas del centro, incluidas donde he desarrollado la intervención carecen de recursos tecnológicos como ordenadores, proyector o PDI (Pizarra digital).</p>
<p>Competencia emocional</p>	<p>Dicha competencia no forma parte de las 8 competencias básicas del currículum escolar, sin embargo, se contempla en algunas comunidades autónomas y es por ello por lo que hago referencia a la misma.</p> <p>El planteamiento de esta intervención se ha valorado desde la necesidad de incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje un mayor valor a las competencias emocionales y afectivas en el alumnado como base sustancial del desarrollo del resto.</p> <p>Por ello, las sesiones se han enfocado con la intención de fomentar la socialización, la interacción y la capacidad de gestión de emociones y sensaciones hacia una atmosfera afectiva y cooperativa en el grupo-clase.</p>

ANEXO V

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA INICIAL PUESTA EN PRÁCTICA

❖ **Introducción**

La presente intervención educativa con S. se va a realizar en un total de 3 semanas, en las cuales se van a poner en juego 6 sesiones para el fomento de la inclusión en su grupo en términos de habilidades sociales y de expresión oral a través de dinámicas de grupo de diferente carácter, 3 sesiones en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística para trabajar la lengua castellana y el control de la atención/dispersión, 3 sesiones en el aula de Audición y Lenguaje para el fomento de la lengua en términos de ampliación de vocabulario cotidiano y otras 3 sesiones en la Unidad de Apoyo a la integración (UAI o aula de Pedagogía Terapéutica) para la competencia lectoescritora.

Durante la intervención, será de especial relevancia contar con la coordinación y el apoyo de las profesionales de cada área concreta: tutora, maestra de ATAL, maestra de AL y maestra de PT, trabajando con cada una de ellas en dos sesiones semanales respectivamente.

En el resto del tiempo hasta completar el horario lectivo, la alumna se incluirá en el desarrollo normal de las clases con su grupo.

Dicha temporalización estará sujeta a la coordinación de los diferentes horarios, tanto de las docentes como de la alumna, procurando que se lleven a cabo en los momentos más pertinentes para lograr la mayor productividad de las mismas.

❖ **Aula ordinaria (Grupo 2º B)**

• **Finalidad principal**

Dado que nos encontramos una situación en la que S., una niña marroquí, presenta graves problemas para relacionarse con sus iguales y participar en las sesiones de gran grupo a causa de su inhibición por el desconocimiento de la lengua

castellana, me propongo desarrollar una serie de dinámicas en la que S. se incluya en el grupo y se realicen actividades grupales, evitando que salga del mismo como está estipulado desde su escolarización por el Equipo de Orientación Educativa (EOE).

Es por ello que la finalidad principal reside en intervenir en el grupo clase de S. a través de dinámicas de grupo, tomando el juego como recurso esencial para el fomento las relaciones interpersonales espontáneas de la alumna con sus compañeros, y favoreciendo así, la comunicación oral en la lengua castellana y la inclusión en su grupo.

- **Temporalización**

Las dinámicas de grupo se realizarán en un total de 6 horas, siendo repartidas en dos sesiones de una hora por semana en el aula ordinaria de la alumna junto con su grupo-clase.

- **Desarrollo de la intervención**

1ª SESIÓN

OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el reconocimiento y el acercamiento interpersonal entre los miembros del grupo - Conocer de forma real a todos los compañeros mediante el juego 		
CONTENIDO		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de ocio y tiempo libre 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de gustos y aficiones propias 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de juegos de ocio para el

- Los nombres propios y las aficiones	- Memorización de una secuencia verbal	acercamiento interpersonal
- El rap y el ritmo	- Empleo de instrumentos corporales para mantener el ritmo de un estribillo	- Actitud abierta e inclusiva en el acercamiento intercultural
- Identidad personal (nombre, gustos, gestos...)	- Identificación y descripción de rasgos físicos y personales de compañeros	- Respeto ante la diversidad de cualidades físicas y personales, así como de intereses varios

- **Dinámica de presentación: “nuestro rap”**

Los participantes se sitúan sentados en sus asientos en forma de círculo y el animador les explica que van a cantar un rap, siendo importante mantener el ritmo dando palmas, con las manos golpeando las piernas...

Entonces el animador les enseña la canción que dice: "Este rap que te voy a cantar es para mi nombre recordar"

La primera persona se presenta cantando dicha rima e indicando una acción que nos guste hacer (saltar, reír, dormir, bailar, cantar...). Todos repetirán su estribillo, junto con su nombre y su gesto.

A continuación, le tocará al siguiente y se repetirá lo mismo, y así sucesivamente hasta que todos se hayan presentado.

- **Dinámica de descripción y reconocimiento: ¿Quién es quién?**

En esta dinámica participa todo el grupo al completo, haciendo uso de una subdivisión de un grupo pequeño de unos 2/3 alumnos en el que se incluirá S. y otros alumnos/as con escasas habilidades sociales, quienes describirán con palabras y oraciones sencillas a un compañero (previamente elegido) sin decir su nombre para que el resto adivinen de quién se trata.

Esta actividad puede realizarse las veces que se considere, alterando los componentes del pequeño grupo y la persona a la que describen. También puede realizarse de forma inversa, de manera que quienes describen sean la gran mayoría del grupo y los protagonistas quienes adivinen a la persona a partir de las características enunciadas por sus compañeros.

2ª SESIÓN

OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Interiorizar el contenido de la Unidad de Las Plantas de una forma lúdica - Relacionar y aplicar conceptos adquiridos a una serie de cuestiones planteadas - Incrementar la participación de S. y otros alumnos/as a partir de la seguridad que supone el dominio de un conocimiento 		
CONTENIDO		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> - Los seres vivos - Tipos y características de plantas 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en gran grupo a partir de un conocimiento adquirido 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración del juego como estrategia de aprendizaje - Respeto y paciencia ante la diversidad de

- El juego como recurso de ocio y aprendizaje	- Asociación del contenido con nuestra realidad más cercana	necesidades de tiempo y espacio en la participación social
- El trabajo en equipo	- Desarrollo de estrategias de apoyo y cooperación entre miembros del grupo	- Actitud positiva y cooperativa en el trabajo en equipo

- **Dinámica de juego y conocimiento: “La oca y la flora”**

En esta dinámica se realizará un juego con un tablero y un dado de grandes dimensiones realizados en soporte material (cartulina y cartón) que permitirá desarrollar una sesión de asimilación de contenidos de un tema de Conocimiento del Medio trabajado previamente en clase con la tutora.

Con ello se pretende, que S. empiece a participar al igual que sus compañeros durante las horas de clase a través de dinámicas que pongan en juego el contenido sobre “Las plantas” que ya tiene aprendido, con el fin de que no se encuentre en desventaja con respecto a idioma y nociones previas.

Para la puesta en marcha, se dividirá al grupo en dos equipos, que tendrán sus representantes para dar la respuesta definitiva acordada por sus miembros. En este caso, se elegirá a S. y a otro compañero que también tenga dificultades de inclusión y participación por motivos semejantes.

Cada grupo dispondrá de una ficha que irá avanzando en función de la puntuación sacada en el dado que han de lanzar en cada turno y dependiendo de si la respuesta consensuada y emitida por el portavoz es correcta para continuar, o por el contrario, errónea, pasando así el turno al equipo contrario. El equipo ganador será aquel que llegue antes a la casilla de meta.

Materiales y Recursos

Cuestiones

1. ¿Las plantas son seres vivos? ¿Por qué?
2. ¿En qué se diferencian las plantas de los animales?
3. ¿Para qué sirven las plantas? Dan madera, dan refugio, sirven de alimento, sirven para medicinas, dan oxígeno...
4. ¿Qué son plantas silvestres?
5. ¿Qué son las plantas cultivadas?
6. ¿Por qué no hay plantas en el desierto? Porque necesitan agua.
7. ¿Qué necesitan las plantas para vivir? Agua, luz, aire y otras sustancias.
8. ¿Por dónde toman el agua las plantas? Raíz
9. ¿Dónde están las raíces de una planta? En el suelo/en la tierra.
10. ¿Por dónde toman el aire y la luz las plantas? Hojas
11. Nombra las partes de una planta: Raíz, tallo y hojas.
12. ¿Cómo son los árboles?
13. ¿Cómo llamamos al tallo de los árboles? Tronco.
14. ¿De dónde nacen las plantas? De las semillas.
15. ¿Dónde están las semillas de una planta? En sus flores/en sus frutos.
16. Di el nombre de tres frutas de color rojo: Fresa, sandía, manzana, cerezas...
17. Di el nombre de tres frutas o verduras de color naranja: Naranja, mandarina, melocotón, ciruela, albaricoque, zanahoria, calabaza...
18. Di el nombre de tres frutas o verduras de color verde: Lechuga, pimiento, pera, melón, manzana, uva, guisante...
19. Di el nombre de tres tipos de plantas: Árboles, arbustos e hierbas.



3ª SESIÓN

OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el acercamiento y la empatía entre los miembros del grupo a partir de la interacción - Emplear el diálogo y la expresión para el entendimiento y la comunicación efectiva - Adquisición de vocabulario y de conceptos como simetría, mitad y fracción a partir de imágenes de forma inconsciente 		
CONTENIDO		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de simetría a partir de las mitades de los dibujos - Concepto de mitad/ Fracción mediante la partición de los dibujos - La lengua oral como medio de comunicación social - El juego como recurso para encontrar nuevas amistades 	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de habilidades sociales y empáticas en la comunicación - Búsqueda e identificación de la pareja a partir de dibujos comunes - Desarrollo de la integración visual para encontrar la mitad que le complementa - Fomento de la atención perceptual y la expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud de apego y empatía hacia los demás - Tolerancia ante la diversidad de gustos y opiniones - Actitud de respeto y apoyo ante las dificultades de los compañeros - Valoración de los vínculos y puntos comunes con personas que creíamos muy diferentes a nosotros

- **Dinámica de interacción: “La pelota preguntona”**

Esta dinámica se basa en un juego en el que los alumnos/as participan de forma activa cuando les llega el turno y atienden respetuosamente cuando le toca al compañero.

La moderadora organizará el grupo en forma circular, entregará una y explicará la forma de realizar el ejercicio.

Mientras se entona una canción la pelota pasará de mano en mano, hasta el momento en que escuche una señal del animador, deteniéndose el juego por un instante.

El niño/a que ha quedado con la pelota en la mano tendrá que explicar a sus compañeros algo de sí mismo, por ejemplo, qué gusta hacer en los ratos libres, qué le desagrada, habilidades o dificultades que tiene...)

El ejercicio continúa de la misma manera hasta que todos han aportado comentarios y cualidades sobre su persona. En caso de que a una misma persona le toque más de una vez el turno, sus compañeros tendrán la oportunidad de hacerle una pregunta sobre alguna curiosidad para conocerlo mejor.

- **Dinámica de atención/expresión: ¡Encuentra tu mitad!**

Esta dinámica pone en juego la interacción y el diálogo entre los miembros del grupo.

El moderador tendrá que preparar previamente una serie de dibujos que puedan ser fácilmente descriptibles y reconocibles por todo el alumnado y trocearlos justo por la mitad del mismo. Una vez seleccionados y recortados, se clasificarán en dos cajitas para colocar las mitades separadas.

Los participantes esperaran a que la moderadora explique el juego y les reparta a cada cuál un trozo de papel impreso: la mitad de un dibujo.

El juego consistirá en mezclarse y moverse por el aula para tratar de encontrar a su pareja a partir de las descripciones que estas hagan de sus dibujos.

Este juego puede variar, cortando los dibujos en cuatro partes, formándose así grupos reducidos en lugar de parejas.

4ª SESIÓN

OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Emplear la imagen como recurso para evitar que el lenguaje escrito suponga una barrera para la participación de alumnos/as como S. - Reconocer el ciclo y los estados del agua a partir de una serie de imágenes representativas - Fomentar el debate y el intercambio comunicativo de ideas, nociones y concepciones acerca de los fenómenos naturales - Impulsar la interiorización del abecedario de forma inconsciente a través del juego de pasapalabra - Promover el trabajo cooperativo entre los miembros de cada equipo, evitando actitudes de rivalidad y competitividad 		
CONTENIDO		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> - La importancia del agua y el aire - Principales usos del agua - El ciclo y los tres estados del agua (Sólido, líquido y gaseoso) 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de nociones sobre ciertos fenómenos naturales a partir de imágenes - Concienciación y reconocimiento de estrategias de consumo responsable 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la importancia del agua y el aire para los seres vivos - Actitud responsable en el consumo de agua en nuestra vida cotidiana

- Conservación del medio ambiente	- Reflexión y participación activa en la asamblea	- Actitud de respeto y apoyo ante las dificultades de algunos compañeros
- El abecedario	- Reconocimiento de las letras del abecedario e identificación de una palabra con su definición	
- Concepto de definición y el significado de las palabras		

- **Dinámica de conocimiento y debate: “Una imagen vale más que mil palabras”**

Esta dinámica se realizará en forma de asamblea, en la que una serie de imágenes serán el impulso hacia el debate y el diálogo.

Dichas imágenes serán seleccionadas previamente por la moderadora, con el fin de que puedan representar de manera más fiel los sucesos de la naturaleza, como por ejemplo, la importancia del agua y el aire, los tres estados del agua, el ciclo del agua...

De esta forma, las fotografías se irán analizando y comentando, dando lugar a una mayor interacción sobre el contenido de un nuevo tema de Conocimiento del Medio, que de otro modo, se reduciría a realizar ejercicios el libro del libro de manera individual sin que las dificultades o concepciones erróneas sobre estos fenómenos naturales no pudieran manifestarse para ser encaminadas.

- **Dinámica de juego y conocimiento: “Pasapalabra del agua”.**

Esta dinámica se complementa con la anterior, de forma que a partir del famoso “rosco de pasapalabra”, el alumnado pueda poner en juego su conocimiento sobre el contenido el tema anteriormente trabajado: El agua y el aire.

Para ello, la animadora dividirá al grupo en dos equipos, quienes se esforzarán por acertar el mayor número de palabras del juego preparado para la actividad.

Durante la dinámica será S. y alguno de sus compañeros los portavoces de cada equipo para responder a las definiciones para cada letra del abecedario, previamente preparadas por la animadora. Por ello, deberá realizarse dos definiciones diferentes para cada una de las letras del mismo (exceptuando aquellas de mayor complejidad) y un tablero de juego de gran dimensión.

Con ello, se pretende que alumnos/as como S. vayan enriqueciendo su vocabulario a partir de este juego de asociación de una letra con el inicio de la palabra, y a su vez, con definiciones.

Materiales y Recursos



Aire
Ejercicios de respiración
Picto de ANASARIC



Usos del agua
Lavarnos
Regar
Cocinar
Beber



Agua dulce

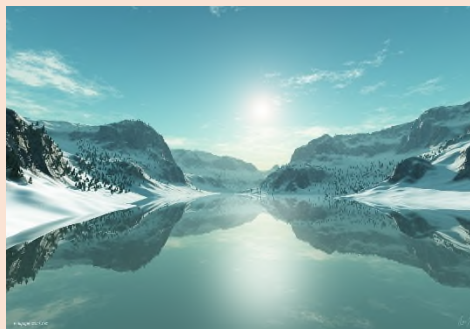


Agua salada

Los tres estados del agua



Sólido



Líquido



Gaseoso

“Pasapalabra del agua”

A:

Agua: Es algo que necesitamos beber los seres vivos y lo encontramos en los ríos, mares, lagos y nubes.

Aire: Es algo que encontramos en la naturaleza y que la necesitamos los seres vivos para respirar.

B:

Bufanda: Prenda de vestir que nos ponemos en el cuello cuando hace mucho frío.

Bombero: Persona que se encarga de apagar el fuego con grandes camiones que transportan agua.

C:

Cometa: Juguete que vuela con el que solo se puede jugar los días que hay mucho viento.

Calor: Es algo que nos da el sol y que es importante para que el agua líquida de los mares se evapore, se transforme en vapor y suba al cielo.

D:

Ducha: Lugar donde nos bañamos con gel y champú y desde donde sale agua de un grifo.

Dulce: ¿Cómo llamamos al agua que podemos beber, que hay en ríos y lagos?

E:

Evaporar/evaporación: ¿Qué le ocurre al agua líquida cuando le da mucho calor y sube al cielo?

Esquí: Es un deporte que se hace en las zonas con mucha nieve, con dos palos donde ponemos los pies para deslizarnos.

F:

Fuego: Es algo que está formado por llamas grandes y rojas que tiene que apagarse con mucha agua.

Fuente: Es algo que encontramos en algunos parques y patios de colegios que echa agua para adornar o beber.

G:

Gotas: Son cositas pequeñas de agua líquida que forman las nubes y caen del cielo cuando llueve.

Globo: Objeto que encontramos en muchas fiestas de cumpleaños y que está lleno de aire.
(Gases: Son varias sustancias/cosas que forman el aire y no se ven)

H:

Hielo: ¿En que se transforma el agua cuando se enfría muchísimo y se congela?

Hoja: Parte de la planta por donde toma la luz del sol y el aire.

I:

Invierno: Estación o época del año en la que hace mucho frío, hay muchas nubes y llueve mucho.

Iglú: Casita de los esquimales (personas que viven en zonas de nieve) hecha con grandes bloques de hielo que sirve para refugiarse del viento, del frío y la nieve.

J:

Jardín: Lugar lleno de plantas, flores y árboles que cuida un jardinero regándolos con agua.

Jarrón: Recipiente de cristal, plástico o cerámica donde se ponen flores para adornar y se rellena de agua.

L:

Lago: Pantano o lugar donde se acumula mucha agua dulce y donde podemos encontrar peces y patitos.

Líquido: ¿En qué estado se encuentra el agua que bebemos?

Ll:

Lluvia: Agua que cae de las nubes en forma de gotitas en estado líquido.

Llorar: Es algo que hacemos cuando estamos tristes o nos hemos hecho daño y nos salen lágrimas de los ojos.

M:

Montaña: Lugar muy alto formado por tierra que está en la naturaleza, donde nacen los ríos y donde se acumula la nieve cuando hace mucho frío.

Mar: Lugar donde hay mucha agua salada, donde hay peces y barcos.

N:

Nieve: Agua que cae de las nubes en forma de copitos blancos en estado sólido, solo en algunos lugares donde hace muchísimo frío.

Nube: Es algo que se forma en el cielo por pequeñas gotitas de agua y se mueve con el viento.

O:

Olla: Recipiente que sirve para cocinar y que se llena de agua y alimentos para hacer el puchero.

Otoño: Época o estación del año en la que se caen las hojas de los árboles y a veces llueve, y a veces no.

P:

Paraguas: Es un objeto que usamos para no mojarnos cuando llueve.

Playa: Lugar grande formado por arena y agua del mar donde podemos bañarnos en verano.

Q:

Quiosco: Tienda pequeña que está en medio de la calle donde podemos comprar botellas de agua, periódicos, chuches....

Quemar: Es algo que hace el fuego con los árboles y otras cosas si no llamamos pronto a los bomberos para que lo apaguen con agua.

R:

Río: Es algo que nace en las montañas, que lleva agua dulce y termina en el mar.

Regar: Es uno de los cuatro usos que hacemos del agua, además de lavarnos, cocinar y beber.
(Respirar: ¿Para qué usamos el aire los seres vivos?)

S:

Sólido: ¿En qué estado está el agua cuando la encontramos congelada y muy dura?

Sol. Es algo de la naturaleza que está en el cielo, nos da luz y calor y hace que el agua se evapore.

T:

Termómetro: Aparato que sirve para medir la temperatura (si hace frío o calor) y lo usamos para saber si tenemos fiebre cuando estamos malitos.

Tiempo atmosférico: Es algo que vemos en el telediario para saber si hará sol, lloverá, hará viento o frío en nuestra ciudad.

U:

Uvas: Frutas pequeñas y redondas de color morado o verde que tomamos en nochevieja.

Uno: Es el primer número por el que empezamos a contar después del cero.

V:

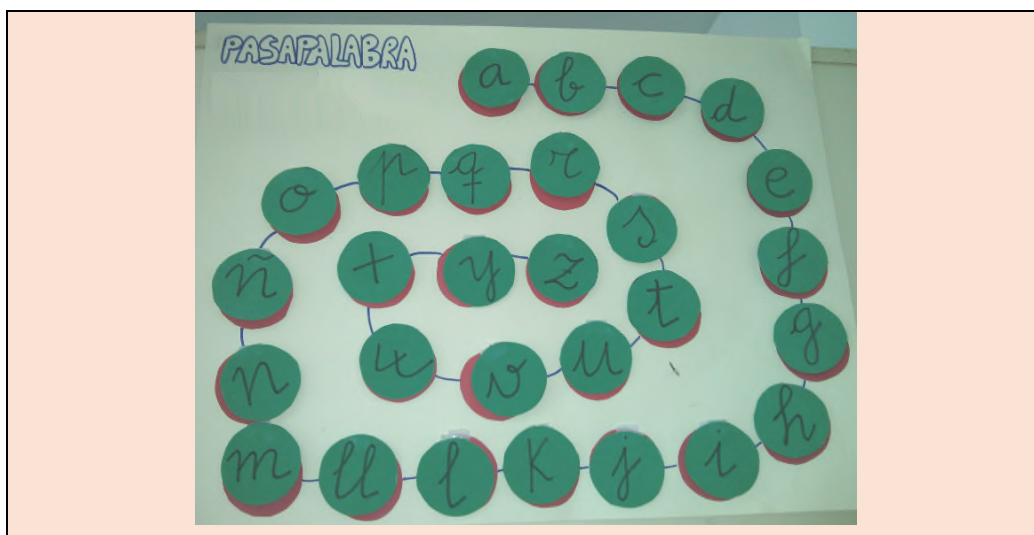
Viento: Aire que notamos cuando sopla con mucha fuerza y hace que se vuelen los papeles y las hojas de los árboles.

Vapor de agua: ¿En qué se transforma el agua cuando calienta mucho, se evapora y sube al cielo?

Z:

Zumo: Bebida que tomamos que se hace mezclando agua y frutas.

Zanahoria: Verdura u hortaliza de color naranja que se planta en un huerto y que necesita mucha agua para crecer.



5ª SESIÓN

OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la creatividad a partir de la conexión entre una educación emocional y artística - Conectar con la emoción de la ternura y de la rabia a través de la música - Expresar nuestras emociones sin miedo a ser juzgado - Desarrollar estrategias y competencias de control de emociones - Promover la socialización del alumnado en términos de cercanía y conexión física y emocional entre compañeros - Fomentar la empatía y el respeto ante la identificación y expresión de emociones de otros compañeros 		
CONTENIDO		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de emociones y sensaciones - Estrategias de exteriorización y 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de una cierta sensibilidad hacia las emociones de nuestros compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud de empatía y respeto ante las emociones de los demás

<p>control de emociones</p> <p>- La importancia de del arte (música y dibujo) en nuestras vidas</p>	<p>- Reconocimiento y expresión de sentimientos y emociones</p> <p>- Desarrollo de la creatividad a partir de la expresión personal de emociones</p>	<p>- Valoración de la importancia de un reconocimiento y control de nuestras emociones</p> <p>- Apreciación del arte por su capacidad de transmisión de emociones</p>
---	--	---

- ***Dinámica de emociones I: “Nuestro paisaje de emociones”***

Esta dinámica consiste en el reconocimiento y exteriorización de emociones a partir de fotografías o dibujos que nos evocan a ellas. Debido a la carencia de estos chicos en el plano emocional para identificar y poner nombre a sus emociones, se les otorgará a cada grupo una emoción dada y representada por un dibujo.

La moderadora explicará en qué consiste dicha actividad, dividiendo al alumnado en pequeños grupos de 4 o 5 personas. Cada uno de estos grupos recibirá un dibujo y deberán identificar los sentimientos del personaje que aparece en el mismo.

Los miembros del grupo salen frente a los demás, y dramatizan con el cuerpo, en silencio, su papel en la emoción elegida, conformando entre todos un cuadro escénico que simboliza esa emoción. Deberán ir saliendo uno a uno por orden, integrándose en el cuadro viviente para dar forma a un paisaje emocional que refleje la emoción que han elegido con aquellas expresiones que más se identifiquen.

Una vez finalizado el cuadro, los demás grupos deberán adivinar de qué emoción se trata. Esto se realizará sucesivamente con cada uno de los grupos, quienes tendrán distintas emociones a representar.

- ***Dinámica de emociones 2: “Lo que la música nos transmite”***

Con esta dinámica se pretende poner en juego una conexión entre las emociones y la música, haciéndolas emerger por toda el aula a partir de canciones que evocarán distintas sensaciones y estados de ánimo. Esto dará lugar a una exteriorización de dichas emociones por todo el aula, en la que el alumnado podrá desinhibirse con el movimiento y el contacto con sus compañeros. Además, deberán identificar dichas sensaciones y emociones y transmitirla posteriormente en forma de dibujos representativos.

En primer lugar, se le pondrá una música que represente la rabia (3 minutos aprox.), el coraje, el enfado, la energía... y la moderadora les animará a que bailen y se dejen llevar por la misma, ejemplificando y dando indicaciones para que puedan conectar con dicha emoción.

Pasado el tiempo estimado la música se detendrá y tendrán que ponerse cómodos para que expresen mediante un dibujo aquello que la música les ha transmitido.

Transcurridos unos 3 min. aproximadamente, dejarán de dibujar para volver a escuchar una nueva canción que les evoque a ternura, tranquilidad, paz, cariño... para que bailen dejándose de llevar por esta música durante 3 minutos.

A continuación, se apagará de nuevo la música y sentados en el suelo o cualquier lugar que deseen tendrán que expresar las emociones que han sentido con esta música.

Para finalizar la sesión, nos sentaremos todos en círculo y se dará la posibilidad de enseñar sus dibujos y expresar a través del diálogo las diferentes emociones y los momentos en los que se han sentido así, fomentando una cierta complicidad y

empatía hacia el resto. La moderadora podrá realizar determinadas preguntas para sugerir ideas y fomentar la comunicación de sensaciones y emociones durante un tiempo de 20 minutos.

Materiales y Recursos



- Imágenes para la Dinámica 1: *“Nuestro paisaje de emociones”*

- Recursos para la dinámica 2: *“Lo que la música nos transmite”*
 - Ordenador portátil o radio para la reproducción de música
 - Música para la emoción de rabia: Cowboys fromhell, pantera
 - Música para conectar con la ternura: The river flows in you
 - Folios en blanco y lápices de colores
 - Reloj o cronómetro para controlar los tiempos

6ª SESIÓN

OBJETIVOS

- Fomentar el gusto por la lectura a partir de una experiencia de lectura compartida y lúdica
- Conocer las características propias del lenguaje literario, así como de las fábulas
- Promover actitudes inclusivas en cuanto a un mayor nivel de participación y comunicación social de todos los miembros del grupo

<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar el reconocimiento y la valoración de alumnos/as como S. a favor de una mayor integración con su grupo-clase - Conocer las opiniones y la valoración del alumnado acerca las experiencias que ha supuesto el desarrollo de esta intervención 		
CONTENIDO		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> - Características de los textos literarios - Técnica japonesa del Kamishibai - Característica de la fábula - Comunicación oral y visual - Estrategias comunicativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión y concienciación de la moraleja de la historia - Comprensión de la narración y secuenciación de una historia - Empleo de estrategias de comunicación oral o visual en/con personas con dificultades en la lectoescritura 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la literatura como fuente de ocio - Actitudes de valoración y respeto ante las diferencias en las situaciones comunicativas - Valoración de la importancia de hacer llegar nuestros mensajes a todos

- **Dinámica de Cuentacuentos: *Las imágenes nos cuentan la historia***
(Kamishibai: La fábula del león y el mono)

En esta dinámica, esperando que el pudor que muestra S. para la expresión oral frente sus compañeros se haya reducido, se apuesta por la realización de un cuentacuentos con un material elaborado, en el que se hace uso de la técnica japonesa de Kamishibai, con la cual se pone en juego una combinación entre la narración de una historia y la observación de las secuencias de la misma a través de viñetas.

Gracias a ello, se trabajarán aspectos como el poder de la imagen en nuestra sociedad y las características específicas de la literatura infantil, tales como la organización espacio-temporal (escenas, escenarios), los personajes, la estructura narrativa, etc. así como las características propias de la fábula, con animales personificados como protagonistas y una moraleja final.

Contando con que la alumna, aún no tiene adquirido todos los fonemas para realizar una lectura del mismo, serán las imágenes un recurso esencial en el que se apoyará para el cuentacuentos realizado para sus compañeros.

Con ello, se pretende reforzar la comunicación y la expresión oral de la alumna a través de una dinámica promovida por ella misma, para así reforzar su valoración y su reconocimiento por parte de sus compañeros.

- **Dinámica de despedida: *Nuestro mensaje sí llega*** (Juego del teléfono)

Esta dinámica final se realizará a modo de despedida, donde todos podremos decir una pequeña frase de la experiencia y transmitirla a los demás.

A partir del conocido juego del teléfono, se sentarán a los alumnos en sus sitios (siendo la disposición de las mesas en forma de “U”) y la moderadora dirá una frase al primero de la fila, este tendrá que memorizarla y pronunciarla bien para decírsela al de atrás, y así sucesivamente hasta que el último transmita en voz alta el mensaje. Así sucesivamente serán otros los que inicien el recorrido de un nuevo mensaje.

Esta actividad me servirá como autoevaluación propia de la intervención por parte de la opinión de mis alumnos/as y además será una dinámica clave para cooperar entre todos y comprender que algunos compañeros tienen más dificultades en comprender y captar los mensajes, y por ello, deberemos considerar ciertas estrategias para hacerles partícipes de cualquier situación comunicativa.

Materiales y Recursos

La fábula del león y el mono

Érase una vez un mono y un león que eran buenos amigos y vivían en la selva, pero el mono era muy envidioso. Un día, el león apareció con un premio que se había ganado en un concurso de baile. El mono apenas lo vio le dio envidia porque él no tenía ninguno y se molestó. Entonces más tarde el mono ingenio un plan para quitárselo.

Esperó a que fuera de noche y que todos estuvieran dormidos, entró cuidadosamente a la casa del león para no despertarlo, agarró el trofeo y se lo llevó para su casa.

Al día siguiente, cuando el león se despertó y no vio el premio se preocupó y empezó a buscarlo por todos lados. Después de buscarlo fue a donde su amigo el mono y le preguntó si él había visto su premio. El mono le dijo que no y el león se fue muy triste a su casa.

El mono agarró el premio del león y se fue a la selva. Una vez allí empezó a presumir del premio que supuestamente se había ganado. De repente, la cebra le dijo que hiciera una demostración de baile. El mono hizo su mejor intento pero bailó muy mal. Todos con los que hablaba en la selva le pedían que bailara. El mono siempre buscaba una excusa para no hacerlo. Entonces decidieron hacer una gran fiesta donde estuvieran todos los animales de la selva para celebrar el premio que se había ganado el mono y de paso ver lo bien que bailaba.

El mono de repente se dio cuenta que lo que estaba haciendo estaba muy mal porque estaba robando el trabajo y el esfuerzo de otro y porque estaba ganando méritos sin hacer nada. Además, ¿Cómo le explicaría al león lo del trofeo? Y ¿Cómo podría bailar si él no sabía hacerlo? Reflexionó y pensó: “No puedo seguir con esta farsa. Le he robado a mi mejor amigo y también le he mentido a toda la selva. Me convertí por mi envidia en ladrón y mentiroso. Lo mejor será que le diga todo al león”

Después, el mono tomó el premio y se fue a hablar con el león. Cuando llegó a su casa, el león vio que el mono tenía su premio, se puso muy furioso y le dijo: “¿Qué haces tú con mi premio”, a lo que el mono le contestó: “Yo te lo quité, pero te pido disculpas. Me he dejado llevar por mi envidia y sé que lo que hice estuvo muy mal. Por eso vengo a devolvértelo”.

Una vez allí, el mono le explicó en el problema en el que estaba metido. A lo que el león le dijo: “Tranquilo, yo te enseño a bailar”. Entonces el mono le contestó: “¿En serio? ¿Después de todo lo que yo te hice e vas a enseñar a bailar? El león le contestó: “¡Claro! Para eso están los amigos!”

Al día siguiente el mono ya estaba preparado para la fiesta. Una vez allí todo el mundo empezó a decirle al mono que bailara, y entonces el mono empezó a bailar. Cuando terminó, todos empezaron a aplaudir, incluido el león. En medio de la fiesta el mono decidió decirles a todos lo que el había hecho. Cuando terminó se fue pensando que ningún animal le iba a personar por lo mal que había actuado, pero comenzó a escuchar que todos le empezaron a aplaudir por ser honesto con ellos.

Desde aquel día, el mono dejó la envidia y empezó a valorarla amistad y la comprensión que le daban todos sus amigos.

Preguntas de comprensión

1. ¿Qué es una fábula?
2. ¿Qué dos animales son los protagonistas del cuento?
3. ¿Eran amigos o enemigos?
4. ¿Cómo era el mono con los demás?
5. ¿Qué ganó el león?
6. ¿Dónde ganó esa medalla?
7. ¿Qué hizo el mono con la medalla de su amigo el león?
8. ¿Cuándo robó la medalla?
9. ¿Cómo se puso el león al ver que su medalla había desaparecido?
10. ¿Qué le dijo el mono cuando su amigo le preguntó por la medalla?
11. ¿Qué hizo el mono con la medalla? ¿A quién la enseñó?
12. ¿Qué le dijeron los animales del bosque?
13. ¿Qué pensó el mono cuando todos le insistían en que bailara?
14. ¿Qué hizo el mono cuando se arrepintió de lo que había hecho?
15. ¿Qué hizo el león cuando lo vio arrepentido?
16. ¿Qué ocurrió el día de la fiesta?
17. ¿Qué dijo el mono cuando bailó delante de todos los animales de la selva?
18. ¿Cómo le respondieron los animales?
19. ¿Qué hemos aprendido de este cuento?



Kamishibai: Soporte y viñetas de “La fábula del león y el mono”



❖ U.A.I: Unidad de apoyo a la integración

Este servicio que proporciona la escuela al alumnado que presenta dificultades graves o medias en el aprendizaje se corresponde al aula de Pedagogía Terapéutica.

En este caso, la profesional de PT se encarga de trabajar, en un aula destinada para ello, con niños con discapacidad leve por diversos motivos, entre ellos S.

Intentando modificar los aspectos de su metodología que he considerado relevante para esta intervención, principalmente la atención y el apoyo que necesita dentro del aula durante dos de las tres horas semanales que se trabaja con ella, me corresponde la labor de programar y elaborar la intervención en la hora restante **dentro del aula de U.A.I**, orientándolas hacia un apoyo a la lectoescritura.

Por ello, en la hora semanal durante tres semanas (3 horas en total) en las que S. acude a la U.A.I, llevaré a cabo otro tipo de programaciones con **material específico diseñado** para ella, en las que se encuentre más motivada para su avance, conociendo el escaso interés y fuerza de voluntad que muestra para ello.

Principalmente me ceñiré a trabajar la **adquisición de fonemas** para el progreso en la lectoescritura a través de **material manipulable** (tarjetas, recortables, fichas, dibujos...), siendo útiles para desarrollar las sesiones a modo de juego.

Teniendo en cuenta que el **método de lectura** por el que se ha iniciado en la lengua castellana es el **fotosilábico**, y considerando que el **método global** puede ofrecerle otro camino para la adquisición de la lectoescritura, el material elaborado contemplará imágenes con sus palabras asociadas, en las que aparezcan fonemas que ya domina y otros nuevos para ir avanzando en la misma, siendo la imagen un apoyo adicional para interiorizar dichos fonemas con la asociación de la palabra y la imagen.

Objetivos
- Interiorizar de los fonemas de la lengua castellana
- Avanzar y progresar en el desarrollo de la lectoescritura

Materiales y recursos

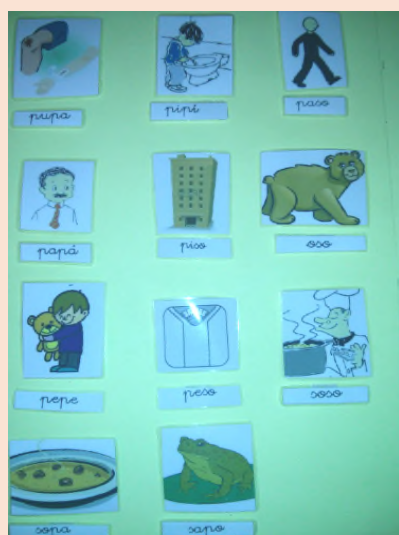


Material diseñado:

- Soporte de cartulina
- Pictogramas y palabras plastificados
- Velcro tanto en el soporte como en el anverso de cada viñeta

Uso didáctico:

Facilita la práctica de la lectoescritura en forma de juego a partir del método global de lectura: asociación de imágenes y palabras intercambiables.



Las imágenes han sido seleccionadas a partir de los fonemas de la lengua castellana que domina la alumna, introduciendo otros nuevos a partir de una combinación de este método con el foto-silábico, por el cual se inició en la lectoescritura, fomentando así un interés por el cambio de formato visual del recurso sobre el que va a trabajar sus prácticas de lectura.



Las combinaciones podrán realizarse de las múltiples maneras que se ocurran, desde imagen con imagen, palabra con imagen o palabra con palabra únicamente, alcanzando un mayor grado de abstracción de forma paulatina. Para ello, será necesario disponer de pares de palabras y pictogramas de cada concepto.

Fichas de lectoescritura

Iniciación al fonema /t/

NOMBRE:	FECHA:	TD:
<p>Repasa y pinta.</p> <p>Copia.</p> <p>ta te ti to tu</p>	<p>Escribe y haz el dibujo.</p> <p>ta mata alta</p> <p>Mamá toma té</p>	<p>ta te ti to tu</p> <p>Rodea y pinta los dibujos que tengan "t".</p> <p>Copia y haz los dibujos.</p> <p>tela moto</p> <p>pato tele</p> <p>pito tomate</p>

NOMBRE:	FECHA:	TD:
<p>ta te ti to tu</p> <p>Observa si los dibujos tienen "ta, te, ti, to, tu", y escríbelo.</p>	<p>ta te ti to tu</p> <p>Une las sílabas para formar los nombres y copia.</p>	

NOMBRE:	FECHA:	TD:
<p>ta te ti to tu</p> <p>Une y luego escribe las palabras.</p> <p>lata</p> <p>pato</p> <p>pelota</p> <p>tomate</p> <p>paleta</p>	<p>Completo con "ta, te, ti, to, tu" y copia.</p> <p>...la</p> <p>...po</p> <p>po...to</p> <p>pa...o</p>	<p>Lee, copia y dibuja.</p> <p>tila</p> <p>pauta</p> <p>pote</p> <p>auto</p> <p>pétalo</p> <p>tapete</p> <p>Escribe los nombres.</p>

NOMBRE:	FECHA:	TD:
<p>ta te ti to tu</p> <p>Escribe los nombres y luego copia.</p> <p>piloto</p> <p>pelota</p> <p>paleta</p> <p>tía</p> <p>tele</p> <p>tila</p> <p>Copia y dibuja.</p> <p>La paleta</p> <p>El tomate</p>	<p>Une las palabras iguales.</p> <p>tele</p> <p>paleta</p> <p>piloto</p> <p>tila</p> <p>pelota</p> <p>tía</p>	<p>Escribe los nombres.</p> <p>Completo con las palabras anteriores, descubre la palabra escondida y dibújala.</p>

Fichas de fonemas /p/, /l/, /s/, /m/, /t/

Relaciona <small>Une con flechas cada palabra con su dibujo</small>	Completa <small>Completa las palabras con vocales</small>	Escribe <small>Escribe el nombre de cada dibujo con el símbolo adecuado</small>
                             	                       	                                   

Relaciona <small>Une con flechas cada palabra con su dibujo</small>	Completa <small>Completa las palabras con vocales</small>	Escribe <small>Escribe el nombre de cada dibujo con el símbolo adecuado</small>
     	    	     

❖ A.L.

El avance de S. en la adquisición y el dominio de la lengua castellana se ve ralentizado por las dificultades que muestra en imitación postural durante la pronunciación. Es por ello, que dicha imitación del referente tampoco ha sido un gran apoyo para el progreso.

Por esta razón, también se consideró que S. requería de una intervención con la logopeda en la que pudiera trabajar tanto la pronunciación verbal, como la discriminación auditiva.

En este caso, las sesiones que se desarrollan con ella son dos semanales, siendo útiles en estas tres semanas durante mi intervención educativa para sacar partido de una coordinación con la profesional de A. y L.

Es por ello, por lo que durante 3 sesiones prepararé otro tipo de prácticas en las que se trabaje con S. y otros compañeros con quien las comparte, para fomentar un aumento del vocabulario, y consecuentemente una mejor comprensión del idioma.

El desarrollo de estas sesiones se basará principalmente en la observación, la descripción y el juego con imágenes y viñetas con las que iremos construyendo un enriquecimiento del vocabulario más cercano a su realidad.

En suma, considero que este tipo de sesiones puede dar lugar al razonamiento y la comprensión de las estructuras sintácticas más básicas de nuestra lengua, por lo que diseñaré una colección de imágenes que correspondan a elementos y acciones para poner en juego, a nivel verbal, la interiorización de la sintaxis.

Objetivos	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad viso-espacial - Desarrollar estrategias de memorización - Enriquecer nuestro vocabulario - Fomentar la expresión oral a través de la descripción y el juego 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de descripción y memoria: <i>Mmm...;Ya lo sé!</i> <p>Se trata de un juego en parejas donde se les mostrará una serie de pictogramas sobre determinados temas, cuyos dibujos tendrán que nombrar y describir. Posteriormente, se dispondrán todos en forma columnas y filas y tendrán dos minutos para memorizarlos a partir de su localización.</p> <p>A continuación la maestra quitará una de las imágenes y los alumnos/as deben adivinar cuál es el que falta. Posteriormente, el juego puede seguir, siendo ellos los moderadores de su propio juego.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Clasificar y asociar objetos (palabras) con su campo semántico - Realizar una producción grupal del conocimiento adquirido 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de nuestro aprendizaje: <i>Juntamos palabras relacionadas</i> <p>Una vez visto una variedad de vocabulario sobre aspectos relacionados con nuestra vida cotidiana, realizaremos un mural en equipo en el que organicemos dichos pictogramas en función del campo semántico al que pertenece.</p> <p>De esta forma, se realizará un proceso de relación entre palabras, objetos y contexto en el que aparecen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir e interiorizar gradualmente la estructura sintáctica de la lengua castellana - Ordenar y secuenciar imágenes para formar oraciones sencillas 	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorización de estructuras sintácticas simples: <i>El orden de las imágenes y de las palabras</i> <p>Esta actividad está pensada únicamente para hacerla con S. a nivel individual, ya que para adquirir la sintaxis de la lengua castellana, precisa de atención y concentración en lo que procesa.</p> <p>Para ello, se emplearán pictogramas de diferentes sujetos conocidos, acciones o verbos y objetos, de manera que interiorice dicha estructura a partir de la secuenciación de imágenes, ya que en este caso, la imagen puede ofrecer la posibilidad de avance en la lengua castellana sin necesidad de recurrir al lenguaje escrito que aún no domina.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el significado del juego de roles 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de interacción y simulación: <i>Nuestro mercadillo</i> <p>En este caso se realizará una dinámica con una agrupación más numerosa, con el fin de realizar un</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir vocabulario relacionado con los alimentos, las tiendas y profesiones - Simular situaciones de compra-venta (Pago, cambio...) - Fomentar la comunicación espontánea 	<p>juego de dramatización de situaciones de compra-venta.</p> <p>Con ello se trabajará la comunicación oral en contextos cotidianos, así como conceptos relacionado con los alimentos y el dinero.</p> <p>Se realizarán varios turnos, en el que cada alumno estará situado en un puesto diferente: carnicería, verdulería y frutería, carnicería y panadería. Uno de ellos será el comprador y el resto los vendedores. Cuando termine dicha simulación podrán intercambiar los roles.</p>
---	---

Materiales y Recursos

- Pictogramas de objetos de diferentes campos semánticos (Materiales de la escuela y alimentos)
- Cartulinas
- Juguetes de alimentos para el juego de roles del mercadillo
- Selección de imágenes para estructuras sintácticas:

Sujetos



Verbos



Objetos



Ejemplificación de su uso



❖ ATAL

El CEIP Giner de los Ríos presenta un alto componente sociocultural, y es por ello, por lo que dispone de un aula ATAL para la intervención con niños/as con dificultades graves y desniveles en la lengua castellana a causa de una incorporación tardía en la escuela u otros motivos.

Aprovechando que S. requiere de este servicio, considero interesante la coordinación con la maestra que se ocupa de ello, desarrollando también, otras 3 sesiones (1/semana) en las que trabajaré con ella.

En estas sesiones considero que no debo despreciar la labor de dicha profesional, reconociendo la importancia del diálogo espontáneo para la adquisición de la lengua y la ampliación de vocabulario.

Coordinando así, el trabajo como A.L. y como maestra de ATAL, en este caso también se apostará por un enriquecimiento de vocabulario.

Además, apreciando el déficit de atención y la hiperactividad que muestra S. durante sus tareas, considero que en estas sesiones será realmente importante que también se trabaje dicha dispersión a través de materiales adaptados para ello. Ej.: Fichas para la atención, percepción, memoria, razonamiento lógico de Antonio Vallés Arándiga y otros.

La falta de interés además, podrá verse potenciada por el trabajo cooperativo que se pondrá en juego durante las mismas con dos de sus compañeros de nacionalidad rusa y china, quienes muestran mayor tesón y responsabilidad ante las tareas a realizar y pueden llegar a ser referentes para ella.

Objetivos	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer dos estaciones del año contrapuestas - Conocer y discriminar las prendas de vestir adecuadas para cada estación - Fomentar la expresión oral espontánea a través del 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hablamos sobre...Invierno vs Verano</i> <p>Esta actividad se realizará a modo de asamblea, en el que participaré junto con la maestra y los tres alumnos de diferentes nacionalidades en una conversación espontánea sobre las prendas de vestir de diferentes épocas del año. Esto se realizará</p>

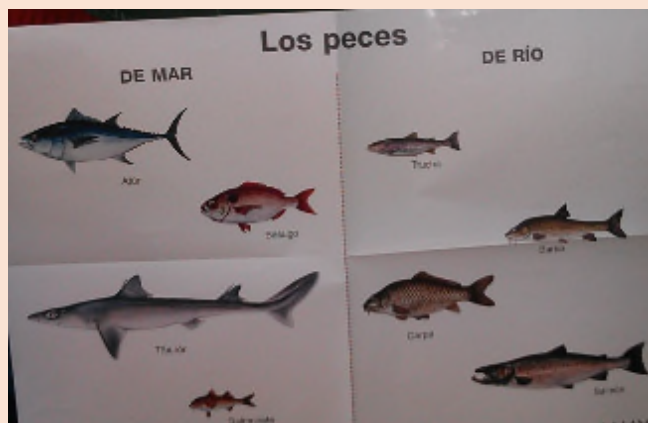
<p>diálogo sobre aspectos relacionados con la temática y nuestra vida cotidiana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar de nuestros países de origen en un mapa político mundial 	<p>debido a que S. en muchos momentos no trae la ropa oportuna en función del tiempo.</p> <p>Aprovechando que K. es de Rusia, un país con bajas temperaturas a lo largo de todo el año, podremos hablar de las diferencias de temperaturas entre países, situándolos los que conocemos en el mapa</p> <p>Para concluir se realizará una ficha en la que discriminen el tipo de vestimenta para cada época del año</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Observar y describir los aspectos físicos de alimentos y las personas que aparecen en los posters - Asociar los alimentos con las tiendas y profesiones - Adquirir vocabulario sobre tipos de carnes, pescados, frutas y verduras que vemos en los diferentes comercios - Fomentar la expresión oral espontánea a través del diálogo sobre aspectos relacionados con la temática y nuestra vida cotidiana 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hablamos sobre...las tiendas y los negocios</i> <p>Al igual que la anterior, esta actividad se realizará a modo de asamblea, en el que participaré junto con la maestra y los tres alumnos de diferentes nacionalidades en una conversación espontánea sobre los alimentos, las tiendas, los negocios y las profesiones, de manera que se complemente con la sesión de A. y L.</p> <p>En este caso, el debate se realizará a partir de posters, como soportes visuales para fomentar el diálogo sobre la imagen.</p> <p>Para organizar nuestros conocimientos haremos un gran dibujo en la pizarra entre todos para situar los alimentos en sus puestos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Compartir conocimientos y realizar un dibujo en equipo 	
<ul style="list-style-type: none"> - Observar y describir las cualidades físicas de los alimentos de las tarjetas (color, forma, textura...) - Adquirir y enriquecer nuestro vocabulario sobre el campo semántico de alimentos - Trabajar la memoria y las noción viso-espacial a partir de la localización de los diferentes alimentos - Fomentar la comunicación espontánea a través de un juego didáctico - Promover un buen clima de trabajo y evitar actitudes de competitividad en el juego 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de descripción y memoria: <i>¡La encontré!</i> <p>Esta actividad se realizará a modo de juego de memoria, para el que se usarán grandes tarjetas con imágenes de alimentos (conocidos y desconocidos), con el fin de enriquecer el vocabulario de este campo semántico, que es el que se está trabajando de forma paralela en las sesiones de A. y L.</p> <p>Primero se pondrán boca arriba todas las tarjetas para observarlas, analizarlas y describirlas. Después se pondrán boca abajo para iniciar el juego de memoria.</p> <p>La maestra nombrará a la fruta que desea que busquen y cada alumno tendrá que recordar en su turno en qué lugar estaba situada. También se podrá realizar de manera que sea la maestra la que señale las tarjetas y el alumnado el que nombre el alimento que se encuentra en ella.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la inclusión y valoración de estos alumnos/as en su grupo clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de cocina: <i>“Nuestros pequeños chefs”</i> <p>Esta actividad se realizará con el grupo-clase de 2º B, aprovechando que tanto S. como sus dos compañeros de ATAL, pertenecen al mismo.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Acercar algunos de las frutas estudiadas a partir del taller culinario - Promover la importancia de la higiene en los momentos de la comida y la cocina - Reducir la inhibición de estos alumnos y fomentar su participación en situaciones de cara a un público - Fomentar la coordinación entre la maestra de ATAL y la tutora del grupo en favor de un trabajo común 	<p>Aprovechando que la maestra de ATAL tiene una concepción más inclusiva de la educación, llevaremos a cabo este pequeño taller de cocina en la sesión correspondiente, en coordinación con la tutora del grupo.</p> <p>En este taller se otorgará protagonismo a estos tres alumnos de ATAL que requieren de reconocimiento por parte de sus compañeros para una mayor participación e integración en el grupo. Por ello, serán los chef que prepararán pinchos de diferentes tipos de fruta y que tendrán que explicar brevemente a sus compañeros.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar nociones de organización temporal y destrezas de seguimiento e integración visual - Desarrollar comprensión del espacio y destrezas para identificar la figura-fondo, realizar laberintos y percibir diferencias - Fomentar habilidades de control de atención y tiempos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de atención: Observo, pienso y... ¡a pintar! <p>En determinados momentos de las sesiones, se realizarán fichas de atención/dispersión de Antonio Vallés Arándiga y SM, con objetivo de facilitar a S. modelos y técnicas de autocontrol.</p> <p>Estas fichas permitirán trabajar diferentes destrezas, y el contenido de las mismas estará relacionado con la temática que se esté trabajando en cada momento.</p>

Materiales y Recursos

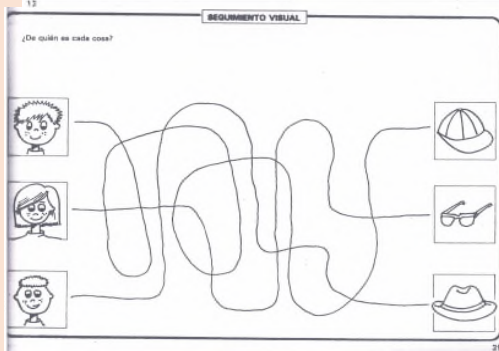
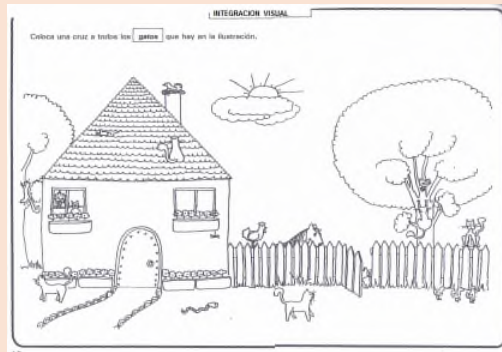
- Ficha de prendas de vestir/estación del año
- Posters



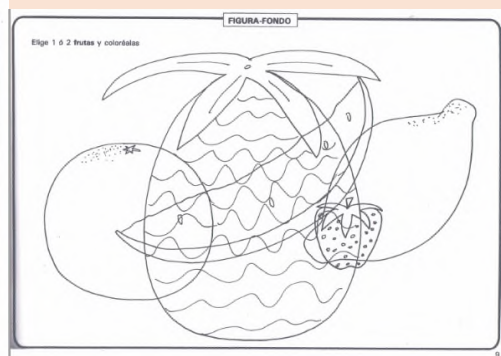
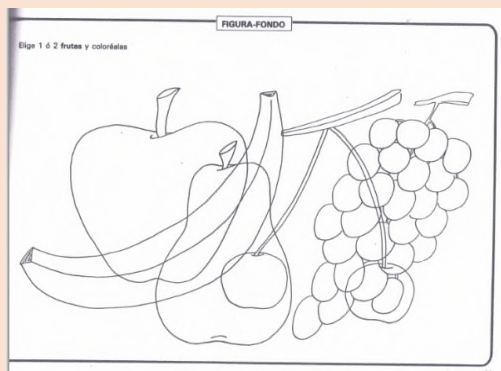
- Tarjetas de alimentos



- Útiles de cocina (gorros personalizados, delantales, palos de pinchitos, cuchillos, platos desechables, papel de cocina...), fruta y chocolate líquido
- Fichas de organización temporal, seguimiento e integración visual (temática el tiempo atmosférico)



- Fichas de comprensión del espacio, figura-fondo, laberintos, percepción de diferencias y seguimiento visual (temática los alimentos)



PERCEPCIÓN DE DIFERENCIAS

1

Escribe
¿Cuál es diferente?

2

3

Ficha 17

La hora del desayuno

Nombre _____ Fecha _____

Busca en el dibujo grande el sitio exacto de cada dibujo. Luego, colorea los dos cuadros con los mismos colores.

Comprensión del lenguaje ■ 21

Ficha 24

A cada uno su comida

Nombre _____ Fecha _____

Use cada animal con su comida preferida, como hemos hecho con el gato.

28 ■ Razonamiento lógico

LABERINTOS

Sigue el laberinto hasta la salida

24

SEGUIMIENTO VISUAL

¿De quién es cada cosa?

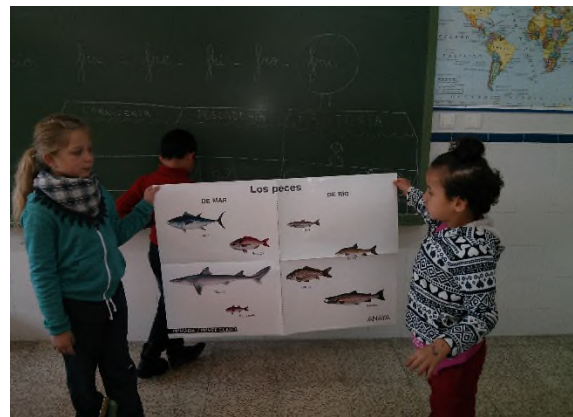
93

ANEXO VI

ALGUNAS EVIDENCIAS Y PRODUCCIONES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESARROLLADA

SESIONES ATAL







Rodear: /ahata/ /Calentar: /Iawera/
 ¿Qué ropa utiliza Ana en invierno para no tener frío?

Dibujar: /rasama/
 ¿Qué ropa te gusta ponerte en...?

INVIERNO

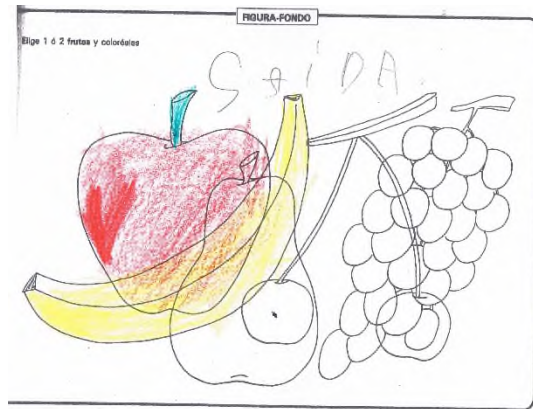
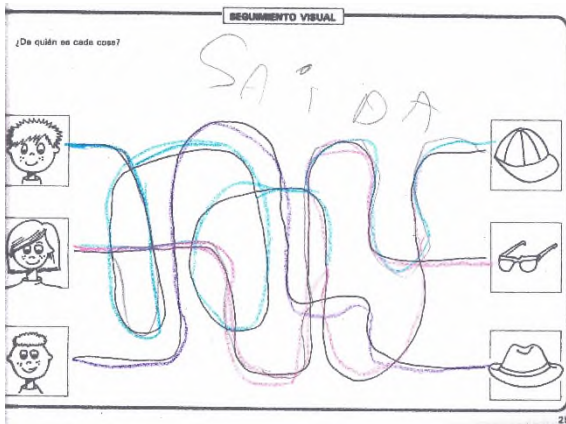
VERANO

Unir: /wasala/
 Hassan va a comer. Ana va a dormir. Mohamed va a pintar. ¿Cómo se vestiría cada uno?

Hassan Mohamed Ana

Dibujar: /rasama/
 Observa cómo se ha vestido Juan para ir a bañarse a la piscina. ¿Cómo te vestirías tú para ir a la nieve?

SALIDA



Ficha 17

La hora del desayuno

Nombre _____ Fecha _____

A large illustration of a boy and a girl sitting at a table eating breakfast. The scene is overlaid with a grid. Below the main illustration are five smaller, colored fragments: a sun, a table, a chair, a bowl of fruit, and a person eating.

© 2008 Santillana Ediciones, S.L.

Busca en el dibujo grande el sitio exacto de cada dibujo. Luego, colorea los dos cuadros con los mismos colores.

Comprensión del espacio ■ 21

Ficha 31

Tarde de lluvia

Nombre _____ Fecha _____

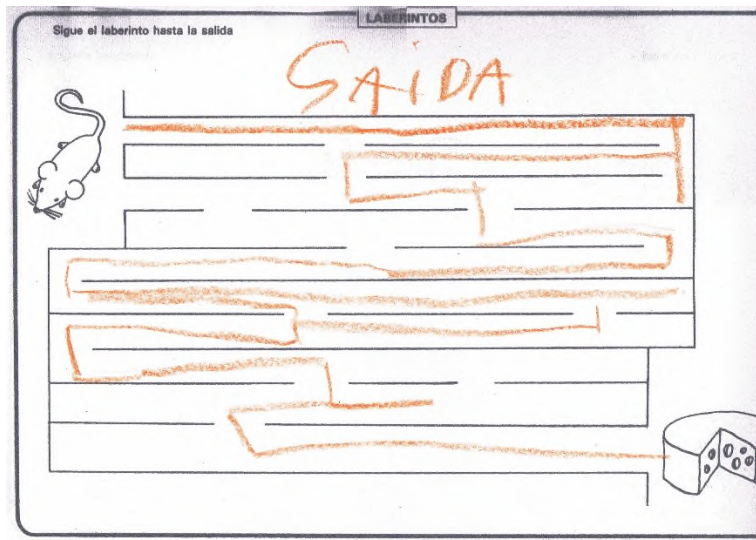
SAIDA

A four-panel comic strip about a rainy day. Panel 1: A mouse is walking in the rain. Panel 2: The mouse opens an umbrella. Panel 3: The mouse is walking with the umbrella. Panel 4: The mouse is walking with the umbrella. The panels are numbered 1, 2, 3, and 4.

© 2008 Santillana Ediciones, S.L.

Ordena las viñetas de esta historia, escribiendo el número de orden (1, 2, 3, 4) que corresponda a cada dibujo.

Organización temporal ■ 35





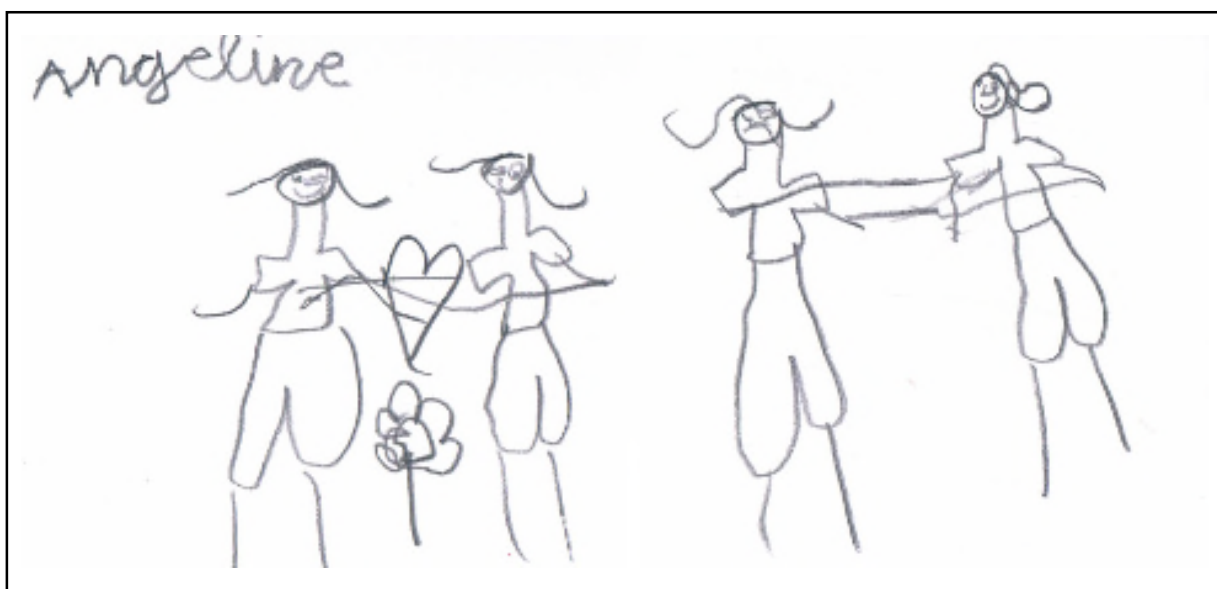
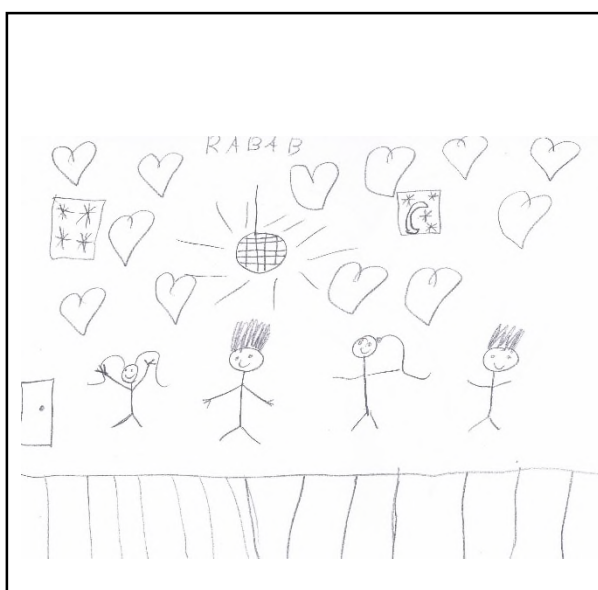
DINÁMICAS DE GRUPO EN 2º B (PT)

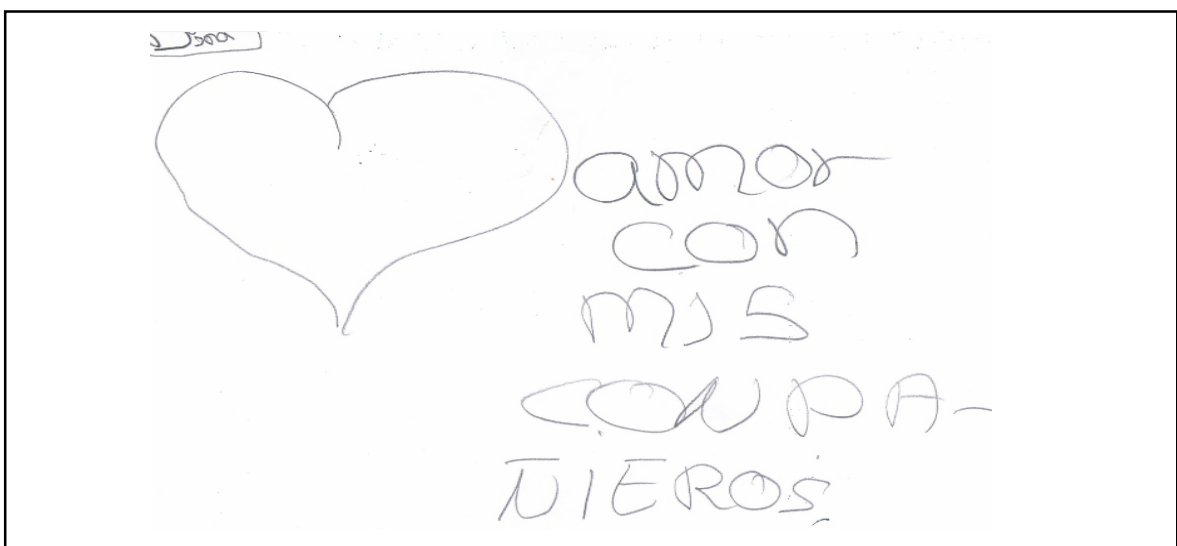
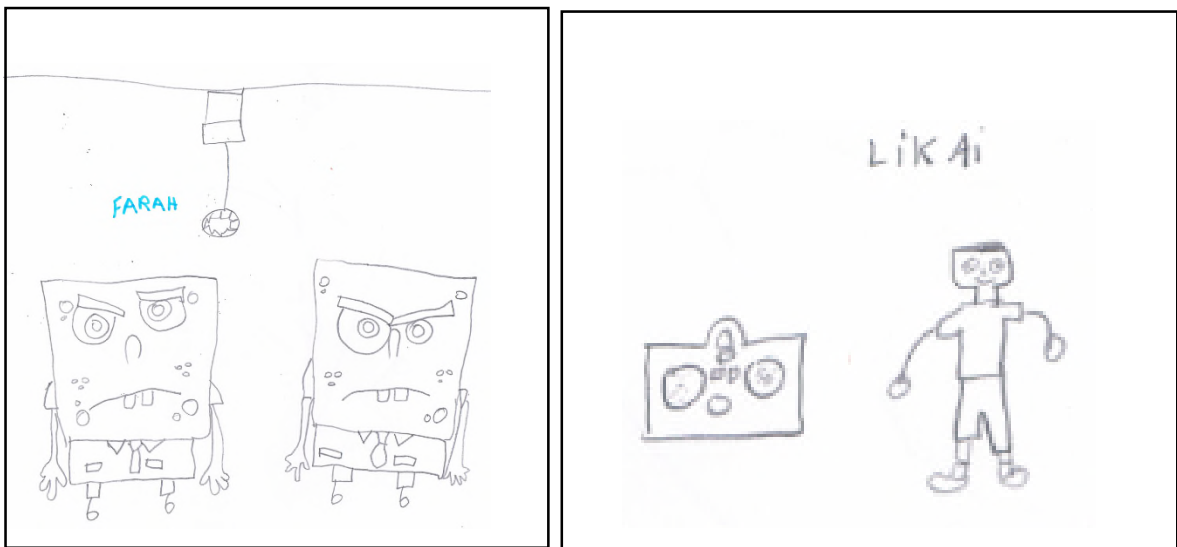
Dinámica emocional y artística

“Nuestro paisaje de emociones”



“Lo que la música nos transmite”





Dinámica de cuentacuentos

“Las imágenes nos cuentan la historia”



SESIONES EN LA UAI (PT)





PT

G.A.I.D.A. Relaciona

Une con flechas cada palabra con su dibujo

Formas: p, l, s, m, t

	la tele	
	el topo	
	el pito	
	la seta	
	la moto	
	el pito	
	el tomate	
	la tela	
	la paloma	
	la lata	
	la maleta	
	la pelota	

<http://chiquititas.blogspot.com/> © Alicia Mena Al.

PT

G.A.I.D.A. Completa

Completa las palabras con vocales

Formas: p, l, s, m, t

el p <u>i</u> to	la set <u>a</u>	la mot <u>o</u>
la tel <u>e</u>	el top <u>o</u>	el pat <u>o</u>
la bot <u>a</u>	la pelot <u>a</u>	la malet <u>a</u>
la lat <u>a</u>	la malet <u>a</u>	el tom <u>o</u> te
	a o	

<http://chiquititas.blogspot.com/> © Alicia Mena Al.

PT

G.A.I.D.A. Relaciona

Une con flechas cada palabra con su dibujo

Formas: p, l, s, m, t

	el sapo	
	la sopa	
	el pelo	
	la pipa	
	la lupa	
	el pis	
	el polo	
	la pila	
	el sol	
	la pupa	
	el ala	
	la ola	

<http://chiquititas.blogspot.com/> © Alicia Mena Al.

PT

G.A.I.D.A. Completa

Completa las palabras con vocales

Formas: p, l, s, m, t

la pip <u>a</u>	la sop <u>a</u>	la lup <u>a</u>
el pel <u>o</u>	el pil <u>o</u>	el pip <u>o</u>
la pil <u>a</u>	el sol	la pup <u>a</u>
el sop <u>a</u>	el al <u>a</u>	la ol <u>a</u>

<http://chiquititas.blogspot.com/> © Alicia Mena Al.

SAIDA

NOMBRE: _____ FECHA: _____ PIZ: _____

Repasa y pinta.

Escribe y haz el dibujo.

ta moto alta
 + moto alta

Mamá toma té.
 Abrió la teta.

Copia.

ta ta te ti to tu
 ta ta te ti to tu

SAIDA

NOMBRE: _____ FECHA: _____ PIZ: _____

ta te ti to tu

Observa si los dibujos tienen "ta, te, ti, to, tu", y escríbelo.

teta

SAIDA

NOMBRE: _____ FECHA: _____ PIZ: _____

ta te ti to tu

Rodea y pinta los dibujos que tengan "t".

Copia y haz los dibujos:

tela	moto
pato	tele
pito	tomate

SAIDA

NOMBRE: _____ FECHA: _____ PIZ: _____

ta te ti to tu

Une las sílabas para formar los nombres y copia.

ta pa 	pa ta 	to pi
le ma 	pa ta le 	ma te to

ANEXO VII
ENCUESTAS REALIZADAS A LAS DOCENTES¹
Y AL HERMANO DE LA ALUMNA²

ENCUESTA PARA EL PROFESORADO

1. Soy MAESTRA DE LA VAE de la alumna S.

2. Tengo 4 sesiones semanales con S.

3. Mi intervención con S. se centra en:

- a) Trabajar los contenidos curriculares y áreas de conocimiento correspondientes a su grupo.
- b) Trabajar los objetivos educativos que debe alcanzar a lo largo del curso académico.
- c) Trabajar las competencias transversales de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, tratamiento de la información...
- d) Trabajar principalmente la superación personal de la alumna en el terreno social y afectivo.
- e) Trabajar aspectos más concretos tales como

Conceptos básicos
Motivación
Expresión oral

4. La metodología que utilizo a con esta alumna y su grupo (en caso del tutor/a):

- a) Es instruccional. Considero importante proporcionarle el contenido bien acabado para que lo asimile correctamente.
- b) Se basa en técnicas de descubrimiento, resolución de problemas, trabajos por proyectos....
- c) Se basa en el uso de materiales útiles, principalmente en el libro de texto donde el contenido viene adaptado didácticamente.
- d) Se basa en la alternancia de dinámicas y uso de materiales diversos como

¹ Encuesta basada en el Test de Autoconocimiento I: estilos de profesorado y atención a la diversidad en Essomba, M. A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y docentes ante la diversidad cultural y la inmigración.

² Encuesta basada en el Cuestionario sobre actitudes, aspectos socioprofesionales y socioculturales en Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2005). El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1.º de ESO. Un estudio empírico.

5. Normalmente, las actividades de aula que desarrollo:

- a) Van dirigidas a enseñarle los contenidos correspondientes a su nivel y capacidad.
- b) Siguen un esquema de presentación lineal del contenido y a menudo hago uso de medios audiovisuales que permitan clarificarlo o amenizarlo.
- c) Siempre están cargadas de debates abiertos, comunicación, juegos, tareas manipulativas, demostraciones que capten su atención y se adecuen a sus intereses.
- d) Se centran en trabajar temas como normas de comportamientos y convenciones de nuestra cultura.
- e) Otras. _____

6. Los materiales con los que suelo trabajar con S. en clase son:

*Material manipulativo, elaborado por mí.
Fichas con los distintos juegos.
Juegos educativos.*

7. Con respecto a la diversidad en el aula:

- a) Considero que los grupos homogéneos por rendimiento/capacidad permiten un mayor avance y progreso del alumnado.
- b) Considero que los grupos heterogéneos enriquecen y no perjudican su propio avance o progreso académicamente.
- c) Creo que la enorme heterogeneidad del centro impide que se pueda atender de forma individualizada a alumnos/as como S. con mayores dificultades.
- d) Considero que las sesiones individualizadas con S. fuera de grupo le benefician y son necesarias para su progreso en la lengua castellana y los contenidos curriculares.

8. En relación con el conocimiento de S. de la lengua castellana:

- a) Considero que domina la lengua castellana para relacionarse con sus compañeros
- b) Su conocimiento es deficiente y esto provoca su inhibición con su grupo/clase y compañeros del centro.
- c) Es suficiente y considero que tiene las herramientas necesarias para relacionarse con sus compañeros.

9. En relación con la expresión oral y los actos comunicativos:

- a) S. siempre se comunica y entabla espontáneamente temas de conversación relacionados con su vida cotidiana e intereses.
- b) S. siempre se comunica, se expresa oralmente y responde a las cuestiones que se le hacen en clase durante las actividades o dinámicas realizadas.
- c) S. se muestra tímida e inhibida ante cuestiones relacionadas con su vida cotidiana o con los contenidos de clase. Utiliza un tono de voz muy bajo o no responde.
- d) S. intenta comunicarse y responder oralmente en clase pero a menudo abandona dicho intento al encontrar dificultades para expresarse. *Otras veces es espontánea y habla, gita, ...*

10. La relación con sus compañeros durante mis sesiones:

- a) Es continua. Habla y se expresa con soltura a pesar de las ciertas limitaciones en el lenguaje espontáneo/formal (castellano).
- b) Es escasa. Apenas habla con sus compañeros durante mis sesiones.
- c) Es nula. No suele dialogar ni hablar con sus compañeros en las dinámicas de clase.

11. Ante mis apreciaciones y las consideraciones de otros profesionales y profesores de S. pienso que:

- a) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a su personalidad: Tímida o retraída.
 - b) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a las dificultades con el idioma o lengua castellana.
 - c) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a la escasa relación que tiene con sus compañeros.
 - d) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a
-
-

12. Además de la dificultad que S. presenta con la lengua castellana considero que :

- a) Presenta Discapacidad Ligera y esto le impide que progrese como sus compañeros en las diferentes áreas o aprendizajes.
- b) Presenta Discapacidad Ligera y Déficit de Atención, el cual le impide que pueda centrarse en las tareas que se desarrollan en clase.
- c) Presenta Discapacidad Ligera, Déficit de Atención y desmotivación ante el aprendizaje.

13. Como profesional de la educación considero que sus dificultades en todos los aspectos:

- a) Podrían mejorar más con el trabajo de su tutora en el aula con su grupo clase y con el apoyo en el exterior, en periodos variables, de otros profesionales de PT, AL y ATAL. (Modalidad B de escolarización) *(Por la realidad del Centro y el nº de alumnos con n.e.a.)*
- b) Mejorarían más si se trabajase siempre con ella y su grupo clase de forma inclusiva, es decir, con prácticas grupales para todos y todas y con el apoyo de profesionales de PT, AL y ATAL dentro del aula.
- c) Podrían mejorar más con una mayor coordinación entre docentes, familia y otros profesionales externos. (Si las condiciones lo permiten)
- d) Podrían mejorar más con un mayor número de sesiones más individualizadas con los diferentes profesionales (PT, ATAL y AL).

14. Con respecto a la intervención llevada a cabo durante estas semanas por la alumna de prácticas (Ana María Moreno Manzanares):

- a) Considero que las actividades realizadas principalmente han sido motivadoras para que S. se interese por la escuela y el aprendizaje.
- b) Considero que las dinámicas realizadas en grupo principalmente han sido útiles para que S. comience a perder el miedo a expresarse y comunicarse con sus compañeros.
- c) Considero que este tipo de iniciativas favorecen las relaciones sociales de S. ~~pero no~~ y contribuyen a su avance en aspectos académicos.
- d) Considero que las fichas, actividades y dinámicas principalmente han fomentado la adquisición y el uso de la lengua castellana por parte de S.
- e) Considero que este tipo de metodología podría ser útil para que S. mejore en aspectos académicos, emocionales y sociales.

f) Otras

consideraciones: *A S. le ha sido muy positivo trabajar distintas actividades dentro de su grupo-clase, para favorecer su desarrollo social y emocional.*

ENCUESTA PARA EL PROFESORADO

1. Soy tutora de 2° B de la alumna S.

2. Tengo _____ sesiones semanales con S.

3. Mi intervención con S. se centra en:

- a) Trabajar los contenidos curriculares y áreas de conocimiento correspondientes a su grupo.
- b) Trabajar los objetivos educativos que debe alcanzar a lo largo del curso académico.
- c) Trabajar las competencias transversales de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, tratamiento de la información...
- d) Trabajar principalmente la superación personal de la alumna en el terreno social y afectivo.
- e) Trabajar aspectos más concretos tales como

Relacionados con la atención, conceptos básicos, HMSS, cálculo, iniciación lectoescritura .. - .

4. La metodología que utilizo a con esta alumna y su grupo (en caso del tutor/a):

- a) Es instruccional. Considero importante proporcionarle el contenido bien acabado para que lo asimile correctamente.
- b) Se basa en técnicas de descubrimiento, resolución de problemas, trabajos por proyectos....
- c) Se basa en el uso de materiales útiles, principalmente en el libro de texto donde el contenido viene adaptado didácticamente.
- d) Se basa en la alternancia de dinámicas y uso de materiales diversos como

5. Normalmente, las actividades de aula que desarrollo:

- a) Van dirigidas a enseñarle los contenidos correspondientes a su nivel y capacidad.
- b) Siguen un esquema de presentación lineal del contenido y a menudo hago uso de medios audiovisuales que permitan clarificarlo o amenizarlo.
- c) Siempre están cargadas de debates abiertos, comunicación, juegos, tareas manipulativas, demostraciones que capten su atención y se adecuen a sus intereses.
- d) Se centran en trabajar temas como normas de comportamientos y convenciones de nuestra cultura.

e) Otras. Centrandonos en su adaptación -
comunidad no significativa y relaciones sociales

6. Los materiales con los que suelo trabajar con S. en clase son:

Ven a leer, Udicom (pochas), tortuga, --
Secuencias de CEPE, material de ARASAAC,
metodo lectoescritura ed. promolibro,
cuadernillos de conceptos básicos, percepción,
atención ed. Salvatella . . .

7. Con respecto a la diversidad en el aula:

- a) Considero que los grupos homogéneos por rendimiento/capacidad permiten un mayor avance y progreso del alumnado.
- b) Considero que los grupos heterogéneos enriquecen y no perjudican su propio avance o progreso académicamente.
- c) Creo que la enorme heterogeneidad del centro impide que se pueda atender de forma individualizada a alumnos/as como S. con mayores dificultades.
- d) Considero que las sesiones individualizadas con S. fuera ^{y dentro} de grupo le benefician y son necesarias para su progreso en la lengua castellana y los contenidos curriculares.

8. En relación con el conocimiento de S. de la lengua castellana:

- a) Considero que domina la lengua castellana para relacionarse con sus compañeros
- b) Su conocimiento es deficiente y esto provoca su inhibición con su grupo/clase y compañeros del centro.
- c) Es suficiente y considero que tiene las herramientas necesarias para relacionarse con sus compañeros.

9. En relación con la expresión oral y los actos comunicativos:

- a) S. siempre se comunica y entabla espontáneamente temas de conversación relacionados con su vida cotidiana e intereses.
- b) S. siempre se comunica, se expresa oralmente y responde a las cuestiones que se le hacen en clase durante las actividades o dinámicas realizadas.
- c) S. se muestra tímida e inhibida ante cuestiones relacionadas con su vida cotidiana o con los contenidos de clase. Utiliza un tono de voz muy bajo o no responde.
- d) S. intenta comunicarse y responder oralmente en clase pero a menudo abandona dicho intento al encontrar dificultades para expresarse.

10. La relación con sus compañeros durante mis sesiones:

- a) ^{Aceptable} Es continua. Habla y se expresa con soltura a pesar de las ciertas limitaciones en el lenguaje espontáneo/formal (castellano).
- b) ^{si} Es escasa. Apenas habla con sus compañeros durante mis sesiones.
- c) Es nula. No suele dialogar ni hablar con sus compañeros en las dinámicas de clase.

11. Ante mis apreciaciones y las consideraciones de otros profesionales y profesores de S. pienso que:

- a) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a su personalidad: Tímida o retraída.
- b) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a las dificultades con el idioma o lengua castellana.
- c) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a la escasa relación que tiene con sus compañeros.
- d) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a Considero que no es mutismo selectivo, pienso que se retrae porque es tímida y no domina con totalidad el idioma.

12. Además de la dificultad que S. presenta con la lengua castellana considero que :

- a) Presenta Discapacidad Ligera y esto le impide que progrese como sus compañeros en las diferentes áreas o aprendizajes.
- b) Presenta Discapacidad Ligera y Déficit de Atención, el cual le impide que pueda centrarse en las tareas que se desarrollan en clase.
- c) Presenta Discapacidad Ligera, Déficit de Atención y desmotivación ante el aprendizaje.

13. Como profesional de la educación considero que sus dificultades en todos los aspectos:

- a) Podrían mejorar más con el trabajo de su tutora en el aula con su grupo clase y con el apoyo en el exterior, en periodos variables, de otros profesionales de PT, AL y ATAL. (Modalidad B de escolarización)
- 22 b) Mejorarían más si se trabajase siempre con ella y su grupo clase de forma inclusiva, es decir, con prácticas grupales para todos y todas y con el apoyo de profesionales de PT, AL y ATAL dentro del aula. (Será lo ideal) (muchos alumnos con dificultades)
- c) Podrían mejorar más con una mayor coordinación entre docentes, familia y otros profesionales externos. (Si las condiciones lo permiten)
- d) Podrían mejorar más con un mayor número de sesiones más individualizadas con los diferentes profesionales (PT, ATAL y AL).

14. Con respecto a la intervención llevada a cabo durante estas semanas por la alumna de prácticas (Ana María Moreno Manzanares):

- a) Considero que las actividades realizadas principalmente han sido motivadoras para que S. se interese por la escuela y el aprendizaje.
- b) Considero que las dinámicas realizadas en grupo principalmente han sido útiles para que S. ~~comience~~ a perder el miedo a expresarse y comunicarse con sus compañeros.
- c) Considero que este tipo de iniciativas favorecen las relaciones sociales de S. pero ^{si} ~~no~~ contribuyen a su avance en aspectos académicos.
- d) Considero que las fichas, actividades y dinámicas principalmente han fomentado la adquisición y el uso de la lengua castellana por parte de S.
- e) Considero que este tipo de metodología podría ser útil para que S. mejore en aspectos académicos, emocionales y sociales.
- f) Otras consideraciones: _____

La participación de Ana María Moreno ha sido muy positiva y satisfactoria. Su trabajo ha sido excelente, ya que ha favorecido y ha promovido la participación y motivación de todo el alumnado de 2º B, gracias a sus creativas dinámicas y juegos. Operando una mayor preocupación y dedicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado NEAE.

ENCUESTA PARA EL PROFESORADO

1. Soy PROFESORA DE ATAL de la alumna S.

2. Tengo 2 sesiones semanales con S.

3. Mi intervención con S. se centra en:

- a) Trabajar los contenidos curriculares y áreas de conocimiento correspondientes a su grupo.
- b) Trabajar los objetivos educativos que debe alcanzar a lo largo del curso académico.
- c) Trabajar las competencias transversales de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, tratamiento de la información...
- d) Trabajar principalmente la superación personal de la alumna en el terreno social y afectivo.
- e) Trabajar aspectos más concretos tales como

ampliación del vocabulario, conocimiento de las estructuras gramaticales básicas, comprensión y expresión oral.

4. La metodología que utilizo a con esta alumna y su grupo (en caso del tutor/a):

- a) Es instruccional. Considero importante proporcionarle el contenido bien acabado para que lo asimile correctamente.
- b) Se basa en técnicas de descubrimiento, resolución de problemas, trabajos por proyectos....
- c) Se basa en el uso de materiales útiles, principalmente en el libro de texto donde el contenido viene adaptado didácticamente.
- d) Se basa en la alternancia de dinámicas y uso de materiales diversos como

imágenes, dominós, objetos reales,

5. Normalmente, las actividades de aula que desarrollo:

- a) Van dirigidas a enseñarle los contenidos correspondientes a su nivel y capacidad.
- b) Siguen un esquema de presentación lineal del contenido y a menudo hago uso de medios audiovisuales que permitan clarificarlo o amenizarlo.
- c) Siempre están cargadas de debates abiertos, comunicación, juegos, tareas manipulativas, demostraciones que capten su atención y se adecuen a sus intereses.
- d) Se centran en trabajar temas como normas de comportamientos y convenciones de nuestra cultura.
- e) Otras.

giran en torno a un centro de interés

6. Los materiales con los que suelo trabajar con S. en clase son:

Con apoyo visual: imágenes, fotos, dibujos, posters

7. Con respecto a la diversidad en el aula:

- a) Considero que los grupos homogéneos por rendimiento/capacidad permiten un mayor avance y progreso del alumnado.
- b) Considero que los grupos heterogéneos enriquecen y no perjudican su propio avance o progreso académicamente.
- c) Creo que la enorme heterogeneidad del centro impide que se pueda atender de forma individualizada a alumnos/as como S. con mayores dificultades.
- d) Considero que las sesiones individualizadas con S. fuera de grupo le benefician y son necesarias para su progreso en la lengua castellana y los contenidos curriculares.

8. En relación con el conocimiento de S. de la lengua castellana:

- a) Considero que domina la lengua castellana para relacionarse con sus compañeros
- b) Su conocimiento es deficiente y esto provoca su inhibición con su grupo/clase y compañeros del centro.
- c) Es suficiente y considero que tiene las herramientas necesarias para relacionarse con sus compañeros.

9. En relación con la expresión oral y los actos comunicativos:

- a) S. siempre se comunica y entabla espontáneamente temas de conversación relacionados con su vida cotidiana e intereses.
- b) S. siempre se comunica, se expresa oralmente y responde a las cuestiones que se le hacen en clase durante las actividades o dinámicas realizadas.
- c) S. se muestra tímida e inhibida ante cuestiones relacionadas con su vida cotidiana o con los contenidos de clase. Utiliza un tono de voz muy bajo o no responde.
- d) S. intenta comunicarse y responder oralmente en clase pero a menudo abandona dicho intento al encontrar dificultades para expresarse.

10. La relación con sus compañeros durante mis sesiones:

- a) Es continua. Habla y se expresa con soltura a pesar de las ciertas limitaciones en el lenguaje espontáneo/formal (castellano).
- b) Es escasa. Apenas habla con sus compañeros durante mis sesiones.
- c) Es nula. No suele dialogar ni hablar con sus compañeros en las dinámicas de clase.

11. Ante mis apreciaciones y las consideraciones de otros profesionales y profesores de S. pienso que:

- a) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a su personalidad: Tímida o retraída.
 - b) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a las dificultades con el idioma o lengua castellana.
 - c) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a la escasa relación que tiene con sus compañeros.
 - d) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a
-
-

12. Además de la dificultad que S. presenta con la lengua castellana considero que :

- a) Presenta Discapacidad Ligera y esto le impide que progrese como sus compañeros en las diferentes áreas o aprendizajes.
- b) Presenta Discapacidad Ligera y Déficit de Atención, el cual le impide que pueda centrarse en las tareas que se desarrollan en clase.
- c) Presenta Discapacidad Ligera, Déficit de Atención y desmotivación ante el aprendizaje.

13. Como profesional de la educación considero que sus dificultades en todos los aspectos:

- a) Podrían mejorar más con el trabajo de su tutora en el aula con su grupo clase y con el apoyo en el exterior, en periodos variables, de otros profesionales de PT, AL y ATAL. (Modalidad B de escolarización)
- b) Mejorarían más si se trabajase siempre con ella y su grupo clase de forma inclusiva, es decir, con prácticas grupales para todos y todas y con el apoyo de profesionales de PT, AL y ATAL dentro del aula.
- c) Podrían mejorar más con una mayor coordinación entre docentes, familia y otros profesionales externos. (Si las condiciones lo permiten)
- d) Podrían mejorar más con un mayor número de sesiones más individualizadas con los diferentes profesionales (PT, ATAL y AL).

14. Con respecto a la intervención llevada a cabo durante estas semanas por la alumna de prácticas (Ana María Moreno Manzanares):

- a) Considero que las actividades realizadas principalmente han sido motivadoras para que S. se interese por la escuela y el aprendizaje.
- b) Considero que las dinámicas realizadas en grupo principalmente han sido útiles para que S. comience a perder el miedo a expresarse y comunicarse con sus compañeros.
- c) Considero que este tipo de iniciativas favorecen las relaciones sociales de S. pero no contribuyen a su avance en aspectos académicos.
- d) Considero que las fichas, actividades y dinámicas principalmente han fomentado la adquisición y el uso de la lengua castellana por parte de S.
- e) Considero que este tipo de metodología podría ser útil para que S. mejore en aspectos académicos, emocionales y sociales.
- f) Otras consideraciones: Creo que ha sido una intervención bastante útil y necesaria para que S. comience a trabajar en grupo y avance en la adquisición y uso del español como lengua vehicular.

ENCUESTA PARA EL PROFESORADO

1. Soy maestra de Adición y Lenguaje de la alumna S.

2. Tengo 3 sesiones semanales con S.

3. Mi intervención con S. se centra en:

a) Trabajar los contenidos curriculares y áreas de conocimiento correspondientes a su grupo.

b) Trabajar los objetivos educativos que debe alcanzar a lo largo del curso académico.

c) Trabajar las competencias transversales de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, tratamiento de la información...

d) Trabajar principalmente la superación personal de la alumna en el terreno social y afectivo.

e) Trabajar aspectos más concretos tales como

Desarrollo lingüístico

4. La metodología que utilizo a con esta alumna y su grupo (en caso del tutora/a):

a) Es instruccional. Considero importante proporcionarle el contenido bien acabado para que lo asimile correctamente.

b) Se basa en técnicas de descubrimiento, resolución de problemas, trabajos por proyectos....

c) Se basa en el uso de materiales útiles, principalmente en el libro de texto donde el contenido viene adaptado didácticamente.

d) Se basa en la alternancia de dinámicas y uso de materiales diversos como juegos, material manipulativo, canciones, ordenador...

5. Normalmente, las actividades de aula que desarrollo:

a) Van dirigidas a enseñarle los contenidos correspondientes a su nivel y capacidad.

b) Siguen un esquema de presentación lineal del contenido y a menudo hago uso de medios audiovisuales que permitan clarificarlo o amenizarlo.

c) Siempre están cargadas de debates abiertos, comunicación, juegos, tareas manipulativas, demostraciones que capten su atención y se adecuen a sus intereses.

d) Se centran en trabajar temas como normas de comportamientos y convenciones de nuestra cultura.

e) Otras. _____

6. Los materiales con los que suelo trabajar con S. en clase son:

Trabajamos mucho de forma oral y con material manipulativo (juguetes), fichas fotocopiadas, carteles, etc., ordenados.

7. Con respecto a la diversidad en el aula:

- a) Considero que los grupos homogéneos por rendimiento/capacidad permiten un mayor avance y progreso del alumnado.
- b) Considero que los grupos heterogéneos enriquecen y no perjudican su propio avance o progreso académicamente.
- c) Creo que la enorme heterogeneidad del centro impide que se pueda atender de forma individualizada a alumnos/as como S. con mayores dificultades.
- d) Considero que las sesiones individualizadas con S. fuera de grupo le benefician y son necesarias para su progreso en la lengua castellana y los contenidos curriculares.

8. En relación con el conocimiento de S. de la lengua castellana:

- a) Considero que domina la lengua castellana para relacionarse con sus compañeros
- b) Su conocimiento es deficiente y esto provoca su inhibición con su grupo/clase y compañeros del centro.
- c) Es suficiente y considero que tiene las herramientas necesarias para relacionarse con sus compañeros.

9. En relación con la expresión oral y los actos comunicativos:

- a) S. siempre se comunica y entabla espontáneamente temas de conversación relacionados con su vida cotidiana e intereses.
- b) S. siempre se comunica, se expresa oralmente y responde a las cuestiones que se le hacen en clase durante las actividades o dinámicas realizadas. (en A.L.)
- c) S. se muestra tímida e inhibida ante cuestiones relacionadas con su vida cotidiana o con los contenidos de clase. Utiliza un tono de voz muy bajo o no responde. (En su aula.)
- d) S. intenta comunicarse y responder oralmente en clase pero a menudo abandona dicho intento al encontrar dificultades para expresarse.

10. La relación con sus compañeros durante mis sesiones:

- a) Es continua. Habla y se expresa con soltura a pesar de las ciertas limitaciones en el lenguaje espontáneo/formal (castellano).
- b) Es escasa. Apenas habla con sus compañeros durante mis sesiones.
- c) Es nula. No suele dialogar ni hablar con sus compañeros en las dinámicas de clase.

11. Ante mis apreciaciones y las consideraciones de otros profesionales y profesores de S. pienso que:

- a) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a su personalidad: Tímida o retraída.
- b) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a las dificultades con el idioma o lengua castellana.
- c) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a la escasa relación que tiene con sus compañeros.
- d) El mutismo selectivo que presenta en las sesiones de gran grupo se deben a

Combinación de a) y b)

12. Además de la dificultad que S. presenta con la lengua castellana considero que :

- a) Presenta Discapacidad Ligera y esto le impide que progrese como sus compañeros en las diferentes áreas o aprendizajes.
- b) Presenta Discapacidad Ligera y Déficit de Atención, el cual le impide que pueda centrarse en las tareas que se desarrollan en clase.
- c) Presenta Discapacidad Ligera, Déficit de Atención y desmotivación ante el aprendizaje.

13. Como profesional de la educación considero que sus dificultades en todos los aspectos:

- a) Podrían mejorar más con el trabajo de su tutora en el aula con su grupo clase y con el apoyo en el exterior, en periodos variables, de otros profesionales de PT, AL y ATAL. (Modalidad B de escolarización)
- b) Mejorarían más si se trabajase siempre con ella y su grupo clase de forma inclusiva, es decir, con prácticas grupales para todos y todas y con el apoyo de profesionales de PT, AL y ATAL dentro del aula. *Si fuera posible. Se dificultan los agrupamientos*
- c) Podrían mejorar más con una mayor coordinación entre docentes, familia y otros profesionales externos. (Si las condiciones lo permiten)
- d) Podrían mejorar más con un mayor número de sesiones más individualizadas con los diferentes profesionales (PT, ATAL y AL).

14. Con respecto a la intervención llevada a cabo durante estas semanas por la alumna de prácticas (Ana María Moreno Manzanares):

- a) Considero que las actividades realizadas principalmente han sido motivadoras para que S. se interese por la escuela y el aprendizaje.
- b) Considero que las dinámicas realizadas en grupo principalmente han sido útiles para que S. comience a perder el miedo a expresarse y comunicarse con sus compañeros.
- c) Considero que este tipo de iniciativas favorecen las relaciones sociales de S. pero no contribuyen a su avance en aspectos académicos.
- d) Considero que las fichas, actividades y dinámicas principalmente han fomentado la adquisición y el uso de la lengua castellana por parte de S.
- e) Considero que este tipo de metodología podría ser útil para que S. mejore en aspectos académicos, emocionales y sociales.
- f) Otras consideraciones: _____

**CUESTIONARIO PARA EL HERMANO DE S.
ASPECTOS SOCIOPROFESIONALES Y SOCIOCULTURALES**

Datos personales

Varón

Mujer

¿Dónde naciste? NADOR

¿Qué edad tenías cuando llegaste a España? 5

¿Cuántos años tienes ahora? 13

¿De dónde son tus padres? MARRUECOS

¿Qué relación tienes con S.? HERMANA

¿Cuántos hermanos sois? 7

¿Cuántas personas vivís en casa? 9

Uso de la lengua castellana

1. Con los compañeros en el patio hablas:

a) Siempre en castellano.

b) En varios/as idiomas/lenguas además del castellano. ¿Cuáles?

2. Con tus amigos de fuera de la escuela hablas:

a) Algunas veces en ARABE / CASTELLANO

b) Siempre en castellano.

c) En varios idiomas/lenguas además del castellano.

3. Con las personas mayores fuera de casa y fuera de la escuela hablas:

- a) Siempre en castellano
- b) En varios idiomas/lenguas además del castellano.

4. Lees cuentos e historietas:

- a) Siempre en castellano
- b) Siempre en _____
- c) Más en ÁRABE que en castellano
- d) Más en castellano que en ÁRABE
- e) No suelo leer ni en ÁRABE ni en castellano.

5. Ves programas de televisión o escuchas programas de radio:

- a) Siempre en castellano
- b) Siempre en ÁRABE
- c) Más en ÁRABE que en castellano
- d) Más en castellano que en ÁRABE

6. Escribes a tus amigos y familiares

- a) Siempre en castellano
- b) Siempre en ÁRABE
- c) Más en castellano que en ÁRABE
- d) Más en ÁRABE que en castellano

7. Con los profesores del colegio hablas:

- a) Siempre en castellano
- b) Siempre en ÁRABE
- c) Algunas veces en ÁRABE y otras en castellano.

Necesidades e intereses

8. Me gustaría que en colegios de España como el mío pudiese estudiar mi propia lengua. SÍ / NO

9. Me gusta aprender mi propia lengua ÁRABE SÍ / NO

10. Es inútil aprender ÁRABE porque seguramente no lo utilizaré nunca. SÍ / NO

11. Me gustaría que mis compañeros y profesores se interesaran por conocer mi lengua (ÁRABE) SÍ / NO

12. En el colegio de mi país tenía más amigos. SÍ / NO

13. Es más importante aprender inglés o francés que ÁRABE ✓
"NO SE"

14. Mi familia es de origen MARROQUÍ y por eso debería conocer mejor ÁRABE SÍ / NO

15. El ÁRABE solo deben estudiarlo los que lo hablan. SÍ / NO

16. El ÁRABE es una lengua que suena mal SÍ / NO
17. Me gusta o me gustaría hablar en ÁRABE en mi colegio y en general en Málaga. SÍ / NO
18. Me gustaría oír hablar en ÁRABE a otras personas. SÍ / NO
19. El castellano es una lengua bonita. SÍ / NO
20. Todos los que vivimos en Málaga (España) debemos saber hablar castellano. SÍ / NO
21. El castellano sólo deberían aprenderlo y estudiarlo los que lo hablan. SÍ / NO
22. Me gusta oír hablar en castellano. SÍ / NO
23. En España deberían estudiarse otros idiomas antes que el castellano. Ej: INGLÉS SÍ / NO
24. El castellano es una lengua fácil de aprender. SÍ / NO
25. El castellano es algo difícil de aprender porque tiene muchas palabras, verbos.... SÍ / NO
26. Es aburrido aprender castellano SÍ / NO

Uso de la lengua castellana en ambiente familiar

Siempre en <u>ÁRABE</u>	A veces <u>ÁRABE</u> y a veces castellano	Siempre en castellano
-------------------------	---	-----------------------

- | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 27. Tu padre habla a tu madre | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Tu madre habla a tu padre | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Tu padre habla contigo | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Tú hablas con tu padre | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Tú hablas con tu madre | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Tú hablas con tus hermanos/as | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. El resto de mi familia habla | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

34. Los que vivís en tu casa os habláis:

- a) Siempre en ÁRABE
- b)** Más en ÁRABE que en castellano.
- c) Más castellano que ÁRABE
- d) Siempre en castellano.

35. ¿Quiénes conocen la lengua castellana o español en casa además de S. y tú?

PADRE, MADRE, 1 HERMANO (REGULAR)

36. ¿En qué lengua te comunicas con tu hermana S.?

a) Siempre en ÁRABE.

b) Siempre en castellano.

c) Normalmente en castellano aunque también en ÁRABE.

d) Normalmente en ÁRABE aunque también en castellano.

37. ¿Ayudas a tu hermana S. con las tareas del colegio o la lengua castellana?

SÍ / NO

“ porque NO SABE ”

Trabajo de los padres

38. Mi padre trabaja en _____

39. Mi madre trabaja en _____

SIN EMPLEO.
AMBOS EN
SITUACIÓN
DE "PARO".