

Grado en Psicología
Trabajo de Fin de Grado
Curso 2014/2015

Modalidad: Trabajo de carácter profesional

Título: Estudio de un caso desde el paradigma socio-constructivista "Proyecto Roma"

Autora: Lucina Leal Sempere

Tutora: Cordelia Estévez Casellas

Elche, Junio 2015

1.- Resumen	3
2.-Marco teórico	4
3.-Marco metodológico	9
4.-Descripción del caso y objetivos	12
5.- Intervención realizada	14
6.- Resultados	19
7.- Conclusiones	21
8.- Referencias bibliográficas	23
9.- Anexos	24



Resumen

Mediante este estudio se pretende comprobar la validez del modelo educativo Proyecto Roma, englobado dentro del paradigma socio-constructivista, como método de aprendizaje eficaz para un niño que presenta discapacidad psíquica ligera y todos sus compañeros/as, realizando la atención a la diversidad dentro del aula ordinaria de forma que se fomente la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, además de favorecer al conjunto de la clase hacia un aprendizaje cooperativo, práctico y en valores.

Palabras clave: modelo educativo, Proyecto Roma, inclusión.



Marco teórico

En la actualidad, hablar de educación inclusiva supone una idea esencial para el progreso de la sociedad, aunque sigue siendo un reto en el modelo educativo vigente. Un modelo que se enmarca dentro de una sociedad globalizada y capitalista que, de forma teórica intenta avanzar hacia la cooperación, inclusión y justicia entre los ciudadanos y donde, paradójicamente, prima la competencia entre los individuos para determinar el éxito.

Existen multitud de estudios y aproximaciones que intentan encaminar los modelos educativos vigentes hacia un aprendizaje que potencie los valores en los que la sociedad presenta carencias, y es por eso que un aspecto fundamental en el que empezar a trabajar es el fomento de la inclusión de todos los colectivos para ofrecer a todos los ciudadanos un aprendizaje de calidad.

Partiendo de las competencias que debe desempeñar el psicólogo educativo, que comprende entre otras funciones ofrecer a alumnos y profesores técnicas motivacionales y fomentar el interés en el aprendizaje, además de facilitar estrategias para conseguir la mayor potencialidad de alumnos con necesidades educativas especiales (Arvilla, Palacio y Arango, 2011), es interesante analizar el funcionamiento del Proyecto Roma como metodología de aprendizaje cooperativa e inclusiva.

Se presenta, por tanto, el Proyecto Roma (P.R) un modelo educativo complejo, enmarcado dentro del paradigma socio-constructivista, promovido y dirigido desde 1990 por Miguel López Melero, catedrático de la Universidad de Málaga. Nace a raíz de un trabajo de cooperación entre España e Italia. Actualmente, el Proyecto Roma, está llevándose a cabo en España, Mendoza (Argentina), Belo Horizonte (Brasil), Guadalajara, Culiacán (Méjico) y Santiago de Chile (Chile) (López, 2005).

Mediante el Proyecto Roma se persigue fomentar en los alumnos y alumnas un conocimiento práctico que les posibilite guiar sus acciones hacia una vida de cualidad. Para ello se promueve la autonomía de los niños y niñas en todas sus dimensiones; tanto intelectual como moral y social.

La idea primordial del Proyecto Roma se basa en el “esfuerzo común por aprender unos de otros” (López y Parages, 2013). Lo que se pretende conseguir es un conocimiento recíproco, y es por ello que la clase se transforma en un lugar donde convivir y aprender de forma cooperativa a través de grupos heterogéneos en los que prima el diálogo y el respeto de sus componentes en todas sus acciones.

Este modelo educativo parte de la idea de que todos los niños y niñas tienen capacidad para aprender, por lo que no se delimita ninguna diferencia entre educación “normal” y educación especial. Por ello, los alumnos aprenden que todos los compañeros y compañeras, independientemente de sus características personales, pueden aprender si se ayudan mutuamente, y que el aprendizaje es mucho más enriquecedor cuando se ayuda a los demás. Interiorizar esta idea supone prestar su ayuda cuando alguno de sus compañeros presenta alguna dificultad, fomentando así las relaciones en cooperación.

Otro de los puntos esenciales es el papel activo del alumnado en el aprendizaje. Los niños y niñas pasan de ser receptores del conocimiento (modelo educativo tradicional) a protagonizar un papel activo en la elaboración de su conocimiento en base a sus inquietudes, iniciativas y su necesidad de aprender. Es por ello que no existe un currículum académico predeterminado (López, 2011), sino que el conocimiento se va construyendo a través de proyectos de investigación que se enlazan unos con otros para darle sentido a la práctica del día a día.

Existen diferentes experiencias en centros educativos de España que trabajan con la metodología del P.R., por lo que es interesante plasmar las valoraciones que hacen los profesionales al respecto. En este caso, el CEIP Stella Maris de Cartagena (Murcia), el cual trabaja en su totalidad mediante P.R, lo plasma del siguiente modo:

(...) El objetivo es hallar las claves de la escuela que soñamos: una escuela para la vida, una escuela de todos que se transforma para erradicar las desigualdades sociales y dar una respuesta igualitaria desde los valores fundamentales de la convivencia, fomentando la participación real y efectiva de todos los miembros de la comunidad escolar que intervienen en el proceso de aprendizaje y en la formación humana de nuestro alumnado.

El P.R. se engloba en el paradigma socioconstructivista y es sustentado por medio de autores como Maturana, Vygotsky, Freire, Habermas, Bruner, Kemmis, Das y Luria (López y Parages, 2013). A continuación se presentan fragmentos significativos de algunos de estos autores junto con un breve comentario con respecto a su relación con el Proyecto Roma.

Maturana en su libro *El sentido de lo humano* (1991), habla del amor del siguiente modo:

Las conductas que forman el dominio de acciones que en la vida cotidiana connotamos cuando hablamos de amor, son las que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia, y como tales fundan lo social.

Como seres humanos somos seres adictos al amor, y dependemos para la armonía biológica de nuestro vivir de la cooperación y la sensualidad, no de la competencia y la lucha. (...) La agresión, la competencia, la lucha, el control, la dominación, (...) cuando pasan a conservarse como parte constitutiva del modo de vivir de una cultura, los seres humanos que la componen se enferman.

En estas palabras Maturana refleja que para vivir en sociedad y fortalecer una buena convivencia debe haber amor, ayuda y respeto en las interacciones con los demás en todos los ámbitos de la vida (educativo, familiar...). Por ello es fundamental que en los centros educativos se potencie una educación en valores donde se fomenten ambientes en los que la cooperación y la ayuda prioricen ante la competitividad y la individualidad que cada vez está más instaurada en la sociedad actual.

Flecha y Puigvert (1998) en su artículo *Aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales* destacan la similitud de Freire y Vigotsky con las siguientes palabras:

Freire plantea que *no somos seres de adaptación sino de transformación.*

Consideraba que su muy valorado Vygotsky coincidía plenamente con él en esta orientación; este autor era revolucionario y pretendía la transformación del contexto para lograr una plena alfabetización de las comunidades.

Con esta concepción, ambos autores plantean que el conocimiento se produce en todos los ámbitos de la vida. Por tanto, un aprendizaje es mucho más completo cuando todos los elementos del aprendizaje (profesorado, alumnado, voluntariado, familia...) realizan una acción conjunta y enriquecedora para el grupo. De esta idea, el P.R. defiende no sólo el aprendizaje entre profesores-alumnos y alumnos-alumnos en el aula, sino que también puede participar en ella cualquier persona relacionada con dicha comunidad (padres, madres, voluntarios...) dispuesta a aportar y aprender de ello.

Parages y López (2012), impulsores de dicho modelo educativo exponen las premisas de Habermas como:

Siguiendo a HABERMAS (1987) pensamos que a través de los disensos se llega a los consensos y en el diálogo y la conversación, en la comunicación humana, radica la fuerza necesaria para la transformación social. Por esta razón, en nuestras clases todas las decisiones se consiguen llegando a acuerdos por medio de la argumentación. Jamás votamos nada y se invierte el tiempo que sea necesario hasta llegar a un acuerdo. Consideramos que tan importante es proceso de conocer en las aulas como el cómo se ha de conocer, porque entendemos que en este cómo radica la base de la democracia en las aulas.

Por tanto, para el Proyecto Roma, el diálogo, el acuerdo, la democracia y la libertad son aspectos fundamentales que determinan el funcionamiento del modelo y ayudan a que el aprendizaje se elabore entre todos los componentes de forma activa.

En una entrevista realizada a Kemmis (Rodríguez, 1993) el pedagogo remarca la importancia de la creación y potenciación de comunidades críticas y autorreflexivas con estas palabras:

Es cierto que en mi trabajo he insistido en la formación de comunidades críticas. Creo que las características dominantes de las comunidades críticas es que están formadas por grupos de personas comprometidas en trabajar conjuntamente para cambiar sus situaciones, sus propias prácticas y su comprensión y que se han comprometido a hacerlo de manera que la diversidad de perspectivas, opiniones y valores se reconozca y se respete, pero que, no obstante, intenten luchar por conseguir una opinión y un método de trabajo compartidos por todos (...) No se trata necesariamente de grupos formados por miembros de una institución (...) Son relaciones caracterizadas por la ayuda mutua, la solidaridad, la fraternidad, etc. (...) Se considera que estas comunidades están formadas por personas comprometidas en la resolución de

problemas comunes, que trabajan como equipo en un ambiente de tolerancia y compromiso.

Como ya defienden autores anteriores, uno de los principios esenciales en cualquier comunidad es potenciar el aprendizaje cooperativo, puesto que cualquier persona que esté dispuesta a aportar conocimiento y aprender de él, enriquecerá el aprendizaje. Además es fundamental promover valores como el respeto, la autorreflexión y el diálogo. Con ello se va potenciando en los niños y niñas autonomía intelectual, moral y social que les permite ir adoptando una actitud crítica ante todas las dimensiones de la vida. Es por ello que el aprendizaje se va construyendo dependiendo de las necesidades e inquietudes que los alumnos presentan.

Luria es otro de los autores esenciales para el P.R. ya que fundamenta la metodología utilizada en dicho modelo. Siguiendo con las afirmaciones López y Parages (2013), las aportaciones de Luria son:

Hemos aprendido de LURIA (1974) que 'el cerebro es el contexto' y por eso nuestras aulas están organizadas en cuatro zonas de desarrollo y aprendizaje, como si el aula simulase un cerebro: zona de pensar (zona de desarrollo de procesos cognitivos/metacognitivos), zona de comunicar (zona de desarrollo del lenguaje), zona del amor (zona de desarrollo de la afectividad) y zona de la autonomía (zona de desarrollo del movimiento). Con esta organización espacial lo que pretendemos es que cada niña y cada niño logre un proceso lógico de pensamiento en su pensar y en su actuar. Nuestro lema es: enseñar a pensar para aprender a hacer, a través del lenguaje y las normas y valores. Es decir, el alumnado debe aprender a pensar y aprender a convivir.

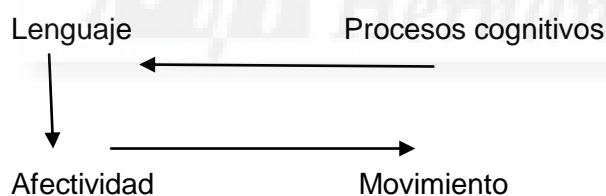
Para P.R. el aprendizaje completo se produce si se fomentan todas las áreas del Proceso Lógico de Pensamiento, y su desarrollo es posible llevarlo a cabo mediante proyectos de investigación. A continuación, en el apartado de fundamentación metodológica se detalla con mayor precisión su aplicación para poder llevar a la práctica el modelo.

Marco metodológico

La metodología que plantea el P.R para construir el conocimiento y aprender de forma cooperativa se basa en proyectos de investigación.

Para asegurar el buen funcionamiento de la clase y facilitar la puesta en marcha de los proyectos, es importante establecer las normas que van a guiar las actuaciones de la clase antes de empezar a elaborar ningún proyecto de investigación. Estas normas se establecen por consenso y sirven para pautar las directrices necesarias para que los alumnos y alumnas sepan cual es el funcionamiento y el papel que desempeñan dentro del grupo. Además, ya que a lo largo de todo el aprendizaje se trabaja en cooperación con otros compañeros, es necesario saber quiénes van a asumir el papel de coordinador/a, portavoz, secretario/a y responsable del material para conseguir un funcionamiento óptimo del grupo.

Se considera clave también explicar al grupo que la clase actúa como un cerebro. Esto se produce mediante el Proceso Lógico de Pensamiento en el que hay una zona del pensar (procesos cognitivos), una zona de comunicar (lenguaje), una zona del amor (afectividad) y una zona de la autonomía (movimiento) (Proyecto Roma principios), de modo que se aprende de la siguiente forma:



Por todo lo anterior, la metodología de trabajo más idónea para respetar y fomentar los principios del P.R. se sustenta en el desarrollo de proyectos de investigación.

Para ello, López y Parages (2013) describen los pasos para su aplicación del siguiente modo:

1º En Asamblea. Surge la situación problemática. Para que algo pueda ser una situación problemática debe partir de los intereses y curiosidades de las niñas y niños, y tiene que ser interesante para todas las personas de la asamblea. Los proyectos parten de lo que sabemos de la situación problemática hacia lo que queremos saber. Curiosidades y conceptos previos.

Socialización de los aprendizajes. Situamos el proyecto en una de las cuatro dimensiones. Nombre del Proyecto. Se ordenan los interrogantes surgidos en asamblea en las dimensiones correspondientes, siguiendo el proceso lógico de pensamiento.

2º Plan de Acción. Se forman grupos heterogéneos, con dos criterios universales: que todas las personas hayan compartido grupo a lo largo del curso y que en cada proyecto se ha de cambiar de grupo. Cada grupo escribe qué sabemos y qué necesitamos saber. El Plan de acción consta de los aprendizajes genéricos y de los aprendizajes específicos.

2.1 Aprendizajes Genéricos (Plan de Operaciones). Cada grupo debe construir algo que le permita resolver las dudas planteadas en la asamblea, para ello debe planificar esa construcción en compañía del maestro/a siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber: procesos cognitivos y metacognitivos, lenguaje y sistemas de comunicación, afectividad, normas y valores, y autonomía. Termina el Plan de operaciones señalando las responsabilidades de cada cual en la construcción de lo que han deseado construir y con la relación de materiales necesarios para su construcción.

2.2 Planificación de los aprendizajes específicos. Consiste en que cada persona del grupo expresa para qué le va servir de manera individual el proyecto de investigación.

2.3 Planificando los Imprevistos (planificación en la acción). Consiste en planificar la manera de resolver algunos de los imprevistos que nos pueden surgir cuando pasemos a la acción. Son los conocidos... ¿Y sí?

3º Acción. Cada grupo lleva a cabo su planificación para la construcción de lo que han decidido y el maestro/a sigue el proceso de trabajo de cada grupo y le ofrece la ayuda que se requiera para reconducir sus reflexiones y acciones.

3.1. Análisis y síntesis. Una vez terminado el trabajo en el que está comprometido cada grupo, cada uno de éstos recopila todo lo que han aprendido en ese proyecto y realizan un mapa conceptual con eso que han aprendido, como síntesis de su aprendizaje.

4º Asamblea Final

4.1. Presentación del proyecto de investigación en asamblea a los otros grupos. En la Asamblea Final los portavoces de cada grupo cuentan qué planificaron, qué dificultades han tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo las han resuelto, cuentan las respuestas que han encontrado a las dudas de la asamblea y muestran el mapa conceptual que han elaborado.

Se produce un debate entre los grupos y se construye un mapa conceptual entre todos los grupos reflejando todos los aprendizajes y este mapa es lo que cada estudiante tiene en el libro que vamos construyendo a lo largo del curso. Tienen que adquirirlo como síntesis de lo que han aprendido en este proyecto.

4.2. Evaluación de los aprendizajes genéricos y de los aprendizajes específicos. Además de que cada grupo narre el procedimiento que ha seguido en el proyecto y cuáles han sido los aprendizajes, normalmente, aparecen nuevas cuestiones e interrogantes que darán lugar al siguiente proyecto de investigación. El aprendizaje está concatenado, se une un proyecto con otro, en una espiral sin fin. El conocimiento no acaba, siempre está unido con algo siguiente.

4.3. Nuevo proyecto de investigación. Con los nuevos interrogantes surgidos en los grupos y en la asamblea final planificamos un nuevo proyecto de investigación y de este modo seguimos investigando. Seguimos investigando y aprendiendo. La base de nuestro aprendizaje es la investigación. Sin investigación no hay aprendizaje

En el anexo 1 se presenta un mapa conceptual de los pasos que se llevan a cabo en un proyecto de investigación en P.R con el fin de visualizar de forma gráfica lo explicado anteriormente (Proyecto Roma principios).

Características del caso y objetivos

El caso en el que se va a centrar este trabajo es sobre el alumno J, de 10 años, niño escolarizado en 4º de educación primaria del centro Francesc Cantó de Elche, con diagnóstico de “discapacidad psíquica ligera” y epilepsia con punta de onda continua en sueño lento de la cual recibe medicación cada 12 horas. En el ámbito escolar, este alumno está incluido dentro de los niños/as con necesidades educativas especiales permanentes, por lo que tiene adjudicado un recurso de PT y AL en aula ordinaria. Según los informes realizados por la orientadora del centro, el alumno J presenta dificultades en los procesos de atención y memoria; también necesita potenciar el desarrollo del lenguaje y la mejora en la lectura y escritura.

Partiendo de la observación inicial que ha realizado la alumna en prácticas junto con los informes psicopedagógicos de la psicóloga del centro y las valoraciones de la tutora, se concluye que se deben potenciar en el alumno J estrategias que favorezcan la comprensión y el desarrollo del lenguaje, lectura y escritura, además de aumentar la motivación por su aprendizaje. Por ello, se considera necesario observar y estudiar la hipotética posibilidad de favorecer a la mejora en el aprendizaje del alumno J por medio de la experiencia del trabajo inclusivo y cooperativo dentro de la clase ordinaria, mediante la metodología del Proyecto Roma expuesta anteriormente.

Los objetivos que se pretenden alcanzar por medio del proyecto de investigación son los siguientes:

- 1- Fomentar el aprendizaje de del alumno J y de todos sus compañeros/as de 4º de primaria del colegio Francesc Cantó.
 - 1.1 Aumentar la motivación intrínseca del alumno J y sus compañeros/as.
 - 1.2 Mejorar la escritura del alumno J y sus compañeros/as.
 - 1.3 Favorecer al desarrollo del lenguaje del alumno J.

- 2- Promover la cohesión de grupo dentro de la clase de 4º de primaria del colegio Francesc Cantó.
 - 2.1 Incrementar las relaciones de ayuda entre los alumnos/as.
 - 2.2 Mejorar la comunicación de forma respetuosa entre los compañeros/as.

- 3- Conocer el funcionamiento práctico del Proyecto Roma.

3.1 Valorar las diferencias en la motivación de los alumnos/as del aula con respecto a otras metodologías de aprendizaje utilizadas en este mismo grupo de alumnos/as.

3.2 Evaluar si el trabajo mediante la metodología del Proyecto Roma favorece un aprendizaje completo.



Intervención realizada

Después de plantear en el apartado de fundamentación teórica y metodológica cuáles son las bases que sustentan este modelo educativo, a continuación se pretende desarrollar la intervención que se han llevado a cabo para llegar a alcanzar los objetivos planteados.

Es importante destacar que las personas que han participado en esta intervención han sido los 27 alumnos de 4º de Primaria del Colegio Francesc Cantó, la maestra tutora de esta clase, la maestra especialista en pedagogía terapéutica, la psicóloga del centro y la alumna en prácticas. Además, citar también que en una de las sesiones han participado 2 padres y 3 madres de alumnos del aula.

Siguiendo con los componentes de la intervención, comentar que, tanto la tutora como la maestra de PT, la psicóloga y la alumna de prácticas, han sido agentes de movimiento por los diferentes grupos, proporcionando ayuda o ideas útiles pero nunca imponiendo el trabajo a realizar. Enfatizar en que la alumna en prácticas ha incidido más en el grupo del alumno J puesto que el objetivo de este trabajo se centra principalmente en el estudio de su posible evolución, por lo que la descripción de las actividades estará centrada en este grupo, más concretamente en la incidencia sobre el alumno J.

La aplicación de este proyecto se ha llevado a cabo desde el 12 de marzo hasta el 30 de abril del curso académico 2014-2015 en las horas de conocimiento del medio que imparte la tutora de la clase dentro de la misma. Han sido un total de 9 sesiones las que se han realizado para llevar a cabo este proyecto y éstas comprenden la segunda y tercera hora del lunes y del jueves. A continuación se expone de forma sintetizada cuáles han sido las actividades realizadas en cada sesión para poder explicar posteriormente el funcionamiento de todo el proyecto:

12 Marzo	Asamblea inicial. Situación problemática. Elección del tema, título del proyecto y cuestiones que aprender.
16 Marzo	Planificación. Establecimiento de funciones y desarrollo de las 4 Zonas: Zona de pensar; Zona de comunicar; Zona amor; Zona autonomía.
23 Marzo	Acción. Realización de tablero de información. Búsqueda de información
26 Marzo	Acción. Realización de tablero de información. Búsqueda de información
16 Abril	Acción. Realización de maqueta. Intervención de padres
20 Abril	Acción Realización de maqueta.
23 Abril	Acción. Realización de maqueta.

27 Abril	Acción. Ensayo para la exposición.
30 Abril	Asamblea final. Exposición, aprendizaje, problemas surgidos.

Asamblea inicial.

En un principio se plantea la situación problemática donde la tutora pregunta “¿qué queremos saber?”. Todos los componentes participan, aportando cada uno de ellos las ideas que les parecen más interesantes y se origina un debate consensuando finalmente que el proyecto se elaborará sobre el universo, tema que ya apareció en la asamblea final del proyecto anterior. Una vez establecido el tema, la psicóloga lanza las preguntas de “¿y que sabemos sobre el universo?” ¿Y qué queremos saber?” A raíz de estas preguntas, los alumnos van respondiendo aquello que les gustaría conocer, y a partir de estas premisas se establecen las preguntas a las que se le dará respuesta al final del proyecto (anexo2).

Siguiendo el mismo procedimiento, se elige el título, quedando éste como “Los increíbles misterios del universo”. Son todos los participantes los que opinan tanto en la elección del tema como en la elección del título para poder llegar a un consenso, ya que hasta que todos los miembros no estén de acuerdo, no se puede aprobar ninguna propuesta. Con ello se pretende que todos los miembros de la asamblea reflexionen sobre cuáles son los temas que verdaderamente les motivan y estén dispuestos a implicarse y trabajar sobre ello, además de fomentar las relaciones de escucha, facilitar el habla en público y el respeto a las distintas opiniones del resto de compañeros/as, entre otros aspectos.

Al acabar esta sesión, la alumna en prácticas junto con la psicóloga consideran que, puesto que algunas de las necesidades que presenta el alumno J son la mejora en la escritura y el lenguaje junto con mayor comprensión de lo aprendido, se le va a plantear una actividad de programación neurolingüística que desarrolla la percepción visual además de la comprensión. Ésta consiste en escribir de forma clara y ampliada palabras básicas relacionadas con el tema del proyecto (anexo 3) y él por las noches, antes de acostarse, debe repasarlas con el dedo, vocalizarlas correctamente y categorizar la palabra. De este modo, en la sesión consecuente se le preguntarán y las escribirá para ver si las ha aprendido y así proporcionar dos palabras nuevas. Cabe destacar que su buena disposición no solamente se observa al inicio, más bien aumenta a lo largo de todo el proyecto ya que siempre es el alumno J quien toma la iniciativa para exponer las palabras, incluso, en reiteradas ocasiones, busca en los recreos a la alumna en prácticas para enseñarle lo que ha aprendido.

Planificación o plan de acción.

Primeramente se distribuyen los alumnos en mesas de 4 para poder trabajar de forma cooperativa de manera que todos compartan grupo con un compañero nuevo en el que no han trabajado anteriormente.

Una de las tareas que se realiza en la planificación es el establecimiento de las diferentes funciones que los miembros de cada grupo deben desempeñar a lo largo de todo el proyecto. En el caso del grupo del alumno J, todo el grupo junto con la alumna en prácticas acuerdan que las funciones a realizar van a englobar aspectos que, como ellos dicen “nos cuestan un poquito”. En el caso del alumno J, su cargo dentro del grupo es el de Coordinador, por lo que se compromete a controlar a lo largo de todo el proyecto que cada miembro del grupo esté trabajando y no se disperse por otras mesas y lugares de la clase.

Además, también se elabora un cuadro con el contenido de las diferentes zonas (zona de pensar, zona de comunicar, zona del amor, zona de autonomía) del proceso lógico de pensamiento para el proyecto “Los increíbles misterios del universo”, quedando las zonas para el grupo del alumno J como se observa en el anexo 4, y también se determinan cuáles son los materiales necesarios para la acción y la planificación de imprevistos para el plan de acción (anexo 4).

A lo largo de toda la planificación, el grupo del alumno J muestra tendencia en las actitudes de todos los miembros a pasar a la acción con la mayor brevedad posible, aspecto que la alumna en prácticas tiene que intentar calmar ya que dentro de esta metodología el desarrollo de la planificación es fundamental para que los alumnos aprendan a planificar mentalmente y organizar todo el proceso de trabajo que posteriormente se debe llevar a la acción para fomentar la reflexión, comprensión y la conciencia de los actos llevados a cabo.

Acción.

En las dos sesiones consecuentes, el grupo del alumno J realiza el tablero de información. Para ello, los 4 miembros se distribuyen el trabajo de forma que para cada planeta, uno lee de internet, otro completa la información de un libro, otro escribe y otro hace el papel de mediador para asegurarse de que el que escribe ha entendido lo que debe redactar. De esta forma, todos pasan por los diferentes roles, favoreciendo así el desarrollo de la parte de escritura como la lectura y la cooperación. Es importante remarcar que en esta actividad, uno de los miembros pregunta cómo se escribe “agujero negro” y, puesto que el alumno J ha aprendido esta palabra por la

actividad que está realizando por las noches, es él quien enseña al resto del grupo cómo se escribe. Este hecho motiva en gran medida al alumno J ya que se muestra durante toda la sesión más participativo e implicado en la actividad.

En la siguiente sesión el grupo del alumno J empieza la maqueta de los planetas. Es en ésta cuando acuden a la clase tres madres y dos padres de algunos alumnos y se distribuyen en uno de los grupos para así pasar a ser un miembro más dentro de cada proyecto. Cabe destacar que el funcionamiento de la clase en general es mejor de lo habitual. Todos los grupos trabajan de forma muy activa y el tono de voz es más clamado que en sesiones anteriores. Además, con respecto al grupo del alumno J, todos muestran gran aceptación con la presencia de la madre de una de las componentes, incluso no queriendo salir al recreo para seguir adelantando la maqueta. Incidir también en que la valoración de todos los padres al terminar la sesión es muy positiva, mostrando interés en volver a realizar la experiencia.

La maqueta y el tablero de información del grupo del alumno J es terminado dos sesiones antes de la asamblea final (anexo 5) por lo que tienen tiempo de repartir, organizar y ensayar las partes de la exposición que van a realizar. En la sesión consecuente, la alumna en prácticas explica al grupo estrategias para mejorar la exposición como son: mirar a los ojos de los oyentes cuando vayan a intervenir; vocalizar y hablar pausadamente; repasarlo varias veces y memorizar palabras clave; ayudar a los compañeros si se quedan en blanco para que puedan continuar... El hecho de poder estructurar y ensayar su intervención es muy positivo para todos ya que les ayuda a afianzar los conocimientos aprendidos y así aumentan su percepción de control ante la situación de exponer al resto del grupo su proyecto. En cuanto al alumno J, en un primer momento se muestra confuso y no sabe qué decir, aunque cuando el resto del grupo junto con la alumna en prácticas le ayudan a memorizar y entender mejor la parte que él debe explicar, cambia su actitud, expresando en sus gestos y en su disposición mucha más seguridad.

Asamblea final

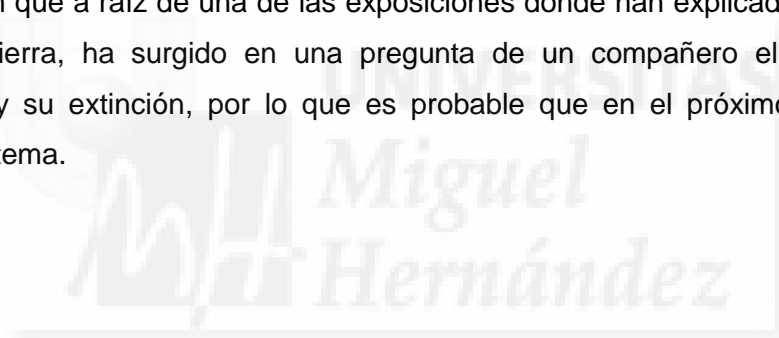
En la asamblea final, el portavoz del grupo del alumno J comienza la exposición explicando el funcionamiento del grupo a lo largo de todo el proyecto (“todos hemos trabajado”, “hemos dado respuesta a todas las preguntas”, “volveríamos a repetir trabajar con el mismo grupo” “ha surgido un problema con el tablero pero lo hemos solucionado”...) y a continuación cada miembro del grupo ha explicado dos de los planetas, los agujeros negros y el cinturón de asteroides (anexo 6).

En lo que respecta al alumno J, su exposición es clara y aplica las estrategias de mirar a los ojos y pronunciar pausadamente como se ha ensayado en la sesión anterior. Además, en el turno de preguntas, el alumno J muestra iniciativa por responder a las preguntas de sus compañeros, aspecto que plasma su motivación en este proyecto.

Como valoración final, todo el equipo de profesionales que están en el aula (psicóloga, tutora, maestra en Pt y alumna en prácticas) apunta una notable mejoría en la exposición de todo el grupo, y en especial en el alumno J, por lo que les felicitan y animan a seguir trabajando de este modo en futuros proyectos.

En cuanto al resto de grupos, la mayoría leen el contenido y este aspecto hace que los demás compañeros/as no presten atención porque no comprenden un vocabulario tan técnico. Por este motivo, al final de la asamblea se acuerda que este aspecto se va a intentar mejorar en el próximo proyecto, explicando el contenido con sus propias palabras.

Citar también que a raíz de una de las exposiciones donde han explicado por qué hay vida en la tierra, ha surgido en una pregunta de un compañero el tema de los dinosaurios y su extinción, por lo que es probable que en el próximo proyecto se aborde este tema.



Resultados

En la siguiente tabla se presentan de forma descriptiva los resultados obtenidos. En ella se plasman los diferentes objetivos específicos planteados al inicio del trabajo y la descripción cualitativa realizada a partir de la observación inicial y final llevada a cabo por los diferentes agentes educativos que han participado en la intervención: tutora, maestra de PT, psicóloga y alumna en prácticas.

	Evaluación	
Objetivo	Evaluación inicial	Evaluación final
1.1 Motivación intrínseca	En general los alumnos quieren realizar cualquier actividad que implique juego, independientemente del aprendizaje que lleve consigo. El alumno J realiza las actividades que se le piden pero por obediencia, no por motivación personal.	Los alumnos presentan mayor motivación por aprender ya que aprenden desde su interés y les divierte llevar a la acción conceptos y materia nueva. A lo largo del proyecto, el alumno J ha aumentado su motivación de forma muy significativa, por lo que se considera importante seguir trabajando en esta dirección.
1.2 Escritura	Hay muchas diferencias entre alumnos en cuanto a caligrafía, aunque la mayoría de ellos cometen muchas faltas de ortografía. El alumno J muestra un nivel de escritura inferior al resto de la clase.	No se han observado cambios significativos en cuanto a la escritura de los alumnos. El alumno J ha mejorado la escritura, sobre todo en las palabras del proyecto que ha aprendido por la actividad específica que ha realizado. No obstante, es importante seguir trabajando para su mejora.
1.3 Lenguaje	El alumno J presenta problemas para vocalizar de forma clara las palabras, sobre todo aquellas que se componen x, g, s...	Al igual que en la escritura, el alumno J ha mejorado en mayor medida en la pronunciación de las palabras aprendidas por la actividad realizada por las noches y ha aumentado su

	Además necesita ampliar su vocabulario para poder expresarse mejor.	vocabulario, principalmente en lo referido a conceptos relacionados con el universo.
2.1 Relaciones de ayuda	Los alumnos no siempre intentan ayudar a los compañeros. La tendencia general es a centrarse en su propia tarea.	Se observa que cuando los alumnos juntan las mesas y trabajan para realizar el mismo proyecto muestran mayor predisposición a ayudarse. Y esto ocurre no sólo para los miembros del mismo grupo, sino también para prestar ayuda a otros grupos.
2.2 Comunicación respetuosa	Los alumnos suelen levantar la voz con frecuencia y el murmullo en la clase es continuo.	La comunicación ha mejorado en lo que respecta al inicio del proyecto, aunque se necesita trabajar más en ello.
3.1 Diferencias motivación con otro paradigma	Los alumnos verbalizan que están más motivados cuando tienen que realizar proyecto que cuando asisten a la clase que se conoce como tradicional.	Los alumnos quieren empezar un proyecto nuevo y siguen mostrando preferencia en la realización de los proyectos ante la metodología tradicional de libro.
3.2 Aprendizaje completo en Proyecto Roma	No se puede analizar hasta que no se realice el proyecto.	Desde el Proyecto Roma se potencia el aprendizaje práctico que comprende el desarrollo de materias curriculares además de valores como el respeto, la cooperación y la ayuda.

Conclusiones

Después de haber realizado la intervención en base al modelo educativo Proyecto Roma y atendiendo a los resultados observados a partir de la aplicación de esta metodología, primeramente es importante destacar que desde el punto de vista del psicólogo educativo, favorecer hacia un trabajo de plena inclusión de todo el alumnado de forma que se fomente la normalización y aceptación de todos los niños y niñas, resulta esencial en el rol a desempeñar.

Siguiendo con esta idea, se ha comprobado que el Proyecto Roma potencia esta característica, y no solamente por medio de la atención a la diversidad desde dentro del aula, sino también desde la forma cooperativa y en valores con la que se trabaja, ya que los propios compañeros/as componen un fuerte recurso en el desarrollo del aprendizaje a todos los niveles.

En cuanto a los agentes de participación, el hecho de aunar a profesionales junto con la familia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, posibilita que el trabajo de la enseñanza se realice de forma coordinada e interdisciplinar, de manera que se construya un conocimiento mucho más enriquecedor.

Por otro lado, es cierto que en esta intervención concreta se han visto reflejados algunos aspectos que precisan de mejora en futuros proyectos ya que, como se ha visto en el apartado de marco metodológico, el Proyecto Roma presenta una metodología muy completa, por lo que su aplicación es compleja y requiere conocimiento y formación en ello. Uno de los puntos a destacar en este sentido es la elaboración más profundizada de la planificación, donde se elaboren los objetivos específicos para cada alumno/a y se detalle con mayor precisión el proyecto a elaborar. Además, sería muy conveniente para seguir las directrices del Proyecto Roma, la integración de todas las materias en un mismo proyecto y así enlazar todo el aprendizaje y fomentar el conocimiento práctico. Sin embargo, en el centro concreto donde se ha realizado la intervención, existe cierta oposición por parte de algunos miembros del profesorado, por lo que resulta complicado poder trabajar todos los aprendizajes por proyectos de investigación. A pesar de ello, y atendiendo a la notable evolución que se ha observado a lo largo de los distintos proyectos de investigación ya realizados en el grupo de estudio de este trabajo, la disposición desde el equipo de atención a la diversidad junto con la tutora del aula es a la continuidad en la aplicación de esta metodología.

Por último, para concluir este trabajo, y corroborando el importante papel de metodologías que trabajen en la misma dirección que el Proyecto Roma, es interesante citar las palabras de Pujolás (2010):

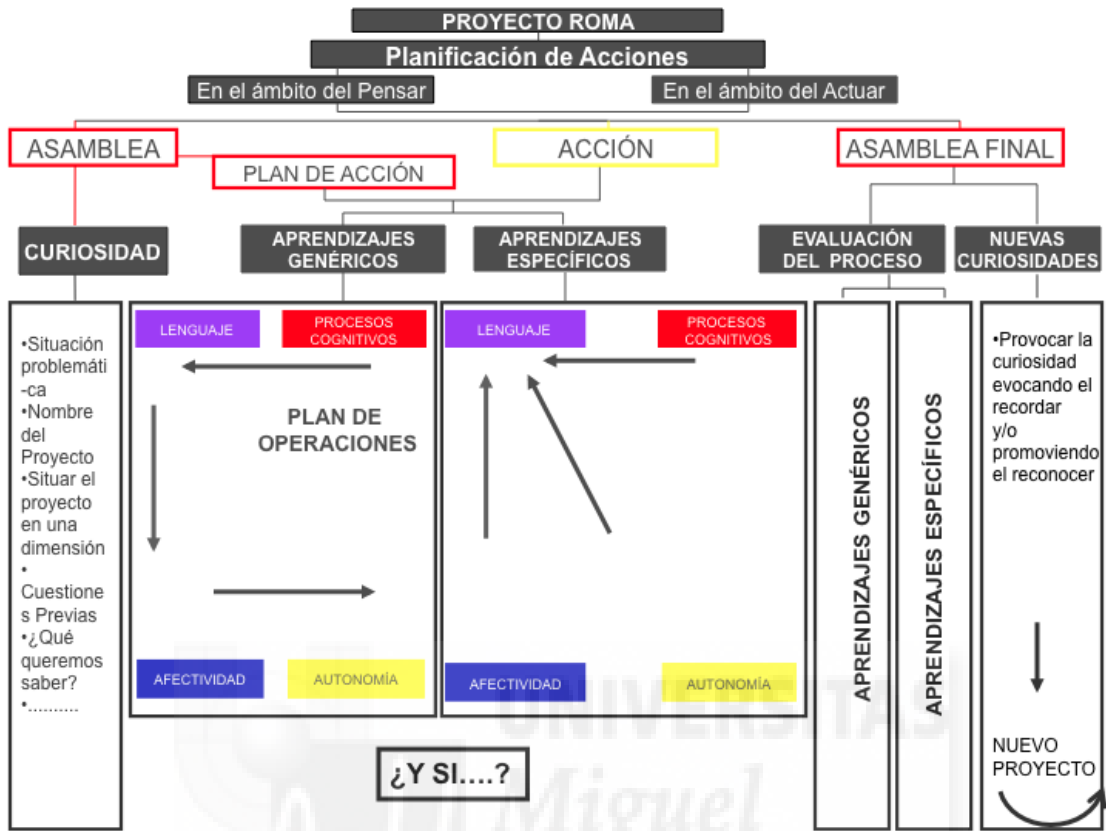
La única forma de que aprendan a convivir juntas, personas diferentes (...), es ofreciéndoles la oportunidad de educarse juntas, a pesar de sus diferencias personales, en un mismo centro y en una misma aula. (...) Escuela inclusiva es una escuela para todos.



Referencias bibliográficas

- Arvilla, A., Palacio, L., Arango, C (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary* 8, 258-261.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Stella Maris (s.f.). *Introducción y definición del proyecto educativo*. Recuperado el 14 de diciembre de 2014 desde https://www.murciaeduca.es/cpstellamaris/sitio/print.cgi?wid_seccion=1&wid_item=98&wOut=print.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.
- López, M. (2005). Escuelas inclusivas, el Proyecto Roma. *Cuadernos de pedagogía* 346, 52-57.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación inclusiva*, 21, 37-54.
- López, M. y Parages, M.J. (2013). *¿Qué nos hace diferentes a los profesionales del Proyecto Roma? Compartiendo algunas reflexiones*. Proyecto Roma. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 desde <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Practicum/Docente%20y%20Proyecto%20Roma.pdf>.
- Maturana, H. (1991). Prólogo: el cáliz y la espada. En H. Maturana, *El sentido de lo humano* (pp. 131-140). Santiago: Ediciones Pedagógicas.
- Parages, MJ. y López M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista de educación inclusiva*, 5, 83-94.
- Proyecto Roma principios (s.f.). *Aprendemos mientras enseñamos: construyendo comunidades de convivencia y aprendizaje*. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 desde <https://www.dropbox.com/s/2kdt8kqk2n9dua4/PROYECTO%20ROMA%20PRINCIPIOS.pdf>.
- Pujolás, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de innovación educativa* 191, 38-41.
- Rodríguez, M. (1993). Entrevista con Stephen Kemmis. *Aula de Innovación Educativa*, 5, 56-61.

Anexo 1



Anexo 2

QUÉ SABEMOS	<ul style="list-style-type: none">- Existen 8 planetas en nuestro sistema solar- En la tierra hay vida- Hay estrellas en el sistema solar- La luna es el satélite de la tierra- El sol es una estrella
QUÉ QUEREMOS SABER	<ul style="list-style-type: none">- Las características de los planetas- Qué son los agujeros negros- Qué es el cinturón de asteroides- Si existe vida en otros planteas- Quién fue el primero que pisó la luna- Por qué Plutón ya no se considera planeta- Por qué en el espacio se flota- Qué es una galaxia



agujero
negro

Júpiter

Anexo 4

ZONA DE PENSAR	<p><u>Organización del espacio:</u> se dividirá el contenido en dos partes; un tablero de información y una maqueta</p> <p><u>Organización del tiempo:</u> la duración del proyecto será desde el 12 de marzo hasta el 30 de abril</p>
ZONA DE COMUNICAR	<p>La información la sacaremos de internet, de libros y también preguntaremos a profesores y personas mayores como nuestros padres.</p> <p>Los planetas serán en proporción a la realidad.</p> <p>El tablero de información lo realizaremos con rotuladores de colores para que se distinga la descripción de cada planeta</p>
ZONA DE AMOR	<p>No gritaremos cuando tengamos que hablar cosas.</p> <p>Respetaremos el turno de palabra.</p> <p>Respetaremos el material.</p> <p>No nos iremos a otros grupos.</p> <p>Nos respetaremos unos a otros.</p> <p>Cuando alguien no cumpla con sus responsabilidades, se lo recordaremos.</p>
ZONA DE AUTONOMÍA	<p>Cumpliremos las responsabilidades que hemos planteado.</p> <p>Seremos capaces de llevar a cabo lo que hemos pensado.</p>

Materiales	<p>Rotuladores.</p> <p>Bolígrafos.</p> <p>Lápices.</p> <p>Bolas de corcho.</p> <p>Papel.</p> <p>Tijeras.</p> <p>Pinturas.</p> <p>Cartón.</p>
Y si...	<p>Si algún día alguno de los miembros no está, sustituiremos el cargo los demás.</p> <p>Si alguna cosa no sabemos hacerla, pediremos ayuda.</p>

Anexo 5



Anexo 6

