



**YARD4ALL**

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



# El patio de la escuela para el bienestar y el desarrollo de TODOS los niños

## Un modelo de igual a igual



# YARD4ALL

## Socios del proyecto

**Autores y fecha**

Alexandre, J. XXXXX, octubre de 2020.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

## Contenido

### Introducción al proyecto Yard4II

¿Cómo puede ser útil un esquema de igual a igual para Yard4all?

Yard4II: una hoja de ruta para la implementación

¿Cuáles son los objetivos de este modelo?

¿Cuáles son los resultados esperados?

El modelo de apoyo de igual a igual: acciones clave.

Punto de partida.

¿Quiénes son los actores clave?

Definir objetivos y pasos orientados a la acción: el uso de un esquema SMART

Entrega / implementación del programa

Planificación y seguimiento

Habilidades y actividades

¿Cómo realizar las actividades?

## Apéndice

Lista de Verificación

Definir y monitorear: modelo SMART

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

## Introducción al proyecto Yard4All

La convención sobre los derechos del niño sostiene que los niños tienen derecho a la educación (artículo 28) y que la educación debe desarrollar plenamente la personalidad, los talentos y las habilidades de cada niño (artículo 29). Mejorar la calidad de la educación es también uno de los objetivos sostenibles que también deben lograrse para 2030.

El proyecto Yard4All es un proyecto Erasmus+ que agrupa a nueve organizaciones colaboradoras, que prevé los siguientes objetivos:

- 1) mejorar la calidad del aprendizaje de los niños, utilizando entornos de enseñanza y aprendizaje no formales para promover un mayor contacto social entre los alumnos con y sin necesidades educativas especiales (NEE); desarrollar procesos de aprendizaje innovadores guiados por planes de estudio flexibles;
- 2) fortalecer las actitudes, habilidades y competencias de los profesionales, brindándoles oportunidades de capacitación alineadas con los objetivos políticos a nivel nacional y local y la comprensión de la educación inclusiva;
- 3) utilizar un entorno de aprendizaje alternativo - patios escolares - para crear una metodología innovadora para que TODOS LOS NIÑOS desarrollen

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

habilidades matemáticas, científicas y otras competencias (como por ejemplo, el espíritu empresarial y la creatividad);

4) aprovechar los recursos existentes siguiendo los principios de la permacultura en la economía de los recursos hídricos, conservación del suelo, activación de la fauna microbiológica y protección contra plagas;

5) Incrementar la participación de los padres y la comunidad mediante la organización de ferias locales de agroproductos con el fin de recaudar recursos económicos para la sustentabilidad del proyecto (venta de semillas y productos, implementando principios del Comercio Justo). El objetivo es utilizar el patio de la escuela como una herramienta para aumentar las habilidades de los maestros y unir a todos los niños. Esta es una oportunidad para la educación formal (STEM) y no formal, así como para una educación inclusiva y de calidad.

El proyecto incluye cinco productos intelectuales (IO), a saber:

- IO2 - Modelo de apoyo de pares de niño a niño
- IO 3 - Juego de marketing y negocios para niños
- IO 4 - Guía para usar conceptos matemáticos en el patio de la escuela
- IO 5 - Guía para desarrollar conceptos científicos en el patio de la escuela

Este documento se refiere a IO2, que incluye:

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

- Modelos de apoyo entre pares: características y fases, y su adaptación a los aspectos distintivos de la discapacidad.
- Lecciones clave aprendidas de la experiencia, incluidos aspectos de liderazgo, diseño y organización; apoyo y supervisión; habilidades y entrenamiento; duración del programa; cuestiones de confidencialidad; y riesgos.
- Actividades escolares que se centran en la diversidad funcional y en intervenciones de apoyo entre pares basadas en la eficacia de diferentes modelos, fortalezas y debilidades.
- Una revisión de la literatura sobre niños con NEE.

## ¿Cómo puede ser útil un esquema de igual a igual para Yard4all?

**Apoyo de los compañeros** puede definirse generalmente como una relación estructurada en la que una persona capacitada o alguien que tiene el conocimiento (ya sea de sus propias experiencias con cierta condición, o de las circunstancias de aquellos a quienes él / ella ayuda), ayuda a otras personas con diferentes necesidades (p. ej., Coleman, Sykes y Groom, 2017; Davidson et al., 1999) utilizando enfoques formales o informales. En la literatura se puede encontrar un conjunto de conceptos diferentes: apoyo entre pares, tutoría entre pares, amistad y complicidad.

Un programa de igual a igual debe proporcionar apoyo emocional (p. Ej., Empatía, interacciones afectivas, estímulo), apoyo informativo (p. Ej.,

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

Proporcionar conocimientos, consejos, sugerencias, incluida la disponibilidad de recursos relevantes, cursos de acción alternativos y orientación sobre la eficacia) y apoyo de evaluación (por ejemplo, proporcionar información para fomentar la toma de decisiones personales y aspectos motivacionales para fomentar la persistencia y la resiliencia).

En **escuelas**. Los compañeros de apoyo son alumnos responsables que brindan apoyo a sus menores o de su misma edad a través de actividades estructuradas supervisadas por un adulto. El principio central del apoyo de los compañeros es que puede ser útil para los niños recibir apoyo de sus compañeros, en lugar de los adultos. En entornos escolares con niños con necesidades especiales, un modelo de apoyo entre pares puede considerarse como una intervención que involucra a uno o más compañeros sin impedimentos que brindan apoyo académico y / o social a un estudiante con NEE. Los compañeros pueden convertirse en el "maestro" modelando el comportamiento, las interacciones, las expectativas, las percepciones y los esquemas de aprendizaje apropiados y, al ayudar a los alumnos de educación especial, también pueden ser útiles con las tareas de rutina.

**Aprendizaje entre pares** se refiere al "uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en las que los estudiantes aprenden unos con otros sin la intervención inmediata de un maestro (Boud, Cohen y Sampson, 1999, p. 413). En el aprendizaje entre pares, la adquisición de conocimientos y habilidades se logra a través de la ayuda y el apoyo activos entre alumnos de igual estatus o emparejados.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

El apoyo uno a uno basado en la escuela y el apoyo grupal basado en la escuela son dos ejemplos de modelos de apoyo entre pares (Coleman et al, 2017). El apoyo uno a uno basado en la escuela es un estudiante que ayuda a otros, con la supervisión de un facilitador adulto. Suele abordar cuestiones como la autoestima, la confianza, la salud emocional y el bienestar en la escuela. Los modelos de apoyo grupal basados en la escuela generalmente involucran 'lecciones' dadas a un grupo de compañeros de clase en algunos casos por compañeros de clase mayores (por ejemplo, alumnos de cuarto de primaria apoyados por los de sexto, o sesiones entre un 'grupo de pares' dirigido por facilitadores capacitados.

Algunos enfoques psicosociales sustentan los modelos de apoyo entre pares, en particular:

- o Teoría del aprendizaje social de Bandura: el supuesto que sustenta esta teoría es que las personas aprenden a través de la observación del comportamiento y las actitudes de los demás (modelo en vivo), así como los resultados de ese comportamiento. De acuerdo con este enfoque, el comportamiento se modela y puede servir como guía para la acción.
- o Teoría de la comparación social de Festinger: esta teoría sostiene que los individuos se autoevalúan basándose en la comparación de sus propias creencias y deseos con los de otra persona (similar). Las comparaciones ascendentes con otros similares (por ejemplo, compañeros de apoyo) pueden mejorar la motivación y la superación personal y ser una fuente de esperanza e inspiración. Los compañeros pueden ser más eficaces

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



que los adultos a la hora de enseñar juegos y actividades recreativas apropiadas para su edad (Pierce y Schreibman, 1997, p. 207).

- o Marco de empoderamiento: tiene como objetivo aumentar el conocimiento, la confianza y las habilidades personales de las personas para activar el cambio personal o sistémico / comunitario (p. Ej., Cattaneo y Chapman, 2010).

En general, la evidencia muestra que los programas de pares en la escuela (esquemas de apoyo de pares en persona) brindan beneficios a los niños involucrados<sup>1</sup>.

| Beneficios para niños con NEE  | Beneficios para niños sin NEE  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Amistades</li> <li>Aumento de las iniciaciones sociales, las relaciones y las redes.</li> <li>Modelos a seguir de pares para las habilidades académicas, sociales y de comportamiento</li> <li>Mayor logro</li> <li>Mayor acceso al plan de estudios general</li> <li>Adquisición y generalización de habilidades mejoradas</li> <li>Mayor inclusión en entornos futuros</li> <li>Mayores oportunidades de interacción</li> <li>Expectativas más altas</li> <li>Mayor colaboración del personal escolar</li> <li>Mayor participación de los padres</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Amistades significativas</li> <li>Mayor apreciación y aceptación de las diferencias individuales.</li> <li>Mayor comprensión y aceptación de la diversidad.</li> <li>Respeto a todas las personas</li> <li>Prepara a todos los estudiantes para la vida adulta en una sociedad inclusiva.</li> <li>Oportunidades para dominar las actividades practicando y enseñando a otros.</li> <li>Mejores resultados académicos</li> <li>Todas las necesidades de los estudiantes se satisfacen mejor, mayores</li> </ul> |

<sup>1</sup> Adpatado de <http://www.kidstogether.org/>

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

También se han encontrado beneficios con los maestros y en el entorno escolar: los maestros de educación especial informaron que los programas de apoyo entre pares les permiten usar su tiempo de manera más efectiva, que se dedica a la planificación, consultoría y enseñanza conjunta (Barnitt, 2005).

En entornos escolares los principales objetivos del apoyo entre pares suelen ser la promoción de la cohesión del grupo y la atmósfera de apoyo en las escuelas, mientras que al mismo tiempo se aprende en las actividades escolares. Teniendo en cuenta que Yard4all tiene como objetivo promover un mayor contacto social entre alumnos con/sin NEE y desarrollar procesos de aprendizaje innovadores, un esquema de apoyo entre pares que puede colocar a los niños en el centro del proceso a través del trabajo cooperativo en grupo (Cowie & Wallace, 2000). Una gran oportunidad para que los alumnos trabajen juntos en actividades estructuradas en clase o fuera de ella.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

## **YARD4ALL: una hoja de ruta para la implementación**

### **¿Cuáles son los objetivos de este modelo?**

El modelo tiene como objetivo proporcionar una hoja de ruta de un esquema de apoyo entre pares que ayude a implementar un [entorno de aprendizaje alternativo - patios escolares -](#) y para crear una [metodología de aprendizaje innovadora que reúna a niños con NEE y sin impedimentos](#).

### **¿Cuáles son los resultados esperados?**

- Fomentar el contacto social (positivo) entre alumnos con y sin NEE;
- Mejorar un entorno de aprendizaje más inclusivo.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

## El modelo de apoyo de igual a igual: acciones clave

En general, el personal profesional de la escuela debe tener la capacidad de ser responsable de la supervisión del programa, la selección y capacitación de compañeros y colaboradores, el seguimiento de la implementación y la evaluación (preparación comunitaria y organizativa).



(Obtenido de Peers para progreso<sup>2</sup>)

Comunidad y puesta a punto organizacional

---

<sup>2</sup> <http://peersforprogress.org/resource-guide/starting-a-peer-support-program/>

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

Desarrollo de programa

Evaluación

Implementación del programama

SOSTENIBILIDAD

## 1. Punto de partida

Empiece a establecer quién será el coordinador, su equipo en la escuela y las partes interesadas.

Identifique las necesidades y alinee los objetivos del programa para satisfacer esas necesidades:

¿Cuántos alumnos participarán con NEE y sin ella?

¿Cuál será el papel de cada persona / entidad a lo largo de la intervención?

¿Cuáles son las necesidades de la instalación? (por ejemplo, ¿se garantiza la accesibilidad para todos los niños?

¿Se enumeran las necesidades del equipo?)

Establezca un horario para las actividades / período de tiempo.

Identifique a los niños que van a participar como compañeros de apoyo: defina los criterios.

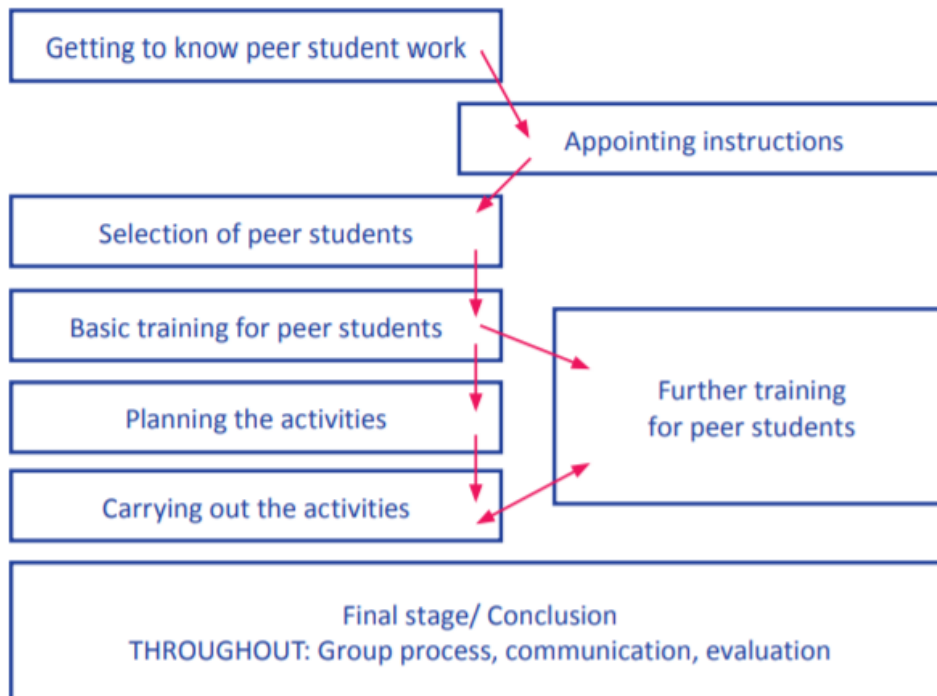
Defina un período de formación antes de la intervención para los compañeros de apoyo y para otros actores y partes interesadas clave.

Identificar quién va a hacer la supervisión de los compañeros de apoyo y programar una capacitación antes de la implementación.

El a  
resp  
no se

un  
sión  
ella.

Pasos para la selección y capacitación de los compañeros de apoyo<sup>3</sup>:



<sup>3</sup> Adaptado de Klicksafe

([https://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/Ueber\\_Klicksafe/Youth\\_Panel/Setting\\_up\\_Peer\\_Support\\_Programmes\\_in\\_Schools.pdf](https://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/Ueber_Klicksafe/Youth_Panel/Setting_up_Peer_Support_Programmes_in_Schools.pdf))

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

*\*Conocer el trabajo entre pares – seguir instrucciones – seleccionar los pares – entrenamiento básico para los pares – ampliar el entrenamiento de los pares - planear las actividades – ejecutar las actividades.*

*Último escenario/Conclusión*

*A través del proceso de grupo – comunicación – evaluación*

### **¿Quiénes son los actores clave?**

Los compañeros de apoyo son uno de los actores clave. ¿Cuáles son las cualidades de un compañero de apoyo?

Habilidades interpersonales: • buen oyente activo • accesible • confiable, amigable • amable • paciente • modelo a seguir • buen líder • cariñoso • apasionado por ayudar a los demás

El éxito depende de la calidad de los compañeros de apoyo; Específicamente, los partidarios capacitados, entusiastas, comprometidos y con sólidas habilidades de comunicación e interpersonales son elementos clave para garantizar una implementación exitosa.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

### Definir objetivos y pasos orientados a la acción: el uso de un esquema SMART<sup>4</sup>:

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Específico</b>   | ¿Qué quieres lograr? [• Quién, qué, dónde, cuándo, por qué]   |
| <b>Mensurable</b>   | ¿Qué queremos medir y cómo? [utilizar un enfoque de método mixto: instrumentos cualitativos y cuantitativos]                                      |
| <b>Realizable</b>   | Metas; barreras / desafíos; pasos para cumplirlo  |
| <b>Pertinente</b>   | Deben establecerse objetivos relevantes: para los alumnos y para las familias<br>(Es importante involucrar a toda la escuela en la planificación) |
| <b>Limitados en</b> | Defina si los objetivos específicos son alcanzables antes de que finalice el programa o durante el transcurso de todo el programa.                |

<sup>4</sup> Adaptado de: Instituto de Tecnología de Massachusetts. Obtenido de: <http://hrweb.mit.edu/performance-development/goal-setting-developmentalplanning/smart-goals>

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



## 2. Ejecución / ejecución del programa

Los grupos de apoyo basados en la escuela no deben exceder los cuatro miembros;

El uso de estrategias de enfoques de aprendizaje cooperativo es importante:

Se debe alentar a los niños a expresar sus opiniones y ofrecer soluciones a los problemas que están discutiendo.

Un estado de independencia de objetivos positiva es importante: los miembros del grupo pueden comprender que se les exige no solo completar su parte del trabajo, sino también asegurarse de que otros hagan lo mismo.

Los miembros del grupo deben comprender que son responsables individualmente de sus contribuciones al grupo, lo que puede surgir cuando los miembros aceptan la responsabilidad de completar su parte de la tarea y al mismo tiempo animan a otros a hacer lo mismo.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

### 3. Planificación y seguimiento

Definir metas y pasos orientados a la acción.

Implementar el plan de acción y monitorear el proceso:

¿Se está llevando a cabo la intervención según lo planeado? ¿Cuáles fueron las adaptaciones necesarias?

Evaluar si se lograron objetivos específicos después de una actividad, identificar obstáculos y reflexionar sobre posibles soluciones.

Evalúe la participación y la capacidad de respuesta de los compañeros de apoyo, las partes interesadas y los miembros del equipo de vez en cuando.

Evalúe la satisfacción de los participantes después de cada actividad.

Evaluar la satisfacción con los períodos de supervisión.

Establecer dos períodos de observación para monitorear la calidad de la intervención.

Planifique períodos de capacitación más pequeños durante la intervención para los compañeros de apoyo y otros miembros.

Establezca cuándo los compañeros de apoyo cumplen con sus deberes, establezca metas específicas y monitoree el proceso.

El a  
respa  
no se hac

ella.

En el [Yard4all](#) El proyecto contiene un conjunto de **18 actividades** que se desarrollaron para potenciar seis habilidades principales: interacción básica, habilidades de comunicación, habilidades emocionales, habilidades cooperativas, resolución de problemas, manejo de conflictos. El objetivo es promover un mayor contacto social entre alumnos con NEE y sin ella, y mejorar un entorno de aprendizaje inclusivo.



*El contenido de este documento es para la producción de un producto que se un  
resumen de las actividades que se reflejan únicamente las opiniones de la Comisión  
no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



## Habilidades y actividades

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| <b>1. Interacciones básicas</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Siéntese cara a cara</li> <li>● Llame al otro por su nombre</li> <li>● Seguir instrucciones</li> <li>● Comparte materiales y herramientas</li> <li>● Presta atención a lo que te dice el otro</li> </ul>   |
| <b>2. Habilidades de comunicación</b> | Verbal: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Escucha activa</li> <li>● Turnarse al hablar</li> <li>● Desarrollar competencias lingüísticas</li> <li>● Hacer preguntas</li> <li>● Iniciando conversación</li> <li>● Manejo del mismo código lingüístico</li> </ul>   |
|                                       | No verbal: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Expresión de las emociones</li> <li>● Reconocer las emociones en el otro (rostro, lenguaje corporal)</li> </ul>   |
| <b>3. Habilidades emocionales</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar las propias emociones</li> <li>● Expresar emociones de manera apropiada</li> <li>● Identificar emociones en los demás.</li> <li>● Comprender los desencadenantes</li> <li>● Divertirse con otros niños</li> <li>● Saber relajarse (autorregulación)</li> </ul> |
| <b>4. Habilidades cooperativas</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajar en parejas / grupos</li> <li>● Enfoque y apoyo en el trabajo común y el éxito.</li> <li>● Compartiendo tareas y responsabilidades</li> <li>● Adquirir experiencia sobre cómo ayudar / ser ayudado</li> <li>● Ofrece tu ayuda / cariño</li> </ul>                  |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|   |   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla de placeres y problemas.</li> <li>• De acuerdo / en desacuerdo con una idea (no con una persona)</li> <li>• Dar retroalimentación / evaluar una situación</li> </ul>   |
| <b>5. Habilidades para resolver problemas</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recopilar y organizar información</li> <li>• Pidiendo ayuda</li> <li>• Saber analizar una situación (pros y contras) y tomar decisiones (individualmente, en pareja o en grupo)</li> <li>• Acepta las consecuencias</li> </ul> |
| <b>6. Manejo de conflictos/ resolución</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar puntos de vista</li> <li>• Negociar</li> <li>• Compromiso</li> <li>• Aprenda a evaluar una situación</li> </ul>   |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

| Name of the activity                          | Social competencies |                      |                  |                    |                        |                                  | Scientific knowledge (biology, mathematic) or art skills |
|---|---------------------|----------------------|------------------|--------------------|------------------------|----------------------------------|--|
|   | Basic interaction   | Communication skills | Emotional skills | Cooperative skills | Problem solving skills | Conflict management / resolution |  |
| Step by step in pictures                      | x                   | x                    |                  | x                  |                        |                                  |  |
| What is on my back?                           | x                   |                      |                  | x                  |                        |                                  | x  |
| Blind pirate / princess                       | x                   |                      | x                | x                  | x                      |                                  |  |
| Goblin stickyfingers                          | x                   | x                    |                  | x                  | x                      |                                  |  |
| Scale of feelings - poisoning words           | x                   | x                    | x                |                    |                        | x                                |  |
| My turn - beanbag technic                     | x                   | x                    |                  |                    |                        |                                  |  |
| What is under our roof?                       | x                   |                      |                  | x                  | x                      |                                  |  |
| Collecting herbs (effects)                    | x                   |                      |                  | x                  | x                      |                                  | x  |
| Collecting herbs to use as spices             | x                   |                      |                  | x                  | x                      |                                  | x  |
| Planting tomato seeds using DIY plant collars | x                   |                      |                  | x                  | x                      |                                  | x  |
| Gardening for Christmas gift                  | x                   |                      |                  | x                  | x                      |                                  | x  |
| Make a "How to plant inside book?"            | x                   |                      | x                | x                  | x                      |                                  | x  |
| Uses, preparation of herbs, making herbal tee | x                   |                      |                  | x                  | x                      |                                  | x  |
| Make a plan of seed starting time             | x                   |                      | x                | x                  | x                      |                                  | x  |
| Recognition of herbs                          | x                   |                      |                  |                    | x                      |                                  | x  |
| Tilling your garden                           | x                   |                      | x                | x                  | x                      |                                  | x  |
| Using herbs as spices                         | x                   |                      |                  | x                  | x                      |                                  | x  |
| Walk in the garden, introduction of herbs     | x                   | x                    |                  | x                  |                        |                                  | x  |

## ¿Cómo realizar las actividades?

Las herramientas están destinadas a tener una implementación flexible de acuerdo con la evaluación de la necesidad y el grupo de niños involucrados.

Se pensó en implementar actividades para niños de entre 6 y 12 años.

La herramienta incluye actividades en interiores y exteriores.

El objetivo principal es aplicar las 18 actividades para lograr los resultados esperados o identificar las competencias específicas que deben mejorarse de acuerdo con una evaluación de necesidades previa.


Para que el aprendizaje entre pares sea eficaz, los compañeros de apoyo deben recibir instrucciones y orientación de antemano sobre cómo enseñar eficazmente material de calidad a otros.

En general, siguiendo los supuestos de apoyo entre pares, los compañeros de apoyo deben trabajar juntos en cada actividad con al menos un compañero con discapacidad / NEE.

Para promover interacciones positivas, la literatura muestra que el aprendizaje con apoyo entre pares es fundamental, pero también son relevantes otras variables: interacciones a largo plazo; actividades cooperativas hacia metas comunes; igualdad de condiciones; apoyo para el contacto incrustado en las normas sociales.

Al final de cada actividad, es importante monitorear la orientación de los compañeros de apoyo y la comprensión de los compañeros.


*respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|  |   |
|--|---|
| <p>Nombre de la actividad:</p>           | <p><b>Paso a paso en imágenes</b></p>    |
| <p><b>Resultados cubiertos:</b></p>      | <p>Contacto positivo entre niños<br/>Enfoque y apoyo del trabajo común</p>  |
| <p><b>Edad:</b></p>                      | <p>&gt; 6 años</p>  |
| <p><b>Número de participantes:</b></p>   | <p>Parejas (2) o grupos pequeños (3-4 niños / grupo) - 1 niño con NEE en cada grupo</p>   |
| <p><b>Duración:</b></p>                  | <p>30 minutos (máx.)</p>  |
| <p><b>Tipo de actividad:</b></p>         | <p>Preparación y organización</p>   |
| <p><b>Objetivos de la actividad:</b></p> | <p>Para establecer los pasos de un proceso de trabajo<br/>Facilitar la estructuración / organización de procesos para niños con alguna NEE (por ejemplo, TEA, TDAH o discapacidad mental, trastorno auditivo, trastornos del lenguaje)</p>  |
| <p><b>Preparación:</b></p>               | <p>Imágenes relacionadas (por ejemplo, ARASAAC) con imán o cinta adhesiva o trozos de papel y lápices, tijeras</p>  |
| <p><b>Equipo:</b></p>                    | <p>Imágenes / trozos de papel para dibujar, tijeras con imán o cinta adhesiva en la parte trasera<br/>Mesa magnética / mesa de cinta adhesiva pequeña y móvil</p>   |
| <p><b>Detalles de la actividad:</b></p>  | <p>Los niños en parejas / pequeños grupos construyen la estructura de la siguiente sesión de trabajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El maestro define la sesión de trabajo (por ejemplo, plantar colinabo, recoger manzanas en el jardín)</li> <li>2. Los niños dibujan los pasos de las sesiones de trabajo.</li> <li>3. Los niños hacen el pedido, cómo se suceden los pasos.</li> <li>4. Parejas o grupos hacen una pequeña presentación sobre el proceso y las imágenes.</li> </ol> |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



|   |   |
|---|---|
|   | <p>5. La clase puede discutir sobre el pedido o dar una retroalimentación positiva.</p> <p>6. Según el proceso, los niños pueden preparar el proceso en el jardín.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- parejas o grupos pueden planificar procesos diferentes / paralelos</li> <li>- pares / grupos muestra las imágenes, otros niños tienen que definir los pasos</li> <li>- parejas / grupos muestran las imágenes y juegan el proceso como una pantomima</li> <li>- parejas / grupos interpretan el proceso como una pantomima y los otros niños tienen que definirlo.</li> <li>- los niños pueden relacionar los pasos con los nombres, ¿quién es responsable de ello?</li> <li>- los niños pueden unir pasos con herramientas</li> <li>- como tarea, los niños pueden hacer fotografías de los procesos del hogar junto con los padres (por ejemplo, cómo hacer el lavabo para la cena / limpieza)</li> </ul> |
| <p><b>Procesamiento y evaluación:</b></p> | <p><u>Preguntas para niños:</u><br/>                 ¡Manos arriba! - ¿Fue útil hacer una guía visual del proceso?<br/>                 ¿Lo harías otra vez?<br/>                 ¿Cuál fue la importancia de trabajar junto con un compañero / compañeros?</p> <p><u>Preguntas para profesores:</u><br/>                 ¿Podrían los niños terminar el proceso con éxito?<br/>                 ¿Cuánta ayuda necesitaban y cuándo? ¿Fue útil para los niños?</p>  |

|                                       |   |   |
|---------------------------------------|---|---|
| <p><b>Nombre de la actividad:</b></p> | <p><b>¿Qué tengo en la espalda?</b></p> |  |
|---------------------------------------|---|---|


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | Contacto positivo entre niños<br>Centrarse en el éxito común<br>Desarrollar competencia lingüística / conocimiento biológico   |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años   |
| <b>Número de participantes:</b>   | Pares (2) - 1 niños con NEE en cada grupo  |
| <b>Duración:</b>                  | 30-45 minutos (máx.)   |
| <b>Tipo de actividad:</b>         |  |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Reforzar los conocimientos adquiridos<br>Reforzar la cooperación   |
| <b>Preparación:</b>               | Elegir e imprimir imágenes relacionadas de plantas / elegir plantas del jardín   |
| <b>Equipo:</b>                    | Imágenes de plantas o, siempre que sea posible, plantas reales.  |
| <b>Detalles de la actividad:</b>  | <p>Los niños trabajan en parejas. El maestro pega la imagen de una planta elegida en la parte de atrás del niño. El otro miembro de la pareja tiene que describir la planta sin decir su nombre.</p> <p>Variante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se puede jugar como una pregunta de veinte y con el comienzo "¿Soy un... / ¿Tengo...? / ¿Necesito...?"</li> <li>- el hablante tiene + 1/2/3 palabras tabú; estas no pueden mencionar</li> </ul> <p>Puede ser útil realizar una prueba: los profesores pueden dar algunas sugerencias sobre cómo preguntar, cómo pensar. Los niños pueden responder juntos para adquirir experiencias.</p> |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Si es difícil para ciertos niños, los maestros pueden ayudar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro puede preguntar: "¿Qué te preguntarías a ti mismo en su lugar?"</li> <li>- El maestro puede susurrar algunas ideas.</li> <li>- Otras parejas pueden ayudar a dar alguna sugerencia para preguntar.</li> </ul>  |
| <p><b>Procesamiento y evaluación:</b></p> | <p><u>Preguntas para niños:</u><br/>                 ¿Podrías hacer buenas preguntas?<br/>                 ¿Recibiste respuestas útiles?<br/>                 ¿Qué fue difícil / fácil para tí? ¿Preguntando o respondiendo?<br/>                 ¿Cuál fue la importancia de trabajar junto con un compañero / compañeros?</p> <p><u>Preguntas para profesores:</u><br/>                 ¿Cuántas ayudas necesitaban los niños y cuándo?<br/>                 Si fue frustrante, ¿cuáles fueron las fuentes? (por ejemplo, ¿conocimientos teóricos o habilidades de comunicación?)</p> |


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|  |                                   |  |
|--|-----------------------------------|--|
|  | <b>Nombre de la actividad:</b>    | Marineros   |
|  | <b>Resultados cubiertos:</b>      | Mejorar las habilidades emocionales: sensibilización para personas ciegas o con discapacidad visual y habilidades de comunicación (escuchar, reconocer los sentimientos de los demás), Adquirir experiencia sobre cómo ayudar / ser ayudado y resolución de problemas. |
|  | <b>Edad:</b>                      | > 6 años   |
|  | <b>Número de participantes:</b>   | Pares (2) - 1 niños con NEE en cada grupo  |
|  | <b>Duración:</b>                  | 30 minutos (máx.)  |
|  | <b>Tipo de actividad:</b>         | Usando conocimientos prácticos<br>Desarrollando habilidades sociales   |
|  | <b>Objetivos de la actividad:</b> | Reforzar los conocimientos sobre plantas en el jardín.<br>Ensayo de roles de partidario y persona que necesita apoyo.<br>Sensibilización para ciegos / personas con problemas visuales.<br>Los niños con NEE pueden adquirir experiencias para poder ayudar a otros.   |
|  | <b>Preparación:</b>               | Hacer caminos seguros  |
|  | <b>Equipo:</b>                    | 1 paño para cubrir los ojos / par  |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p><b>Detalles de la actividad:</b></p> | <p>Sinopsis: los marineros viajaban en un barco pero después de una gran tormenta naufragaron en la Isla Invisible, donde no se puede ver nada. Todos tienen mucha hambre y deben buscar algo para comer. En la Isla Invisible viven Seres de Luz y son tan amables y amigables que están listos para ayudar a los marineros.</p> <p>Un miembro de las parejas es el Lightbeing, el otro miembro es un paria, que debe usar un paño para ocultar sus ojos.</p> <p>Los seres de luz tienen que llevar a los marineros al jardín y tienen que encontrar algunas plantas apropiadas para cocinar / hornear / comer crudas / hacer una camiseta.</p> <p>El maestro habla con Lightbeings sobre cómo navegar por otras personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puedes ofrecer tu brazo, hombro.</li> <li>- Tienes que decir giros, escaleras, barreras, etc.</li> <li>- En la escalera tienes que ir frente a tu pirata / princesa para protegerlos.</li> <li>- Tienes que dar información clara: tienes algo frente a ti / en tu mano izquierda / tenemos que ir 10 pasos a la derecha.</li> </ul> <p>Después de la cosecha exitosa, los niños cambian</p> |
|--|---|---|

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                 |  |  |
|---------------------------------|--|--|
|                                 |  | de roles.  |
|                                 | <b>Procesamiento y evaluación:</b>   | <p><u>Preguntas para niños:</u><br/>                 ¿Cómo te sentías como marinero ciego? ¿Te sentiste seguro tú mismo? ¿Por qué? / ¿Cómo podría ser mejor para ti?<br/>                 ¿Cómo te sentiste como partidario de Lightbeing?<br/>                 ¿Qué te resultó más difícil? ¿Por qué?<br/>                 ¿Tu compañero era importante para ti? ¿Cómo?</p> <p><u>Preguntas para el profesor:</u><br/>                 ¿Cómo evalúan los niños la actividad? ¿Cuánta ayuda necesitaban y cuándo? ¿Se alcanzaron las metas? ¿Cuál fue el papel de los compañeros de apoyo?</p> |
| <b>Nombre de la actividad:</b>  | <b>Goblin Stickyfinger</b>   |    |
| <b>Resultados cubiertos:</b>    | Mejorar las actividades de cooperación: iniciar una conversación, compartir tareas y responsabilidades, pedir ayuda y ofrecer su ayuda; mejorar las habilidades para resolver problemas: tomar decisiones y aceptar las consecuencias<br>centrarse en el éxito común |  |
| <b>Edad:</b>                    | > 6 años   |  |
| <b>Número de participantes:</b> | Grupos pequeños (3-4 niños / grupo) - 1 niño SEN en cada grupo   |  |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*


|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Duración:</b>                  | 30 minutos (máx.)   |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Desarrollar habilidades sociales y habilidades para resolver problemas.   |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Encuentra un método de resolución de problemas<br>Coopere para el éxito   |
| <b>Preparación:</b>               | Definir un ejercicio en el jardín para hacer y las herramientas necesarias.<br>Cada grupo recibirá un juego de herramientas con una o dos herramientas faltantes  |
| <b>Equipo:</b>                    | 1 caja de herramientas para jardinería / grupo  |
| <b>Detalles de la actividad:</b>  | <p>Historia: el fin de semana pasado, Goblin Stickyfinger se mudó al jardín y robó algunas manzanas / flores /... y herramientas. Ahora nuestro Goblin se ha ido, pero volverá en 20 minutos. Tenemos que hacer nuestra jardinería en este momento.</p> <p>El objetivo es que los niños reconozcan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- herramientas faltantes</li> <li>- no pueden hacer el trabajo a tiempo</li> </ul> <p>Y</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pueden cooperar: ayudarse mutuamente y / o cambiar herramientas.</li> </ul> <p>Los grupos pueden tener la misma tarea que hacer o pueden tener diferentes tareas.<br/>Si es necesario, el profesor puede motivarlos a buscar una solución al problema o puede dar alguna sugerencia.</p> <p>Variante:</p> |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Los niños no pueden hablar porque Goblin Stickyfinger puede escuchar cualquier cosa y volverá para robar algunas cosas más.</p>  |
| <p><b>Procesamiento y evaluación:</b></p> | <p><u>Preguntas para niños:</u><br/>                 ¿Conseguiste terminar tus tareas?<br/>                 ¿Por qué tuvo éxito?<br/>                 ¿Cuál fue la importancia de trabajar junto con un compañero / compañeros?</p> <p><u>Preguntas para profesores:</u><br/>                 ¿Fue fácil encontrar una solución?<br/>                 ¿Cómo pueden los niños terminar de trabajar a tiempo? Algunos de ellos hicieron todo o podrían hacer actividades juntos ayudándose unos a otros? ¿Cuál fue el papel de los compañeros de apoyo?</p> |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*




|                                   |   |  |
|-----------------------------------|---|--|
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <b>Escala de sentimientos - palabras envenenadas</b>  | <br><b>YARD4ALL</b> |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | Mejorar las habilidades de resolución de problemas y manejo de conflictos: firmar problemas entre niños, prevención de conflictos, expresar emociones, reconocer emociones.   |  |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años  |  |
| <b>Número de participantes:</b>   | Grupos de 3-4 elementos (1 niño con NEE en cada grupo)  |  |
| <b>Duración:</b>                  | 30 minutos (máx.), Durante más de una vez / al día / a la semana / al mes)  |  |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Desarrollar habilidades de comunicación / manejo de conflictos / habilidades emocionales  |  |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Dar la oportunidad a los niños de dar su opinión de una buena manera.<br>Apoye a los niños con problemas de conducta.   |  |
| <b>Preparación:</b>               | Elija las herramientas adecuadas  |  |
| <b>Equipo:</b>                    | Balanzas y papeles / discos de colores, números, emoticonos   |  |
| <b>Detalles de la actividad:</b>  | <p>El maestro habla con los niños sobre cómo hablar durante el trabajo común.</p> <p>¿Qué podemos hacer si no estamos de acuerdo? ¿Cómo podemos dar retroalimentación?</p> <p>¿Cómo puedo dar una firma si alguien me lastima?</p> <p>El maestro puede llegar a un acuerdo con los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si no estamos de acuerdo, podemos usar palabras</li> </ul> |  |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|  |  |
|--|--|
|  | <p>envenenadas. Queremos evitar esto.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Es difícil dejar de discutir si se trata de un conflicto. Nuestro objetivo es evitar grandes conflictos y lastimarnos unos a otros.</li><li>- Los niños pueden decidir si usan colores / números / emoticones para señalar cómo sienten la reacción de los demás en una discusión. ej .: escala de colores: azul - verde - amarillo - naranja - rojo; escala de números del 1 al 6</li><li>- Los niños pueden demostrar qué nivel tiene qué significado. El azul es "bien / eres agradable"; naranja es "eres grosero"; el rojo tiene el significado de "eres aterrador / peligroso".</li><li>- Los grupos pueden definir palabras / comportamientos de envenenamiento; estos no están permitidos.</li><li>- Los grupos pueden recopilar ejemplos de qué usar en lugar de esto.</li><li>- Los niños pueden retroalimentarse unos a otros mientras trabajan juntos.</li><li>- Los profesores están ahí para ayudar; puede pedir ayuda</li><li>- Todos pueden cometer errores, todos pueden pedir perdón.</li><li>- Si recibe una respuesta de color naranja o rojo, 5 o 6, o emoticonos relacionados, debe dar un paso atrás y hacer una pausa de 3 a 5 minutos. Los compañeros pueden ayudarlo a encontrar una solución para obtener una señal azul.</li></ul> |
|--|--|

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Procesamiento y evaluación:</b> | <p><u>Preguntas para niños:</u><br/>                 ¿Es más fácil dar retroalimentación / recibir retroalimentación de esta manera?<br/>                 ¿Pudiste detener la ira si recibes una retroalimentación de esta manera?<br/>                 ¿Cómo ayudaron los compañeros en el proceso?</p> <p><u>Preguntas para profesores:</u><br/>                 ¿Se les ocurre a los niños usar escalas para dar retroalimentación en una situación de conflicto?<br/>                 ¿Podrías evitar conflictos mayores? ¿Cuántos en un día / semana / mes?</p> |
|------------------------------------|--|

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Nombre de la actividad:</b>  | <p><b>Mi turno - técnica del puf</b></p>  |
| <b>Resultados cubiertos:</b>    | <p>Mejorar las habilidades de comunicación y la interacción básica: prestarse atención, respetarse, turnarse</p>              |
| <b>Edad:</b>                    | <p>&gt; 6 años</p>  |
| <b>Número de participantes:</b> | <p>Grupos pequeños (3-4 miembros / grupo) - 1 niño SEN en cada grupo</p>  |
| <b>Duración:</b>                | <p>30-45 minutos</p>  |
| <b>Tipo de actividad:</b>       | <p>Desarrollar habilidades comunicativas</p>  |


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Objetivos de la actividad:</b>  | <p>Enseñe un método para estar seguro en grupos grandes: escuchar y ser escuchado.</p> <p>Estructurar la comunicación en grupos.</p> <p>Brinde apoyo a los niños con problemas de conducta y concentración.</p>   |
| <b>Preparación:</b>                | Escoge un tema  |
| <b>Equipo:</b>                     | Bolsa de frijoles   |
| <b>Detalles de la actividad:</b>   | <p>Si los niños tienen que hablar sobre un tema en grupos grandes, puede resultar difícil escucharse unos a otros.</p> <p>En cada grupo, los estudiantes tienen una bolsa de frijoles: el que sostiene puede hablar.</p> <p>El maestro puede definir cuánto tiempo / los niños pueden organizar y usar un reloj de arena. El puf debe circular entre todos los alumnos de cada grupo.</p> <p>Al final, cada grupo puede elegir un tema y el ejercicio se realiza para el grupo grande (clase).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños que esperan su turno deben aprender a prestarse atención unos a otros (por ejemplo, hacer preguntas al final).</li> </ul> |
| <b>Procesamiento y evaluación:</b> | <p><u>Preguntas para niños:</u></p> <p>¿Podrías seguir a quién le toca el turno?</p> <p>¿Podrías esperar tu turno?</p> <p>¿Podrías cumplir las reglas?</p> <p>¿Qué tan importante fue hacerlo con sus compañeros en un grupo más pequeño primero?</p> <p><u>Preguntas para profesores:</u></p> <p>¿Pudieron los niños mantener la regla? ¿Cuántas veces tuvo que recordarles a los niños que cumplieran la regla?</p>   |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|  |   |
|--|---|
|  | ¿Los niños se ayudaron unos a otros? ¿Cómo? |
|--|---|


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <p>¿Qué hay bajo nuestro techo?</p>  <p><b>YARD4ALL</b></p>  |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | <p>Mejorar las habilidades cooperativas y de resolución de problemas:<br/>                 Habla de placeres y problemas.<br/>                 Enseñar un método para evaluar nuestra situación.</p>  |
| <b>Edad:</b>                      | <p>&gt; 6 años</p>  |
| <b>Número de participantes:</b>   | <p>Grupos pequeños (3-4 estudiantes / grupo) - 1 niño SEN en cada grupo</p>   |
| <b>Duración:</b>                  | <p>30 a 60 min (máx.): El ejercicio debe realizarse más de una vez</p>  |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | <p>Desarrollando habilidades sociales</p>   |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | <p>Enseñar un método para hablar sobre los problemas de manera adecuada.</p>  |
| <b>Preparación:</b>               | <p>Dibuja un papel / mesa grande con techo.</p>   |
| <b>Equipo:</b>                    | <p>Rotafolio / papel grande, lápices y notas</p>  |
| <b>Detalles de la actividad:</b>  | <p>Después de una fase de trabajo / al final del mes / año / medio año es bueno evaluar nuestro trabajo común.</p> <p>¿Qué hay bajo nuestro techo?<br/>                 Los niños reciben 2 papeles de diferentes colores: uno para los placeres y otro para los problemas / desafíos.</p> <p>Todos los niños pueden escribir muchas cosas en papeles / hacer un audio.</p> |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*


|   |  |
|---|--|
|   | <p>Todo el mundo puede poner sus notas bajo el techo. Por un lado vienen los placeres y por el otro los desafíos o problemas. Si los niños no identifican los problemas, los maestros deben tener un ejemplo para trabajar con los niños.</p> <p>A los niños se les puede preguntar si tienen alguna idea de cómo resolver problemas. Los compañeros de apoyo pueden mostrar algunos consejos (aprendidos previamente con el profesor). El ejercicio se puede repetir con regularidad. Podemos realizar desarrollos / cambios.</p> |
| <p><b>Procesamiento y evaluación:</b></p> | <p><u>Preguntas para niños:</u><br/>                 ¿Tenemos más placer o más desafíos / problemas?<br/>                 Era importante hablar de esto en grupos. ¿Con tus compañeros?<br/>                 ¿Cómo ayudaron?</p> <p><u>Preguntas para profesores:</u><br/>                 ¿Los niños formularon desafíos / problemas reales de lo que se dieron cuenta en el grupo también? ¿Te sorprendió algo?<br/>                 ¿Viste un desarrollo comparado con la evaluación anterior?</p>                              |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*


|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <b>Recolectando hierbas</b>   |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | Aplicación de conocimientos y desarrollo de habilidades cooperativas, habilidades de resolución de problemas (trabajar en grupo, compartir tareas y responsabilidades y tomar decisiones, pedir ayuda) |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años   |
| <b>Número de participantes:</b>   | Grupos pequeños (3-4 niños / grupo) - 1 niño SEN en cada grupo   |
| <b>Duración:</b>                  | 30 minutos (máx.)  |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Teórico y práctico   |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Para recolectar hierbas y aprender sus efectos.  |
| <b>Preparación:</b>               | Creación de grupos, descripción de tareas, preparación del lugar de secado.  |
| <b>Equipo:</b>                    | Cestas, cuerdas, tijeras de podar  |
| <b>Detalles de la actividad:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Antes de la tarea revisamos la forma de recolectar hierbas.</li> <li>● Cada grupo recolecta 5-6 tipos de hierbas ayudándose unos a otros.</li> </ul>          |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*




|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"><li>● Ellos los clasifican</li><li>● Ejercicios:<ul style="list-style-type: none"><li>○ hacer ramos</li><li>○ atarlos juntos</li><li>○ colgar los ramos para que se sequen</li></ul></li></ul>  |
| <b>Procesamiento y evaluación:</b> | <p>Niños y maestros:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Hablar de las experiencias</li><li>● Dibujando las experiencias</li><li>● Hablar de ayudarse unos a otros</li></ul>   |


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <b>Recolectar hierbas para usarlas como especias</b>   |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | Adquirir conocimiento, aplicación y desarrollo de habilidades cooperativas, habilidades para resolver problemas (trabajar en grupos, compartir tareas y responsabilidades y tomar decisiones, aceptar consecuencias, pedir ayuda)   |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años  |
| <b>Número de participantes:</b>   | Grupos pequeños (3-4 niños / grupo) - 1 niño SEN en cada grupo  |
| <b>Duración:</b>                  | 40 minutos  |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Teórico y práctico  |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Usar hierbas en la cocina<br>Educación para un estilo de vida y una tradición saludables  |
| <b>Preparación:</b>               | Formación de grupos, descripción de la tarea, preparación de equipos.   |
| <b>Equipo:</b>                    | Cestas, tijeras de podar  |
| <b>Detalles de la actividad:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprenda los usos de las hierbas</li> <li>● Conozca los beneficios de las hierbas.</li> <li>● Conozca las diversas formas de uso.</li> <li>● Ver una película informativa sobre las hierbas y su preparación.</li> <li>● Ayudarse mutuamente a recolectar hierbas en el jardín y</li> </ul> |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|   |   |
|---|---|
|   | <p>probarlas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Ejercicios:<ul style="list-style-type: none"><li>○ recolectando hierbas</li><li>○ oliendo</li><li>○ aprender canciones populares (incluidos los nombres de las hierbas)</li></ul></li></ul>  |
| <p><b>Procesamiento y evaluación:</b></p> | <p><u>Tareas para niños:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Hablar de las experiencias</li><li>● Dibujando las experiencias</li><li>● Hablar de ayudarse unos a otros</li></ul>  |


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Nombre de la actividad:</b></p>    | <p><b>¡Plantemos semillas juntos!</b></p>  <p><b>YARD4ALL</b></p>   |
| <p><b>Resultados cubiertos:</b></p>      | <p>Desarrollar la motricidad fina de los estudiantes, aumentar el conocimiento científico de los estudiantes, mejorar las habilidades sociales cultivando el trabajo en grupo y la comunicación, compartir responsabilidades, apoyar la toma de decisiones conjunta, divertirse juntos</p> |
| <p><b>Edad:</b></p>                      | <p>&gt; 6 años</p>   |
| <p><b>Número de participantes:</b></p>   | <p>Grupos pequeños 3-4 estudiantes / grupo (1 niño SEN en cada grupo)</p>  |
| <p><b>Duración:</b></p>                  | <p>45 minutos</p>  |
| <p><b>Tipo de actividad:</b></p>         | <p>Actividad interior / exterior</p>   |
| <p><b>Objetivos de la actividad:</b></p> | <p>Para aprender sobre las plagas, para proteger nuestras plántulas de las plagas, para enseñar a los estudiantes sobre la importancia de la sostenibilidad, para reciclar el material que hay en casa, para aprender sobre el proceso de siembra y siembra.</p>                           |
| <p><b>Preparación:</b></p>               | <p>Recoja los tubos de papel higiénico o rollos de toallas de papel.</p>   |
| <p><b>Equipo:</b></p>                    | <p>Tijeras, caja o bandeja de metal, tubos de papel higiénico / rollos de toallas de papel, palos de madera, tierra, semillas, marcadores para etiquetar,</p>  |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Detalles de la actividad:</b></p>   | <p>Las explicaciones de las actividades deben ser sencillas y comprensibles para todos. Durante las actividades, los miembros del grupo pueden ayudarse entre sí.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Los estudiantes preparan los cuellos juntos. Cortan trozos de 5 cm de alto de los tubos de papel higiénico o rollos de toallas de papel para obtener círculos seguros de ellos. Uno de los estudiantes puede recogerlos en una caja o bandeja de metal. Los estudiantes pueden etiquetar los collares / contenedores, el nombre de la planta y la fecha de la siembra se pueden escribir en ellos.</li> <li>2) Los estudiantes hacen juntos unas herramientas de medición de 50 mm, que mostrarán la profundidad adecuada para plantar las semillas.</li> <li>3) Los estudiantes llenan los recipientes pequeños con tierra juntos.</li> <li>4) Con la ayuda de las herramientas de medición, los estudiantes plantan dos semillas en cada recipiente para asegurarse de que cada recipiente tenga una plántula (en caso de que algunas de las semillas de tomate no germinen).</li> <li>5) Los estudiantes colocan tLa bandeja de plántulas en un lugar cálido donde haya luz brillante.</li> <li>6) Los estudiantes pueden hacer un plan de riego; la tierra de las plántulas de tomate debe mantenerse húmeda. Los estudiantes se turnan para regar (la mejor manera es regar los recipientes desde abajo)</li> <li>7) Después de plantar las plántulas por fuera, el collar las protegerá contra las plagas.</li> </ol> |
| <p><b>Procesamiento y evaluación:</b></p> | <p><u>Preguntas para niños:</u><br/>                 ¿Disfrutaste la actividad? ¿Era importante trabajar en grupo? ¿Por qué?<br/>                 ¿Qué aprendiste sobre el proceso de siembra?<br/>                 ¿Qué aprendiste sobre las plagas?<br/>                 ¿Cómo podemos fabricar contenedores a partir de materiales reciclados?</p>   |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
|                                   | [Plántulas fuertes y sanas - como resultado de un trabajo cuidadoso]   |
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <b>Jardinería para regalo de Navidad</b>    |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | Aumentar la creatividad de los estudiantes, desarrollar la motricidad fina de los estudiantes, aumentar el conocimiento científico de los estudiantes, mejorar las habilidades sociales cultivando el trabajo en grupo y la comunicación, compartir responsabilidades, apoyar la toma de decisiones conjunta, divertirse juntos. |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años   |
| <b>Número de participantes:</b>   | Grupos pequeños 3-4 estudiantes / grupo (1 niño SEN en cada grupo)   |
| <b>Duración:</b>                  | Las diferentes actividades tienen diferente duración: cosecha 40 minutos / secado 2 semanas / entrega del regalo 40 minutos  |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Actividades al aire libre / bajo techo   |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Aprender sobre la lavanda, experimentar el proceso de secado de plantas, animar a los estudiantes a hacer un regalo hecho a mano, mostrar a los estudiantes los diversos usos de la lavanda, aumentar la creatividad de los estudiantes.   |
| <b>Preparación:</b>               | Comience a cultivar plantas de lavanda un año antes de esta actividad en el jardín de la escuela.  |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*


|   |   |
|---|---|
| <p><b>Equipo:</b></p>                   | <p>Tijeras, hilo, bolsa de papel marrón para secar; Papel de envolver, rotuladores para etiquetas.<br/>                 Ingredientes para galletas de lavanda<br/> <a href="https://www.tasteofhome.com/recipes/lavender-cookies/">https://www.tasteofhome.com/recipes/lavender-cookies/</a></p>  |
| <p><b>Detalles de la actividad:</b></p> | <p>Las explicaciones de las actividades deben ser sencillas y comprensibles para todos. Durante las actividades, los compañeros se ayudan entre sí (por ejemplo, para hacer un nudo, para envolver el regalo)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Los estudiantes primero cosechan las lavandas lo más temprano que pueden durante el día. Deben recoger esas espigas de flores que aún no se han abierto por completo.</li> <li>2) Luego quitan las hojas inferiores y atan de cuatro a seis ramas juntas, asegurando con una cuerda.</li> <li>3) Después de eso deben colocarlos boca abajo en una bolsa de papel marrón, con los tallos sobresaliendo y amarrar cerrados.</li> <li>4) Los estudiantes deben hacer pequeños agujeros en la parte superior de la bolsa de papel para que circule el aire.</li> <li>5) Las lavandas deben colgarse en un área cálida y oscura durante aproximadamente dos semanas, revisando periódicamente hasta que las hierbas estén secas. Los estudiantes del grupo pueden turnarse para verificar, haciendo un plan de verificación que se puede seguir para cada miembro del grupo (también para el miembro SEN). Pueden colgar el plano en la pared de la clase.</li> <li>6) Cuando las lavandas están secas, los estudiantes recogen las flores y las recogen en una canasta.</li> <li>7) Con base en la receta adjunta, los estudiantes hornean galletas de lavanda en la cocina de práctica de la escuela. Pueden hacer diferentes formas a partir de la pasta.</li> <li>8) Envuelven las galletas en papel de regalo y las decoran con lavanda seca.</li> </ol> |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Procesamiento y evaluación:</b> | <p><u>Preguntas para niños:</u></p> <p>¿Qué aprendiste sobre el proceso de secado de las plantas?</p> <p>¿Qué otras ideas tienes de jardinería para Navidad? (hierbas secas, legumbres secas, mermelada de fresa)</p> <p>¿De qué otra manera puedes hacer otros tipos de regalos de lavanda? (azúcar de lavanda, almohadas con aroma a lavanda)</p> <p>¿Era importante trabajar en grupo? ¿Por qué?</p> <p>[Regalos deliciosos, creativos y sostenibles para Navidad / otro día festivo especial].</p> |
|------------------------------------|--|

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <b>Haz un "¿Cómo plantar adentro?" libro</b>    |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | Trabajar juntos, desarrollar el conocimiento científico, aumentar las habilidades artísticas, compartir la responsabilidad, aprender a organizar la información, mejorar las habilidades sociales cultivando el trabajo en grupo y la comunicación, el apoyo para la toma de decisiones conjunta, divertirse juntos. |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años   |
| <b>Número de participantes:</b>   | Grupos pequeños (3-4 miembros / grupo)   |
| <b>Duración:</b>                  | 45 minutos X 6 veces (depende de la temporada de crecimiento de la planta)   |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Actividad de interior  |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Conocer las etapas de la vida de las plantas, examinar las necesidades básicas de semillas y plantas y la influencia de los factores ambientales, tener una experiencia práctica en la plantación de semillas, hacer observaciones y predicciones.   |
| <b>Preparación:</b>               | Compra las semillas, la tierra, recoge vasos de papel,   |
| <b>Equipo:</b>                    | Semillas, tierra, envases de doce paquetes, rociadores con agua, diarios de jardinería, reglas, palos de madera y  |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|   |  |
|---|--|
|   | <p>marcadores para etiquetar, rociadores con agua,</p>   |
| <p><b>Detalles de la actividad:</b></p> | <p>Pasos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Los estudiantes recolectan diferentes tipos de plantas de estación cálida que necesitan una ventaja en el interior. Luego, los niños votan para seleccionar 8 plantas que quieren cultivar.</li> <li>2) Escribe el nombre de las plantas en diferentes papeles. Colócalos boca abajo sobre una mesa. Divida la clase en grupos (4-5 niños). Cada grupo debe elegir 2 nombres de plantas.</li> <li>3) Crear semilla relacionada con problemas matemáticos: las tareas pueden ser de diferente dificultad (suma, resta, multiplicación SNI *), cálculo de porcentajes (pares desarrollados típicamente **)</li> </ol> <p>* La clase planta 8 tipos de semillas. Trabajan en 5 grupos. Cada grupo coloca las semillas en un recipiente de 12 compartimentos. Cada grupo plantó dos tipos de semillas en proporciones mitad y mitad. ¿Cuántas semillas se plantan en total?</p> <p>** La clase planta un total de 8 tipos de semillas (tomate, pimiento, berenjena, calabaza, pepino, melón, frijol, maíz) dos en cada grupo de estudiantes. Hay 5 grupos y cada grupo coloca las semillas en un recipiente de 12 paquetes en una proporción de la mitad a la mitad. Si pones 3 semillas en cada parte del recipiente, ¿qué porcentaje de las semillas plantadas tendrán semillas de tomate?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4) Anime a los niños a crear semid problemas matemáticos relacionados en sí mismos.</li> <li>5) Los grupos deben recopilar información sobre sus plantas y comenzar a escribir un diario de jardinería.</li> <li>6) Deben estimar la profundidad para plantar semillas y trabajar juntos</li> </ol> |


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|   |   |
|---|---|
|   | <p>para plantar, regar y etiquetar sus semillas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7) En sus diarios, los estudiantes deben registrar el proceso y, en base a sus observaciones, deben describir los eventos más importantes (germinación, aparición de brotes, crecimiento, requerimiento de luz, requerimiento de agua, características especiales). También pueden agregar sus ejercicios matemáticos relacionados con la semilla.</li> <li>8) Los estudiantes también tienen que hacer dibujos sobre la semilla, los brotes, la plántula y la planta misma.</li> <li>9) Los diarios se pueden juntar para formar un libro "Cómo plantar adentro", que contiene información útil sobre el proceso cuando una semilla se convierte en una planta y tareas matemáticas relacionadas con semillas para desarrollar habilidades matemáticas también.</li> </ol> <p>A través de esta actividad cada miembro del grupo encontrará la tarea que puede realizar con responsabilidad. Los miembros del grupo deben trabajar juntos en varias áreas para lograr el resultado que querían. Esto condujo a la equidad dentro del grupo.</p> |
| <p><b>Procesamiento y evaluación:</b></p> | <p><u>Preguntas para niños:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Disfrutaste la actividad?</li> <li>2) ¿Qué observó y aprendió sobre el proceso de crecimiento de una planta?</li> <li>3) ¿Era importante trabajar en grupo? ¿Por qué?</li> </ol> <p>[Plántulas fuertes y sanas, como resultado de un trabajo cuidadoso].</p>   |


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|--|--|


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <b>Usos, preparación de hierbas y elaboración de té de hierbas.</b> <br><b>YARD4ALL</b>   |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | Adquirir conocimiento, aplicación y desarrollo de habilidades cooperativas, habilidades de resolución de problemas.  |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años   |
| <b>Número de participantes:</b>   | Parejas (1 niño con NEE y 1 sin ella)  |
| <b>Duración:</b>                  | 2x30 minutos   |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Teórico y práctico   |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Preparar y degustar té de hierbas<br>Educación para un estilo de vida saludable  |
| <b>Preparación:</b>               | Creación de grupos, descripción de tareas, preparación de equipos.   |
| <b>Equipo:</b>                    | Hervidor, jarra, hierbas, tazas  |
| <b>Detalles de la actividad:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprenda los usos y la elaboración del té de hierbas.</li> <li>● Conozca los beneficios de las hierbas.</li> <li>● Conozca las diversas formas de uso.</li> <li>● Ver una película informativa de hierbas y su preparación.</li> </ul> |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"><li>● Ayudándose unos a otros en la preparación de té de hierbas.</li><li>● Ejercicios:<ul style="list-style-type: none"><li>○ agua hervida</li><li>○ remojar la hierba</li><li>○ saboreo</li></ul></li></ul>  |
| <b>Procesamiento y evaluación:</b> | <p><u>Tareas para niños:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Hablar de las experiencias</li><li>● Hablar de ayudarse unos a otros</li><li>● Dibujando las experiencias</li><li>● Completar una prueba</li></ul>   |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <b>Haga un plan de la hora de inicio de la semilla</b> <br><b>YARD4ALL</b>   |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | Aumentar el conocimiento científico de los estudiantes, aumentar las habilidades matemáticas, desarrollar las habilidades de los estudiantes para poder recopilar y comprender información, aprender a organizar y usar la información, mejorar las habilidades sociales cultivando el trabajo en pareja y la comunicación, apoyo para la decisión conjunta -hacer, divertirse juntos |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años  |
| <b>Número de participantes:</b>   | Parejas (1 niño con NEE y 1 sin ella)   |
| <b>Duración:</b>                  | 60 minutos  |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Actividad interior, recogida de información, interpretación.  |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Conocer los tiempos adecuados para iniciar plantas a partir de semillas;<br>Conocer diferentes tipos de plantas (cultivos de principios de otoño / cultivos de verano);<br>Ser capaz de tomar en consideración la madurez, la duración de la temporada de crecimiento, la variedad, la zona y el momento de la última helada esperada.  |
| <b>Preparación:</b>               | Compra de diferentes tipos de semillas  |
| <b>Equipo:</b>                    | Ordenador con internet, papel, bolígrafo / lápiz, paquetes de   |


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | semillas   |
| <b>Detalles de la actividad:</b>   | <p>Pasos:<br/> Haga una lista de sus semillas y dibuje un cuadro (nombre, imagen, siembra directa / siembra en interiores, fecha de siembra, profundidad de siembra, espaciamiento de semillas, tiempo de germinación, fecha de inicio del endurecimiento de la planta, fecha de trasplante, altura, necesidades adicionales *)</p> <p>Lea las instrucciones del paquete de semillas y agrupe las semillas: cultivos de principios de otoño / cultivos de verano</p> <p>Cuente el tiempo de inicio de la semilla: Las necesidades deben comenzar de cuatro a seis semanas antes de la fecha de la última helada. Sus horas de inicio se calculan tomando la fecha de la última helada y restando los días hasta el trasplante. La fecha de la última helada se puede consultar en los informes meteorológicos. El bolsillo de semillas proporciona información sobre cuántas semanas.</p> <p>* Recopile más información sobre las plantas (luz solar diaria, suelo, nivel de humedad del suelo, agua, fertilizante)<br/> Hacer juntos un diario / portafolio</p> |
| <b>Procesamiento y evaluación:</b> | <p><u>Preguntas para niños:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Disfrutaste la actividad?</li> <li>2) ¿Qué aprendiste sobre las diferentes plantas?</li> <li>3) ¿Qué aprendiste sobre la interpretación de las instrucciones de la bolsa de semillas?</li> </ol>  |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*




|  |   |
|--|---|
|  | <p>4) ¿Puedes enseñarlo a los otros estudiantes de la escuela?</p> <p>[Según el plan completo, se puede planificar la plantación de diferentes plantas]</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Nombre de la actividad:</b></p>    | <p><b>Reconocimiento de hierbas</b></p>  <p><b>YARD4ALL</b></p> |
| <p><b>Resultados cubiertos:</b></p>      | <p>Aplicación de conocimientos y desarrollo de habilidades cooperativas, habilidades de resolución de problemas.</p>                               |
| <p><b>Edad:</b></p>                      | <p>&gt; 6 años</p>   |
| <p><b>Número de participantes:</b></p>   | <p>Parejas (1 niño con NEE y 1 sin ella)</p>   |
| <p><b>Duración:</b></p>                  | <p>30 minutos</p>  |
| <p><b>Tipo de actividad:</b></p>         | <p>Práctico</p>  |
| <p><b>Objetivos de la actividad:</b></p> | <p>Reconocer las hierbas conocidas</p>   |
| <p><b>Preparación:</b></p>               | <p>Creación de grupos, descripción de la tarea, recolección de hierbas.</p>  |


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    |   |
| <b>Equipo:</b>                     | Cestas, varias hierbas, vendas para los ojos.   |
| <b>Detalles de la actividad:</b>   | <p>Pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Antes de la tarea recolectamos varias hierbas del jardín.</li> <li>● Ponlos en cestas separadas</li> <li>● Los niños trabajan en parejas, examinando las hierbas una por una mientras se ayudan entre sí.</li> <li>● Ejercicios:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ inspección de los distintos tipos de hierbas con los ojos cerrados (vendas)</li> <li>○ luego con los ojos abiertos</li> <li>○ ellos discuten sus respuestas</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>Procesamiento y evaluación:</b> | <p>Preguntas / tareas para niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hablar de las experiencias</li> <li>● Dibujando las experiencias</li> <li>● Comprobamos cuántas plantas conocen una a una y juntas</li> <li>● ¿Qué importancia tenía trabajar por parejas?</li> </ul>  |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                   |  |   |
|-----------------------------------|--|---|
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <b>Labrando tu jardín</b>  |  |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | aumentar el conocimiento científico de los estudiantes, mejorar las habilidades sociales cultivando el trabajo en pareja y la comunicación, apoyar la toma de decisiones conjunta, divertirse juntos |   |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años   |   |
| <b>Número de participantes:</b>   | Parejas (1 niño con NEE y 1 sin ella)  |   |
| <b>Duración:</b>                  | 30 minutos (dependiendo del tamaño del jardín)   |   |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Actividad al aire libre  |   |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Preparar el suelo para plantar plantas y sembrar semillas. Aprenda cuándo y cómo cultivar el jardín.   |   |
| <b>Preparación:</b>               | Elaborar un plan de acción con los pasos de la actividad que los alumnos pueden seguir.  |   |
| <b>Equipo:</b>                    | Termómetro, pala, pala, azadón, rastrillo, carretilla,   |   |
| <b>Detalles de la actividad:</b>  | Pasos:<br>1) Probando el suelo <ul style="list-style-type: none"> <li>• lo suficientemente seco? (coge un puñado y apriétalo, si se cae a pedazos si se queda en una bola)</li> </ul>                |   |


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>● medir la temperatura si es <math>\geq 15^{\circ}\text{C}</math> </li></ul> <ol style="list-style-type: none"><li>2) Limpiar la superficie</li><li>3) Labrar o cavar su suelo (los estudiantes pueden comenzar desde el final diferente)</li><li>4) Aflojar el suelo con material orgánico (compost). Los niños pueden cargar el abono con una carretilla, en el camino de regreso uno de ellos puede sentarse en la carretilla vacía y el otro puede empujarlo y luego pueden moverse.</li><li>5) Mezclar el abono y la tierra: un alumno pone el abono y el otro lo excava.</li><li>6) Alisar la superficie (los estudiantes pueden comenzar desde el medio del lugar e ir hacia el borde)</li></ol> |
|--|--|


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Procesamiento y evaluación:</b></p> | <p><u>Preguntas para niños:</u><br/>¿Disfrutaste la actividad?<br/>¿Qué aprendiste sobre el suelo?<br/>¿Puedes enseñarlo a los otros estudiantes de la escuela?<br/>¿Qué tan importante fue aprender en parejas?</p> <p>Examine el suelo:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) ¿Está lo suficientemente claro?</li><li>2) ¿No está compactado?</li><li>3) ¿Cómo podemos mejorar la calidad del suelo?</li></ol> |
|---|---|


*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <b>Usar hierbas como especias</b>  |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | Adquirir conocimiento, aplicación y desarrollo de habilidades cooperativas, habilidades de resolución de problemas.   |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años  |
| <b>Número de participantes:</b>   | 3-4 niños por grupo (1 niño con NEE)  |
| <b>Duración:</b>                  | 2x30 minutos  |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Teórico y práctico  |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Usar hierbas en la cocina<br>Educación para un estilo de vida saludable   |
| <b>Preparación:</b>               | Creación de grupos, descripción de tareas, preparación de equipos.  |
| <b>Equipo:</b>                    | Cestas, tijeras de podar  |
| <b>Detalles de la actividad:</b>  |   |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*


|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>● Aprenda los usos de las hierbas</li><li>● Conozca los beneficios de las hierbas.</li><li>● Conozca las diversas formas de uso.</li><li>● Ver un video informativo de hierbas y su preparación.</li><li>● Ayudándose unos a otros en la preparación de ensaladas</li><li>● Ejercicios:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Recoger verduras y hierbas (perejil, albahaca...)</li><li>○ Preparar ensaladas</li><li>○ Saborear</li></ul></li></ul>  |
| <p><b>Procesamiento y evaluación:</b></p> | <p><u>Tareas para niños:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Hablar de las experiencias</li><li>● Hablar de ayudarse unos a otros</li><li>● Dibujar las experiencias</li></ul>   |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Nombre de la actividad:</b>    | <b>Paseo por el jardín, introducción de hierbas.</b> <br><b>YARD4ALL</b>  |
| <b>Resultados cubiertos:</b>      | Relajación y desarrollo de habilidades de cooperación, habilidades de resolución de problemas.   |
| <b>Edad:</b>                      | > 6 años   |
| <b>Número de participantes:</b>   | 4 niños por grupo  |
| <b>Duración:</b>                  | 30 minutos   |
| <b>Tipo de actividad:</b>         | Práctico   |
| <b>Objetivos de la actividad:</b> | Conociendo las hierbas   |
| <b>Preparación:</b>               | Creación de grupos, descripción de la tarea.   |
| <b>Equipo:</b>                    | Calzado de montaña, cesta  |
| <b>Detalles de la actividad:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El grupo sale al jardín ayudándose unos a otros.</li> <li>• Los niños miran alrededor de las camas en el jardín, buscan la cama de hierbas.</li> <li>• El grupo observa los distintos tipos de hierbas</li> </ul> |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"><li>● Los niños comparten sus conocimientos previos</li><li>● Los niños aprenden a inspeccionar una hierba.</li><li>● El niño que puede recolectar las partes utilizables de las hierbas y se las da a otros.</li><li>● Miran, tocan, frotan y huelen las plantas</li></ul>  |
| <b>Procesamiento y evaluación:</b> | <p><u>Tareas para niños:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Hablar de las experiencias</li><li>● Dibujar las experiencias</li><li>● Dibujar las plantas que vieron</li></ul>   |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



# ¿Quieres saber más?

## Antecedentes teóricos

- *Hechos acerca de la discapacidad*
- *"Deficiencia" y "Discapacidad" no son conceptos intercambiables*

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

- *¿Qué entendemos por "necesidades educativas especiales"?*
- *¿De dónde provienen las actitudes hacia las personas con discapacidad? Características específicas y correlatos*
- *Contacto intergrupar: ¿Qué impacto sobre el prejuicio hacia las personas con discapacidad?*

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



## Antecedentes teóricos

### Datos globales sobre discapacidad

Las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos minoritarios más expresivos del mundo. De hecho, según las estimaciones de datos más recientes disponibles en el Informe mundial sobre la discapacidad, publicado en 2011, alrededor del 15% de la población mundial de todos los grupos de edad vive con algún tipo de discapacidad, una proporción que corresponde a más de mil millones de personas (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011; pág.29). Además, este informe también afirma que es sorprendentemente evidente que estas cifras aumentaron alrededor de cinco puntos porcentuales desde la última monitorización realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la década de 1970, momento en que las estimaciones indicaban una proporción del 10% de la población mundial, pertenecientes a este grupo de población (OMS y BM, 2011).

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

En cuanto a Europa, se estima que alrededor de 80 millones de personas tienen discapacidad, lo que implica que más del 15% de la población total del continente forma parte de esta minoría (Comisión Europea, Comunicación n° 636 Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020, 2010).

En este punto, es muy importante hacer una salvedad muy significativa con respecto a todos estos datos. Los instrumentos utilizados para recopilarlos reflejan diferentes posturas en lo que respecta a los supuestos teóricos y metodológicos sobre la conceptualización y operacionalización de conceptos centrales en este dominio como "deficiencia", "discapacidad" o "minusvalía". Por lo tanto, no es posible comparar completamente todos los datos sobre discapacidad disponibles de varias fuentes en todo el mundo. En este sentido, estimaciones más recientes sobre discapacidad expresan el marco teórico propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), un gran cambio de paradigma desde el modelo (bio) médico dominante, hacia una perspectiva biopsicosocial, que, de ninguna manera es la única alternativa a esta última, ni tampoco la preferida por unanimidad en última instancia.

Por lo tanto, no es difícil anticipar varias cuestiones relacionadas con la definición conceptual de términos relevantes en este campo de estudio, *El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

incluidos los ya identificados anteriormente, que asumen una importancia capital, ya que presentan importantes implicaciones y desafíos metodológicos, que también son relevantes para el desarrollo del presente proyecto, y que se discutirá brevemente a continuación.

Dados los objetivos, el alcance y la población destinataria de este proyecto, es especialmente importante conocer las estimaciones de cifras sobre niños discapacitados en Europa, más relevante en el grupo de edad de 6 a 10 años.

En lo que respecta a esa subpoblación específica dentro del grupo de personas con discapacidad, los datos que la conciernen adolecen de las mismas limitaciones conceptuales y metodológicas ya señaladas, lo que lleva a estimaciones sorprendentemente dispares con respecto al número de prevalencia de niños con discapacidad. En este sentido, el Informe Mundial sobre Discapacidad apunta a la existencia mundial de 93 millones de niños (5,1%) entre las edades de 0 a 14 años con una "discapacidad moderada o severa", según publica Global Burden of Disease (OMS, 2008; citado por OMS y BM, 2011), una estimación inferior en comparación con la cifra de 150 millones presentada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2005;

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

cita de OMS y BM, 2011), que, sin embargo, incluye todos los niños menores de 18 años, un grupo de edad más amplio, mientras que, por otro lado,

Por otro lado, varios otros datos amplios de estudios internacionales también sugieren la existencia de varios indicadores de inclusión / exclusión social de las personas con discapacidad, que a su vez apuntan al mercado de vidas por experiencias de prejuicio, discriminación y desigualdades sociales (p. Ej., CRPG & ISCTE, 2007b ; Eurofund, 2013). Además, también se ha demostrado que otros marcadores de diferenciación social como la edad, el género, la etnia u orientación social pueden conducir a dificultades adicionales (por ejemplo, CRPG e ISCTE, 2007b; Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2013). De hecho, la Tercera Encuesta Europea de Calidad de Vida (EQLS; 2011), realizada entre los países de la EU27, mostró que las personas con condiciones de salud limitantes o discapacidades enfrentan desventajas significativas en lo que se refiere a la autonomía, el trato con dignidad y respeto, apoyo social e inclusión social. Además, según otra investigación de Eurofound (2013), ser mujer, ser una persona mayor, tener una condición de salud limitante o estar gravemente discapacitado, o estar desempleado, significaba haber experimentado un impacto negativo significativo en la salud general auto-informada, lo que también condujo a un aumento en la

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

probabilidad de reportar privaciones materiales. Además, durante el reciente período de crisis económica mundial, las condiciones de vida de las personas con discapacidad en Europa han empeorado significativamente, especialmente en comparación con las de la población sin discapacidad; Además, la tasa de pobreza aumentó sustancialmente entre 2008 y 2010 en varios países europeos y afectó de manera más marcada a esta franja específica de la población (EQLS, 2011; Eurofound, 2013). Según otra investigación de Eurofound (2013), ser mujer, anciana, tener una condición de salud limitante o estar gravemente discapacitado, o estar desempleado, significaba haber experimentado un impacto negativo significativo en la salud general autoinformada, lo que también llevó a un aumento en la probabilidad de reportar privaciones materiales. Además, durante el reciente período de crisis económica mundial, las condiciones de vida de las personas con discapacidad en Europa han empeorado significativamente, especialmente en comparación con las de la población sin discapacidad; Además, la tasa de pobreza aumentó sustancialmente entre 2008 y 2010 en varios países europeos y afectó de manera más marcada a esta franja específica de la población (EQLS, 2011; Eurofound, 2013). Según otra investigación de Eurofound (2013), ser mujer, anciana, tener una condición de salud limitante o estar gravemente

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



discapacitado, o estar desempleado, significaba haber experimentado un impacto negativo significativo en la salud general autoinformada, lo que también llevó a un aumento en la probabilidad de reportar privaciones materiales. Además, durante el reciente período de crisis económica mundial, las condiciones de vida de las personas con discapacidad en Europa han empeorado significativamente, especialmente en comparación con las de la población sin discapacidad; Además, la tasa de pobreza aumentó sustancialmente entre 2008 y 2010 en varios países europeos y afectó de manera más marcada a esta franja específica de la población (EQLS, 2011; Eurofound, 2013). tener una condición de salud limitante o estar gravemente discapacitado o desempleado, significaba haber experimentado un impacto negativo significativo en la salud general autoinformada, lo que también llevó a un aumento en la probabilidad de informar privaciones materiales. Además, durante el reciente período de crisis económica mundial, las condiciones de vida de las personas con discapacidad en Europa han empeorado significativamente, especialmente en comparación con las de la población sin discapacidad; Además, la tasa de pobreza aumentó sustancialmente entre 2008 y 2010 en varios países europeos y afectó de manera más marcada a esta franja específica de la población (EQLS, 2011; Eurofound, 2013). Tener una

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

condición de salud limitante o estar gravemente discapacitado o desempleado, significaba haber experimentado un impacto negativo significativo en la salud general autoinformada, lo que también llevó a un aumento en la probabilidad de informar privaciones materiales. Además, durante el reciente período de crisis económica mundial, las condiciones de vida de las personas con discapacidad en Europa han empeorado significativamente, especialmente en comparación con las de la población sin discapacidad; Además, la tasa de pobreza aumentó sustancialmente entre 2008 y 2010 en varios países europeos y afectó de manera más marcada a esta franja específica de la población (EQLS, 2011; Eurofound, 2013), lo que también llevó a un aumento en la probabilidad de reportar privaciones materiales. Además, durante el reciente período de crisis económica mundial, las condiciones de vida de las personas con discapacidad en Europa han empeorado significativamente, especialmente en comparación con las de la población sin discapacidad; Además, la tasa de pobreza aumentó sustancialmente entre 2008 y 2010 en varios países europeos y afectó de manera más marcada a esta franja específica de la población (EQLS, 2011; Eurofound, 2013). Ello también llevó a un aumento en la probabilidad de reportar privaciones materiales. Además, durante el reciente período de crisis

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

económica mundial, las condiciones de vida de las personas con discapacidad en Europa han empeorado significativamente, especialmente en comparación con las de la población sin discapacidad; la tasa de pobreza aumentó sustancialmente entre 2008 y 2010 en varios países europeos y afectó de manera más marcada a esta franja específica de la población (EQLS, 2011; Eurofound, 2013).

Todos estos indicadores apuntan a que este grupo es particularmente vulnerable a la exclusión social, que a su vez se asocia frecuentemente a la privación material. Además, en general también apuntan a la relación causal bidireccional ya reconocida entre pobreza y discapacidad (p. Ej., OMS y BM, 2011). Además, los datos también sugieren que las personas con discapacidad de todos los grupos de edad son especialmente propensas a las experiencias de desigualdad / inequidad en comparación con sus pares sin discapacidad. Además, estas diferencias pueden verse reforzadas por la discapacidad (Emerson et al., 2009; citado por Emerson, Madden, Graham, Llewellyn, Hatton y Robertson, 2011), definida como prejuicio, estereotipos o "discriminación institucional" contra las personas con discapacidad (Consejo de Europa, sin fecha).

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

De hecho, el posible impacto negativo de dicha interacción ha sido reconocido en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (ICF; 2001), documento donde la Organización Mundial de la Salud reconoció, por primera vez, el papel de los factores ambientales, como las actitudes, relaciones, servicios y políticas que causan discapacidad y, por lo tanto, también pueden tener un impacto significativo en la salud y el bienestar de las personas (p. ej., OMS y BM, 2011). Esta publicación propone un modelo biopsicosocial universal de toda la funcionalidad humana, siendo la discapacidad conceptualizada en un continuo, que refleja la investigación derivada de varios dominios académicos y, en cierta medida, así como las demandas presentadas por los movimientos de derechos civiles de las personas con discapacidad (OMS & BM, 2011). Sin embargo,

Las experiencias de ablismo son transversales a muchos contextos, incluidos los entornos de salud y educativos, cuyos profesionales también pueden tener actitudes negativas hacia las personas con discapacidad (Chubon, 1982), lo que podría imponer barreras a la igualdad y, en última instancia, obstaculizar la participación plena de las personas con discapacidad en sociedad.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

Además, como afirman Emerson et al (2011), la discapacidad también alimenta indirectamente el mayor riesgo de exposición a desventajas socioeconómicas de este grupo minoritario, lo que representa del 20 al 50% del riesgo de peor salud mental y física entre los niños con problemas intelectuales y/o discapacidad (Emerson et al, 2011). Además, la discapacidad conlleva barreras e impedimentos aún mayores para una participación plena en la sociedad en general para las personas con discapacidades graves, en situaciones de gran dependencia o con necesidades complejas, que enfrentan limitaciones muy importantes en sus habilidades para comunicarse, interactuar o participar en el día a día convencional y los contextos imperantes, para lo que frecuentemente se ve como una carga (Freyhoff, et al., sf), una perspectiva coherente con el modelo médico de la discapacidad que conlleva estándares de normalidad muy ortodoxos.

Como conclusión, se puede afirmar que los profesionales que trabajan con personas con discapacidad son guardianes de la información y los servicios, ya que es posible que sus actitudes negativas generen restricciones en las opciones y alternativas de servicios, lo que a su vez podría obstaculizar la calidad y la calidad de los servicios educativos o de rehabilitación (Paris, 1993; citado por Chan et al., 2009).

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

Discutiremos brevemente las razones detrás de este asunto, pero antes, es importante definir conceptos centrales en este dominio científico, al mismo tiempo que se aclaran sus diferencias, dada su relevancia para la ejecución de este proyecto.

### **Un comentario muy necesario: "Deficiencia" y "Discapacidad" no son conceptos intercambiables**

Como se puso de manifiesto anteriormente, varios conceptos centrales en este dominio, como "minusvalía", "deficiencia" o "discapacidad", se enfrentaron a cambios a lo largo del tiempo y reflejan inevitablemente los contextos sociohistóricos y culturales y sus valores y marcos de referencia más prevalentes.

Tradicionalmente, sus conceptualizaciones se centraron en el modelo médico forjado del siglo XIX, cuyos supuestos imponen "patrones de normalidad". Como tal, la "discapacidad" se ve como una tragedia personal y una falla individual asociada con mentes y cuerpos "defectuosos" o "deteriorados" (Barnes & Mercer, 2011a). No es de extrañar, entonces, que privilegia intervenciones exclusivamente centradas en la individualidad, y basadas en el reconocimiento de sus necesidades especiales e

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

incapacidades, lo que a su vez juzga justificable la creación de servicios especializados y específicos, al tiempo que favorece los mecanismos de institucionalización, en el marco de la poder y autoridad de los profesionales acreditados (por ejemplo, CRPG e ISCTE, 2007b, 2007c).

Los movimientos de derechos civiles de los años 60 y 70 del siglo pasado, en el Reino Unido y los Estados Unidos de América, promovieron movimientos de autodefensa de personas con discapacidad contra la ortodoxia de la discapacidad del modelo médico, que a su vez, contribuyó mucho a la aparición del modelo social de discapacidad. Este marco adopta una postura diametralmente opuesta al modelo imperante, ya que se centra en la relación entre las características corporales del individuo, incluidas las deficiencias de cualquier tipo, y las condiciones del contexto social en el que vive. Alternativamente, entonces, el modelo social afirma que la sociedad impone una experiencia de discapacidad a quienes la padecen, ya sea temporal o permanente, por no abarcar la diversidad humana. Esta perspectiva impone un cambio radical: desde el enfoque en la "incapacidad" individual como fuente de dependencia y marginación, hasta el papel fundamental de las "barreras incapacitantes" sociales, económicas, culturales y políticas para impedir que este grupo minoritario participe efectivamente en la sociedad y

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

para negar sus derechos de ciudadanía (CRPG & ISCTE, 2007b; Finkelstein, 1980; DeJong, 1981; citado por Barnes & Mercer, 2011b). Además, sus supuestos teóricos también permiten superar la asociación errónea entre “deficiencia” y “discapacidad”, tal como lo establece el modelo médico, planteando la posibilidad de que una persona con deficiencia no experimente discapacidad, dependiendo del nivel social de adaptación a la discapacidad. incluir diversidad funcional (CRPG & ISCTE, 2007b, c). En suma,

El modelo biopsicosocial de la discapacidad se ha presentado más recientemente como un marco de reconciliación entre estos marcos diametralmente opuestos, siendo adoptado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), postura que quedó clara a través de la publicación de la CIF en 2001. En este marco, “discapacidad” (así como “funcionalidad”) resulta de las interacciones entre las condiciones de salud (enfermedades, trastornos, lesiones) y factores contextuales, incluidos factores ambientales externos (p. ej., actitudes sociales, características arquitectónicas, estructuras legales y sociales y clima) e internos. factores personales (por ejemplo, género, edad, estilos de afrontamiento, origen social, educación, patrón de comportamiento general, carácter, entre otros que influyen en la experiencia de la discapacidad por parte del individuo; OMS y DGS, 2004).

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



Por lo tanto, el modelo biopsicosocial ve la "discapacidad" como una disminución en cada dominio de funcionamiento; es un concepto paraguas que incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando así los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (ambientales y personales). Además, la "discapacidad" puede ocurrirle a cualquier persona a lo largo del ciclo de vida y ser permanente o temporal (OMS y DGS, 2004; CRPG e ISCTE, 2007b). Aunque apunta a ser una postura conciliadora entre los otros dos, no está exento de críticas, principalmente debido al uso de vocabulario con connotaciones negativas (por ejemplo, limitaciones en la actividad), que se afirma que todavía refleja significativamente el modelo médico.

Naturalmente, y además de las idiosincrasias culturales, sociales y políticas de una época y un lugar determinados, todos estos marcos también dejaron huellas en varios dominios académicos de investigación, lo que no en vano se refleja también en los instrumentos forjados bajo cada uno de ellos con el objetivo de medir la incidencia y la prevalencia de deficiencias, minusvalías y discapacidades, al mismo tiempo que genera dificultades en la interpretación de los resultados, mientras que la comparabilidad es a menudo imposible.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

### **¿Qué entendemos por "necesidades educativas especiales"?**

El concepto de "necesidades educativas especiales" (NEE) fue utilizado por primera vez en 1978 por Warnock Report y fue definido como una provisión educativa especial que todos los niños con o sin discapacidades podrían necesitar durante su carrera de aprendizaje escolar. El concepto no se limita a los niños con discapacidades y cualquier niño puede necesitar ayuda en su aprendizaje. El grupo de niños con NEE incluye a niños con discapacidades visuales, auditivas, del habla y físicas, niños superdotados y niños con dificultades socioemocionales (Warnock, 1978).

Un niño puede tener una o más necesidades educativas especiales y las NEE pueden tomar diferentes formas tales como "(i) la provisión de medios especiales de acceso al plan de estudios a través de equipos, instalaciones o recursos especiales, modificación del entorno físico o técnicas de enseñanza especializadas; (ii) la provisión de un plan de estudios especial o modificado; (iii) especial atención a la estructura social y el clima emocional en el que se desarrolla la educación "(Warnock, 1978, p.41).

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hace que el concepto de NEE sea más inclusivo al referirse a que las necesidades educativas especiales deben incluir “niños discapacitados y superdotados, niños de la calle y trabajadores, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de origen lingüístico, étnico o minorías culturales y niños de otras zonas o grupos desfavorecidos o marginados” (UNESCO, 1994, p. 5). Esta definición significa que se debe considerar que los niños y jóvenes con discapacidades o dificultades de aprendizaje tienen NEE (UNESCO, 1994).

El concepto de NEE es un término que se utiliza para referirse a los estudiantes con discapacidades de aprendizaje y las intervenciones que requieren. Un niño puede necesitar educación especial si tiene “limitaciones significativas en términos de actividad y participación, en uno o más dominios de la vida, debido a cambios funcionales y estructurales, de naturaleza permanente, lo que resulta en continuas dificultades en términos de comunicación , aprendizaje, movilidad, autonomía, relación interpersonal y participación social (...) ”(Decreto-ley n.º3 / 2008). La educación especial se refiere a un “servicio especializado” (Decreto-ley n.º3 / 2008) en los campos educativo, médico, terapéutico, social, psicológico (Correia, 2008, cit. De *El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

Martins, 2009) “para promover el potencial de la biopsicosocial funcional” (Decreto-ley n.º3 / 2008) con el objetivo de prevenir, reducir o suprimir el problema del alumno (Correia, 2008, cit. por Martins, 2009). En otras palabras, NEE se refiere a una pedagogía centrada en el niño que se caracteriza por un aprendizaje adaptado a las necesidades del niño. Este tipo de pedagogía debe ser accesible a todos los niños (UNESCO, 1994).

El grupo de niños que se incluye en educación especial es el grupo de niños que tienen alta probabilidad de tener una etiología biológica, problemas innatos o congénitos que han sido o deben ser detectados temprano y deben tener una prevención educativa temprana. Este grupo de niños requiere recursos humanos adicionales y materiales especializados. Casos típicos de estas situaciones son cambios sensoriales, como ceguera y sordera, autismo, parálisis cerebral, síndrome de Down (DGIDC, 2008).

En el grupo de alumnos que necesitan educación especial, los alumnos ciegos o con limitaciones visuales severas tienen una información visual inexistente o fragmentada, lo que limita la interacción con el entorno y pueden existir retrasos en el desarrollo motor, cognitivo y social. Los docentes tienen el desafío de crear situaciones diversificadas que estimulen la curiosidad y la exploración del entorno y la interacción con los demás. Es importante estimular

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

todos los demás canales sensoriales y enseñar a los estudiantes cómo usarlos de manera eficiente. Los alumnos con limitaciones visuales severas necesitan una intervención que implique fomentar el uso de la visión, ayudándoles a dar sentido a las imágenes que ven. Los estudiantes ciegos o con limitaciones severas necesitan adaptaciones en el plan de estudios, como en el aula de estrategias de organización (por ejemplo, proporcionar información verbal, leer en voz alta mientras escribe en la pizarra, alertar al alumno sobre cambios en el diseño del aula) y en materiales pedagógicos (por ejemplo, materiales impresos en gran formato). Estos estudiantes necesitan incluir en el currículo formación visual, aprendizaje en braille, TIC, orientación y movilidad, actividades de la vida diaria (DGIDC, 2008).

Los estudiantes con autismo tienen un déficit cualitativo en la interacción social, comunicación y patrón de comportamientos, intereses y actividades repetitivos y estereotipados (DGIDC, 2008). Estos estudiantes pueden tener las siguientes manifestaciones conductuales: dificultad en la integración social con escaso contacto visual; repetición frecuente del discurso (ecolalia) y cierta indiferencia con respecto a mantener la relación con otras personas; intereses repetitivos por algunos objetos y temas; dificultades en el proceso creativo; comportamientos inusuales (equilibrio) sacudiendo algunas partes del cuerpo;

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

expresiones emocionales inapropiadas y manipulación de los adultos que los rodean para su propio beneficio (Izquierdo, 2006). En la escuela, estos estudiantes necesitan una enseñanza / aprendizaje estructurado (1. Estructura física, 1.1 organización del tiempo, 1. 2 organización espacial) que proporcionen rutinas de información clara y objetiva, un ambiente tranquilo y predecible, tareas diarias que el alumno puede realizar. La creación de situaciones estructuradas de enseñanza / aprendizaje minimiza las dificultades de los estudiantes y brinda seguridad y confianza, ayudando a los estudiantes a maximizar sus fortalezas (DGIDC, 2008).

En general, las necesidades de educación especial también pueden estar relacionadas con los niños superdotados. Los niños superdotados se describen como niños que tienen el potencial de desarrollarse significativamente más allá de lo que se espera de su edad en diferentes dominios como intelectual, académico, artístico, social, motor y mecánico. Las escuelas tienen el desafío de brindar lecciones más estimulantes y otras oportunidades para los niños superdotados. Algunos ejemplos le están dando al niño un trabajo más desafiante en clase; hacer coincidir sus personalidades y estilos de aprendizaje con los docentes, emparejarlos con alumnos mayores o menores con intereses o habilidades similares para mejorar el aprendizaje de

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

ambos; Desarrollar programas de estudio negociados independientes dirigidos por el interés y las habilidades del alumno (ANEIS, 2017).

Las necesidades de educación especial son una combinación de diferentes factores y pueden ser temporales o más prolongadas en el tiempo. A pesar de la combinación de factores que hacen que un niño necesite educación especial, las escuelas tienen la responsabilidad de brindar respuestas adecuadas a las necesidades de cada niño (Madureira & Leite, 2003). Los estudiantes con NEE pueden requerir el uso de apoyo adicional, como (i) adecuación curricular (p. Ej., Organización del aula, materiales didácticos, actividades, estrategias de enseñanza-aprendizaje, herramientas de evaluación, contenido curricular: la introducción de la escritura Braille), (ii) la introducción de las TIC para incrementar la eficiencia en el desempeño de las tareas académicas y desarrollar habilidades, (iii) apoyo pedagógico personalizado, (iv) apoyo terapéutico (DGIDC, 2011; Henriques, 2012). Para lograr una educación inclusiva, es necesario garantizar recursos materiales y humanos que promuevan la autonomía de cada alumno. Toda la comunidad educativa es fundamental en todo proceso de evaluación de necesidades y plan de intervención. El éxito de la educación para todos requiere un trabajo colaborativo entre comunidad-escuela-familia.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

## **¿De dónde provienen las actitudes hacia las personas con discapacidad? Características específicas y correlatos**

La definición general de Eagly y Chaiken de 2003 de "actitud" es particularmente relevante en la literatura y todavía es bastante influyente (Lima y Correia, 2013). Según esos autores, dado que una actitud no es directamente observable, constituye un constructo hipotético. En este sentido, puede entonces considerarse una variable latente, una inferencia, en lo que concierne a los procesos psicológicos que podrían explicar la relación entre una situación dada y las conductas posteriores observadas. Dicho de manera más simple, Eagly y Chaiken definen la "actitud" como "una tendencia psicológica que se expresa al evaluar una entidad en particular con cierto grado de favor o desagrado" (1993; cita de Eagly y Chaiken, 2007; Lima y Correia, 2013).

Además, esos autores sostienen que una actitud comprende tres características fundamentales que en conjunto predisponen a un individuo a evaluar un objeto de actitud de cierta manera, y que se presentarán brevemente a continuación.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



**Evaluación** se refiere a todos los tipos posibles de respuesta evaluativas, incluidas las respuestas abiertas o encubiertas, cognitivas (creencias y pensamientos), afectivas (emociones y sentimientos) o conductuales (intenciones y conducta manifiesta). Estos juicios evaluativos tienen una dirección o valor (favorable / desfavorable), una intensidad (débil / fuerte), así como un cierto grado de accesibilidad, que se refiere a la mayor o menor probabilidad de activarse automáticamente cuando el individuo se encuentra un objeto actitudinal determinado. Esta última característica está relacionada con la fortaleza de la actitud, la forma en que se aprendió y la frecuencia con la que se obtiene (Eagly & Chaiken, 2007; Lima & Correia, 2013). Además, las respuestas evaluativas pueden ser experimentadas consciente o inconscientemente por el individuo (por ejemplo, Eagly y Chaiken, 2007).

Esas evaluaciones se refieren a entidades específicas u objetos de actitud, que pueden estar presentes o recordarse al presentar la evidencia de un objeto (p. Ej., Fazio, 1995; citado por Lima y Correia, 2013). Estos objetos de actitud también pueden presentar características específicas: pueden ser abstractos (por ejemplo, una ideología), concretos (por ejemplo, bichos), referirse a un individuo en particular (por ejemplo, Obama) o ser colectivos (por ejemplo, inmigrantes sirios).

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

Por último, al ser una tendencia psicológica relativamente estable a lo largo del tiempo, las actitudes reflejan un estado interior basado en la experiencia pasada del individuo con determinados objetos de actitud que a su vez conducen a una tendencia a responder más o menos positiva o negativamente a la misma (Eagly & Chaiken, 2007; Lima y Correia, 2013).

Hay otros tres constructos muy cercanos al de "actitud": prejuicio, estereotipo y discriminación. El primero, el prejuicio se ha definido con frecuencia como una actitud negativa; sin embargo, las perspectivas más recientes definen el prejuicio como "una actitud u orientación hacia un grupo (o sus miembros) que lo devalúa directa o indirectamente, a menudo en beneficio de uno mismo o del propio grupo", e independientemente de su valencia (Spears & Tausch, 2015, p. 442); además, Nelson (2006), también afirma que también es posible tener prejuicios positivos hacia los endogrupos a los que se pertenece.

En lo que respecta a los estereotipos, estos se conceptualizan como una estructura cognitiva que comprende conocimientos, creencias y expectativas sobre un determinado grupo social (Pendry, 2015), o miembros individuales de ese grupo, particularmente aquellos contenidos que promueven la diferenciación entre grupos (Stangor, 2008).

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

Finalmente, la discriminación puede definirse como la acción negativa que exhibe un individuo basándose en juicios evaluativos prejuiciosos (por ejemplo, Allport, 1954; citado por Chan, Livneh, Pruett, Wang y Zheng, 2009).

### **¿De dónde provienen las actitudes hacia las personas con discapacidad?**

Independientemente del objeto actitudinal, los mecanismos que subyacen a la formación y el cambio de actitudes y prejuicios son los mismos. Sin embargo, existen algunas idiosincrasias particulares del prejuicio hacia las personas con discapacidad (PWD).

Una de las revisiones más influyentes sobre estos temas fue realizada por Livneh (1988, 2012), y tuvo como objetivo revelar las principales raíces y correlatos de las actitudes negativas o prejuicios hacia las PCD. Sin embargo, las categorías propuestas por la fuente se superponen con frecuencia, evidenciando así su naturaleza compleja. Así, además de los mecanismos generales de formación de actitudes, las actitudes negativas y los prejuicios hacia las personas con discapacidad tienen raíces y correlatos (Dunn, 2015;

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

Chan et al., 2009; Livneh, 1988, 2012) varios aspectos que presentaremos brevemente a continuación.

**Condicionamiento social y cultural** Los procesos contribuyen al surgimiento de actitudes negativas y a la estigmatización debido a cualquier desviación significativa de las normas, estándares y expectativas sociales y culturales dominantes y omnipresentes con respecto a características tales como atributos físicos, productividad y logros personales, estado socioeconómico y de salud.

**Infancia y situación actual** influencias señalar las causas que probablemente tienen sus raíces en las experiencias de la primera infancia, incluidas las prácticas de crianza que influyen en las creencias del niño y la construcción de los sistemas de valores en lo que respecta a la salud, la enfermedad y lo que se considera normal, y las relacionadas con las experiencias situacionales e interactivas actuales con las PCD: miedo a que la asociación con estas personas pueda interpretarse como un reflejo de los propios problemas psicológicos o de estar contaminado al interactuar con una persona discapacitada.

**Situaciones sociales no estructuradas que provocan ansiedad** con las personas con discapacidad son a menudo ambiguas y desconocidas en lo

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

que respecta a la naturaleza y las implicaciones de la discapacidad y, por lo tanto, provocan ansiedad, sobre todo cuando las reglas sociales y los protocolos para una interacción adecuada no están (bien) establecidos, ya que es bastante frecuente. La falta de contacto y exposición a las personas con discapacidad es, por tanto, un factor muy importante en el origen de las actitudes negativas y los prejuicios hacia las personas con discapacidad. Dada la importancia del contacto con personas con discapacidad en la formación de actitudes hacia este grupo, se desarrollará más específicamente a continuación.

**Comportamientos que provocan prejuicios.** Algunas conductas que las PCD pueden expresar abiertamente, como hostilidad, dependencia, inseguridad o necesidad de asistencia, pueden facilitar el mantenimiento y fortalecer las creencias y sentimientos prejuiciosos hacia ellas, incluso si no son responsables de esas acciones. Además, los medios de comunicación también podrían promover la devaluación de las personas con discapacidad al retratarlas negativamente.

**Factores relacionados con la discapacidad.** La negatividad de las actitudes también depende de factores tales como 1) severidad percibida - discapacidades subjetivamente menos severas percibidas de manera más

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

positiva; 2) visibilidad e implicación cosmética: las discapacidades muy visibles o una mayor implicación cosmética reciben una valoración más negativa; 3) contagio: cuanto más contagiosa se reconoce que una discapacidad, más negativas son las reacciones provocadas por las personas sin discapacidad; y 4) previsibilidad: las discapacidades temporales / curables se evalúan más positivamente que las permanentes.

**Respuestas compartidas a grupos minoritarios.** Al igual que con otros grupos minoritarios, las personas con discapacidad a menudo son marginadas debido a características particulares, especialmente la visibilidad de la discapacidad (por ejemplo, una diferencia física evidente) o el reconocimiento visible de su presencia (por ejemplo, movimientos corporales distintos, bastón blanco), que provocan estereotipos negativos, prejuicios y Comportamiento discriminatorio de miembros de grupos mayoritarios. Estos habitualmente fomentan el aislamiento y la segregación de las personas con discapacidad del resto de la población. (p. ej., Safillios-Rothschild, 1970; citado por Livneh, 2012).

**Aversión estética (sexual),** con frecuencia es provocada por discapacidades visibles, mientras que desencadena sentimientos de repulsión e incomodidad cuando las personas no tienen discapacidades. Por tanto, las

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

actitudes negativas surgen de reacciones que incluyen la aversión estética, la ansiedad provocada por amenazas a la imagen corporal o la integridad y la culpabilidad, y de determinantes más cognitivos, como preocupaciones, preocupaciones y conceptos erróneos sobre la naturaleza de la discapacidad y las deficiencias.

***Pensamientos de miedo a la muerte.*** La pérdida de una parte del cuerpo o de cualquier función física puede desencadenar ansiedad cuando uno se encuentra con una persona discapacitada porque esas circunstancias están vinculadas simbólicamente con el propio Ego y la muerte y podrían actuar como recordatorios de la propia mortalidad, lo que conduce a un afecto negativo, evitación y Retirada de nuevos contactos con personas con discapacidad.

***Actitudes jerárquicas hacia la discapacidad.*** La literatura lleva mucho tiempo señalando la existencia de una jerarquía de aceptabilidad de la discapacidad entre las personas no discapacitadas (p. Ej., Chubon, 1982; Chan et al., 2009), incluidos los profesionales que trabajan con este grupo minoritario, como profesores, consejeros y personal hospitalario (Chubon, mil novecientos ochenta y dos). Esta jerarquía también ha sido respaldada por investigaciones más recientes (por ejemplo, Chan et al., 2002). En este sentido, se ha observado

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

sistemáticamente que la discapacidad física se percibe de manera más positiva que la discapacidad mental, y que la discapacidad intelectual se juzga más favorablemente que las discapacidades psiquiátricas (por ejemplo, Chan et al., 2002; Chan et al., 2009). En resumen, se ha demostrado en general que podemos considerar la existencia de un continuo entre un polo de discapacidades físicas y un polo de discapacidades cognitivas y relacionadas con la salud mental.

**Creencias morales sobre la discapacidad.** El mecanismo psicodinámico de la tríada pecado-castigo-discapacidad también se ha informado ampliamente (Chan et al., 2009). Muchas personas ven la discapacidad como un castigo por los pecados u otros comportamientos malvados perpetrados por la persona con discapacidad o por alguien de su familia, lo que a su vez conduce a creencias de peligrosidad, desencadena el miedo y, en última instancia, al rechazo de las PCD (Chan et al., 2009; Dunn, 2015).

**Variables de personalidad.** Se ha encontrado que correlatos de personalidad como altos niveles de autoritarismo, etnocentrismo, rigidez, narcisismo, ansiedad y agresividad, así como baja autoestima, intolerancia a la ambigüedad o falta de satisfacción corporal, se asocian con actitudes más negativas hacia las PCD y pueden, por lo tanto, fomentar su desarrollo.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



**Variables demográficas.** Variables como las personas sin discapacidad, las personas mayores, con menor nivel educativo y estatus socioeconómico se han encontrado previamente como determinantes especialmente relevantes de las actitudes negativas hacia las PCD (por ejemplo, Livneh, 2012). Sin embargo, se han observado inconsistencias, con algunas revisiones e investigaciones recientes que apuntan en la dirección opuesta (por ejemplo, Chubon, 1982; Yunker y Block, 1986; Pruett y Chan (2006).

### **Contacto intergrupar: ¿Qué impacto sobre el prejuicio hacia las personas con discapacidad?**

Siguiendo varias legislaciones internacionales, por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y, más recientemente, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD; 2006). , la legislación y las políticas de los países ratificantes han ido cambiando con el tiempo para garantizar que esos derechos se tengan en cuenta.

Sin embargo, en lo que más específicamente se refiere a los derechos de las personas con discapacidad, la implementación efectiva de las políticas *El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

creadas bajo esa legislación no es una tarea fácil, principalmente porque los prejuicios y la discriminación no se controlan fácilmente, como lo han demostrado varios indicadores de datos estadísticos a lo largo del tiempo. La vida de las personas con discapacidad está marcada significativamente por experiencias de exclusión social que impactan negativamente en su bienestar y, en última instancia, en su calidad de vida.

Incluso si es cierto que muchos países de la UE, y otros en todo el mundo, desarrollaron legislaciones y políticas en sintonía con los estándares internacionales en materia de inclusión social, la verdad es que este objetivo ambicioso y muy necesario aún no se ha alcanzado por completo.

Este asunto se observa fácilmente en varios sectores de la sociedad, incluidos aquellos contextos donde los niños se insertan en el día a día, principalmente en entornos educativos. De hecho, no basta con que los niños con discapacidad compartan el espacio con los niños sin discapacidad para que cesen los prejuicios y la discriminación. Lo que muestra la literatura es que este grupo minoritario, así como otros grupos minoritarios, son especialmente vulnerables al acoso y a otras experiencias de exclusión social, que tienen un impacto negativo significativo en la salud física y psicológica y el rendimiento

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

académico de estos niños, lo que también perjudica el futuro. perspectivas de inclusión a medida que envejecen.

En este sentido, la inclusión infantil efectiva va mucho más allá de compartir el mismo espacio educativo convencional, algo que hoy está muy bien establecido científicamente, ya que los datos recopilados a lo largo de los últimos 50 años han revelado que son bastante robustos. En este sentido, la obra fundamental de Gordon Allport es ineludible en lo que concierne a la comprensión de las relaciones intergrupales en las que surgen el prejuicio y la discriminación, así como al desarrollo de estrategias de intervención para superarlos y sus efectos perjudiciales (ref.). Según una perspectiva de psicología social, la mera exposición a un grupo externo típicamente excluido, como es el caso de las personas con discapacidad, no es suficiente para detener los prejuicios y la discriminación contra ellos. El marco de Gordon Allport 1950 sobre actitudes y prejuicios propone condiciones óptimas bajo las cuales la probabilidad de un contacto positivo entre grupos internos y externos permitiría una reducción de los prejuicios y, por lo tanto, también una menor discriminación y una inclusión social efectiva (ver Oskamp, 2008). : Contacto a largo plazo; actividades cooperativas hacia metas comunes; igualdad de condiciones; apoyo para el contacto incrustado en las normas sociales.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

En un número especial muy reciente de *Educational Psychologist* sobre inclusión social, varios autores revisan la literatura más relevante sobre las barreras que enfrentan los miembros de grupos minoritarios en relación con la inclusión social, incluidos los niños con discapacidades.

Las vidas sociales y educativas de los estudiantes están íntimamente conectadas; por lo tanto, no es sorprendente que aquellos que son socialmente excluidos por sus pares se vean afectados negativamente (también) en su rendimiento académico (Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter y Smith, 2019).

También según estos autores, la aceptación de los compañeros y el tener amigos son dos condiciones fundamentales para que uno prospere plenamente como individuo, y también para lograr un mejor desempeño escolar, aunque estar incluido socialmente no es garantía de excelencia académica; sin embargo, la situación de contraparte, es decir, ser un objetivo de exclusión social, es muy perjudicial para su compromiso y rendimiento académico. Por lo tanto, para estos autores, la búsqueda de las razones que subyacen a la marginación debe pasar de los marginados a las condiciones específicas del entorno en el que viven en el presente, más precisamente, cómo la composición del cuerpo estudiantil (el "quién") y las prácticas

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

instruccionales organizativas (el "quién") cómo ") contribuyen a la falta de inclusión de las minorías. La perspectiva de estos autores coloca tanto a los docentes como a la administración escolar en posiciones particularmente críticas en lo que respecta a facilitar la inclusión social. Algunas actividades realizadas con niños deben centrarse en interacciones positivas.

#### Sugerencias de lectura

Encuentra más:

<http://peersforprogress.org/resource-guide/models-of-peer-support/>

[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/603107/Children\\_and\\_young\\_people\\_s\\_mental\\_health\\_peer\\_support.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/603107/Children_and_young_people_s_mental_health_peer_support.pdf)

<https://www.eluceoeducation.org/sen-gifted-children>

<https://www.gov.scot/publications/works-reduce-prejudice-discrimination-review-evidence/pages/5/>



Lee más:

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

Oskamp, S. (Org) (2008). Reducir los prejuicios y la discriminación. Sussex: Psychology Press.



### Lista de Verificación

| Punto de partida   |  | <br>¿Cuándo? |
|--|--|---|
| ¿Quién será el coordinador, su equipo en la escuela y las partes interesadas?                              |  |   |
| ¿Están claros los roles? (p. ej., coordinación; implementación; supervisión de compañeros de apoyo; otros) |  |   |
| Compañeros de apoyo: criterios definidos / seleccionados   |  |   |
| ¿Cuántos alumnos participarán con NEE y  |  |   |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|  |  |  |
|--|--|--|
| sin ella?  |  |  |
| Identificar necesidades y alinear los objetivos del programa para satisfacer esas necesidades.             |  |  |
| Necesidades y equipamiento de la instalación   |  |  |
| Establecer horario de actividades / período de tiempo.   |  |  |
| Definir periodos de formación antes de la intervención, durante la intervención y para diferentes actores. |  |  |
| Evaluación: procedimientos de M&A  |  |  |
| Obstáculos / desafíos identificados previamente  |  |  |



### Definir y monitorear: Complete su modelo SMART

|  |  |
|--|--|
| INTELIGENTE  |  |
| <b>ESPECÍFICO</b><br>¿Qué quieres lograr?<br><div style="text-align: right;">OMS</div> |  |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Qué<br/>Dónde<br/>Cuándo<br/>Por qué</p> |
| <p><b><u>M</u>ETROFÁCIL</b><br/>¿Qué queremos medir?<br/><br/>¿Cómo quieres medir?</p>  |   |
| <p><b><u>A</u>ELEGIBLE</b><br/><br/>Metas<br/>Barreras / desafíos<br/>Pasos para cumplirlo a lo largo de la implementación</p>  |   |
| <p><b><u>R</u>EVELANTE (goles)</b></p>  |   |
| <p><b><u>T</u>IME-BOUND</b><br/>¿Qué objetivos se pueden alcanzar antes de que finalice el programa?<br/><br/>¿Qué objetivos se pueden alcanzar en el transcurso de todo el programa?</p> |   |

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*



Si desea leer más sobre los modelos de apoyo entre pares, eche un vistazo a estos enlaces:

<http://peersforprogress.org/>  
<https://www.klicksafe.de>  
<https://www.amaze.org.au/wp-content/uploads/2019/07/Final-Amaze-peer-support-literature-review-April-2018.pdf>

Artículos científicos:

Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (1999). Evaluación y aprendizaje entre pares. Evaluación y evaluación en la educación superior, 24 (4), 413-426.

Boud, D. (2001). Dar el paso al aprendizaje entre pares. En Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (Eds.) (2001). Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other, Londres: Kogan Page (ahora Routledge), 1-20.

Bulte, C., Betts, A., Garner, K. y Durante, S. 2007. Enseñanza de los estudiantes: puntos de vista de los estudiantes, maestros y estudiantes cercanos. Profesora de Medicina. 29 (6), 583-590.

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*

*El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.*