

**Aulas de transición, con el modelo Pentacidad en el  
centro educativo Iñigo Aritza de Alsasua.**  
*(Transition Classes, with the Pentacity Model in the  
Educational Center Iñigo Aritza in Alsasua)*

**Dra. Maria del Carmen Gómez Gómez**  
*(Escuela Universitaria Fray Luis de León)*  
**Dr. Garbiñe Argüelles Razquín**  
*(Escuela Universitaria Fray Luis de León)*

*Páginas 43-56*

ISSN: 1889-4208  
e-ISSN: 1989-4643  
Fecha recepción: 29/05/2017  
Fecha aceptación: 15/11/2017

**Resumen**

*Este trabajo versa sobre el funcionamiento de un aula de transición. Ofrece la oportunidad de conocer cómo se trabaja en esta aula, a qué alumnos está dirigida, qué estrategias se utilizan, qué metodología se lleva a cabo, cómo es la estructuración del aula, qué actividades realizan, cómo es el día a día, etc.*

**Palabras clave:** *Inclusión, transición, pentacidad.*

**Abstract**

*This work deals with the operation of a transition classroom. It offers the opportunity to know how to work in this classroom, what students is directed to, what strategies are used, the methodology used, how the classroom is structured, what activities they do, how is the day a day, etc.*

**Keywords:** *Inclusion, transition, pentacidad.*

**1. Introducción**

“La Educación Especial, por una parte atiende a través de sus propios servicios a todos aquellos niños, jóvenes y adultos que por la complejidad de sus necesidades educativas especiales requieren de un abordaje pedagógico diferenciado, y por otra parte promueve la educación integrada en los distintos niveles del sistema educativo, apoya al alumno integrado en la escuela regular y a los docentes que participan en el proceso” (Guerrero, 2001, p.6).

Echando un vistazo a nuestro alrededor, a la sociedad, a los colegios, nos damos cuenta de que hay una gran diversidad cultural, lingüística, funcional, de

Como citar este artículo:

Gómez Gómez, M.C. y Argüelles Razquín, G. (2017). Aulas de transición, con el modelo pentacidad en el centro educativo Iñigo Aritza de Alsasua. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 43-56.

pensamientos... Esta diversidad nos pone diferentes retos, los cuales debemos aceptar, enfrentar y dar respuesta teniendo en cuenta las diferencias de cada individuo. Para ello, la sociedad debe estar abierta a la aceptación de cada uno con sus características y peculiaridades ofreciendo respuestas adecuadas que faciliten la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral.

Hoy en día, esa diversidad, está muy presente en los centros escolares ordinarios. Para poder dar solución y salida a la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, en estos centros, se han puesto en marcha medidas organizativas, así como, las unidades de transición.

Se intenta ofrecer una Educación Especial, no distinta a la Educación General, tomando de ella sus conceptos fundamentales, pero diferenciándola por las adiciones y modificaciones que introducimos en la cantidad y calidad que sean necesarias por las características de los alumnos. (Guerrero, 2001). Por ello, la variedad que nos ofrece esta sociedad, debemos tomarla como base para una educación adecuada, inclusiva e integral para todos.

Para ello, como dice Wang (2001), debemos atender a la diversidad desde diferentes vías. Por un lado, se debería proponer desde la administración un currículo lo suficientemente abierto, flexible, y general como para responder a las necesidades que son comunes de la población escolar, siendo los profesores los que tendrán que concretar las intenciones educativas en sucesivos pasos ajustándose progresivamente a las necesidades específicas de los diferentes alumnos, elaborando una programación para la clase. Por otro lado, se debe tener como finalidad el ofrecer a todo el alumnado la posibilidad de alcanzar los objetivos generales de la etapa en cuanto a capacidades, siguiendo itinerarios modificados de contenidos, favoreciendo el aprendizaje funcional y global.

## **2. Opciones de Escolarización**

Para dar respuesta a esa diversidad y a los niños con Necesidades Educativas Especiales, es de gran importancia conocer las diferentes opciones que hay en el ámbito de la Educación. Por ello, vamos a diferenciar entre varias modalidades de escolarización puntualizadas en la orden de 14 de febrero de 1996 publicada en el Boletín Oficial del Estado (en adelante BOE), para este tipo de alumnado (MEC, 1996).

### **2.1. Centro Específico de Educación Especial**

Estos centros son tanto públicos, como privados y se regulan por una normativa específica según la comunidad autónoma en la que se encuentre. Según Sánchez (2016), son establecimientos especializados que se ofrecen como alternativa a la escolarización ordinaria a estudiantes con discapacidad que no puedan recibir una respuesta educativa adecuada en un centro ordinario, ya que requieren apoyos permanentes e intensivos en el área de la comunicación, del funcionamiento adaptativo, de autonomía personal, de adaptaciones curriculares, etc. para asegurar su proceso educativo y transición a la vida adulta.

Los alumnos de estos centros tienen dificultades muy diferentes, tales como, discapacidad intelectual, visual, auditiva, motora, múltiple, trastornos del espectro autista, disfasia severa... que pueden tener diferentes grados. Dependiendo de este y de las características de cada alumno, se ofrecerá una respuesta y unos recursos acorde a las necesidades individuales.

Para ofrecer esa respuesta, cuentan con diferentes profesionales y especialistas como son, pedagogos terapeutas, especialistas de audición y lenguaje, de música, de educación, física, orientador, auxiliares técnicos educativos, fisioterapeutas, etc.

La enseñanza se divide en tres bloques o etapas (Grau, 1998): la Educación Infantil, atendiendo a las bases del currículo de correspondiente a la etapa, desde los 3 años hasta los 5 años; la Educación Básica Obligatoria, trabajando las diferentes áreas del currículo de esta etapa, con sus debidas modificaciones y adaptaciones, oscilando desde los 6 años a los 16 años; y la Etapa de Transición a la Vida Adulta, que tiene normativa específica y la enseñanza se focaliza en la preparación para la vida adulta, la autonomía y el acceso al mundo laboral, adecuada hasta los 21 años. En los centros en los que se imparta este último programa, pueden establecer modalidades de educación combinada, tal y como especifica la orden de 22 de marzo de 1999 publicada en el BOE (MEC, 1999).

## **2.2. Aulas alternativas en centros ordinarios**

Por otro lado, tenemos las alternativas en los centros ordinarios. Entre ellas, destacamos las Aulas Alternativas, las Unidades de Currículo Especial y las Aulas de Transición.

*Las aulas alternativas*, son aulas sectorizadas en función de las necesidades que se presentan en zonas rurales, donde no hay cerca un Centro de Educación Especial. Aun así, la modalidad de escolarización es de centro de Educación Especial. (CREENA, 2010; 2014).

En todo ello, participan el maestro de Pedagogía Terapéutica que cumple las funciones de tutor, el cuidador o cuidadora y los recursos necesarios que haya en el centro.

Las *Unidades de Currículo Especial*, las llamadas UCE, tienen como objetivo proporcionar estructuras que desarrollen la atención intensiva en enseñanza básica, la integración en algunas áreas en un grupo de referencia y la participación en actividades generales del centro. Estas unidades están dirigidas a alumnos con discapacidad psíquica con déficit intelectual ligero o medio, que haya estado escolarizado en un centro ordinario durante la etapa de Educación Primaria. Sería como la continuidad en la Etapa de Educación Secundaria, trabajando los objetivos, contenidos y competencias del currículo de Educación Primaria y Secundaria, adecuados y adaptados a las capacidades, cualidades, necesidades e intereses de cada alumno (Sánchez, 2016).

Por último, otra alternativa mencionada es el *Aula de Transición*, la cual es el objeto de estudio de este trabajo. Por ello, en los siguientes apartados vamos a concretar y detallar este tipo de alternativa de escolarización para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) en la Comunidad Foral de Navarra basándonos en el Boletín Oficial de Navarra (2008).

## **3. Aula de Transición**

La Unidad de Transición, es un aula ubicada en un centro ordinario tanto público como concertado, en las etapas de Educación Infantil (2º ciclo) y Primaria, la cual cuenta con profesionales como pedagogos terapeutas, que realizan la función de tutor y cuidadores en el caso que sea necesario.

El objetivo es proporcionar una respuesta educativa adecuada ofreciendo una atención específica y estructurada con el fin de beneficiarse de las posibilidades integradoras y normalizadoras de un contexto ordinario para poder después salir a la realidad y afrontarla de la mejor manera posible (CREENA, 2011; 2012). Para ello, el currículo de estas unidades tendrá como referente las competencias establecidas en el currículo de Educación Infantil y de Educación Primaria. Estará organizado por áreas en el segundo ciclo de Educación Infantil y por ámbitos en la Educación Primaria.

Según la Orden Foral de Navarra 93/2008, el aula de transición está dirigida a alumnos con necesidades asociadas a trastornos generalizados del desarrollo y/o trastornos graves de la comunicación y a retrasos mentales con problemática asociada.

Para que estos alumnos se escolaricen en esta aula, se llevan a cabo diferentes procedimientos y criterios, ya que hay alumnos que no pueden acceder debido a que, con los recursos ordinarios y sectoriales de los centros, y el asesoramiento de profesionales de fuera del centro, no pueden recibir una respuesta adecuada en el centro ordinario, es decir, no pueden ser atendidas adecuadamente. Para ellos, está la modalidad, comentada anteriormente, de Centros de Educación Especial.

Para que los niños accedan al aula de transición, el orientador del centro realiza un análisis previo en la Unidad de Apoyo Educativo. En este caso, como nos centramos en Navarra, la colaboración se realizará con el Centro de Recursos Educación Especial de Navarra (en adelante CREENA). Una vez realizado, si el alumno cumple los criterios de acceso a la unidad, el orientador realizará el Informe de Acceso a la Unidad de Transición. Éste se manda al Negociado de Necesidades Educativas Especiales, que determina, teniendo en cuenta las plazas disponibles y las características del alumno a qué unidad se le asigna.

Si el alumno es nuevo, se podrá realizar una valoración previa desde el CREENA, coordinándose con el equipo de atención temprana y en su caso con el orientador del centro (CREENA, s.f). Con lo cual, dependiendo de la edad, de la discapacidad, del grado de ayuda y del diagnóstico, los alumnos son destinados a diferentes modalidades. Los criterios para la escolarización del alumnado con N.E.E. asociadas a discapacidad intelectual serían, si el grado de ayuda es 1, leve; 2, moderado o 3, grave, dependiendo de la etapa, el alumno se escolarizará en un centro ordinario. En cambio, si el grado de ayuda es 4, el diagnóstico es grave/profundo y necesita un currículo especial, el alumno se escolarizaría en un aula alternativa (CREENA, 2010).

El procedimiento para la escolarización del alumnado con N.E.E. asociadas a discapacidad intelectual, sensorial y motora, en cambio, sería elaborar primero un informe de escolarización de carácter preceptivo para aquellos alumnos que necesiten adaptaciones de acceso al currículo y/o adaptaciones curriculares significativas. (CREENA, 2014).

Con todo esto realizado, el aula de transición admite a un grupo formado por 3-5 alumnos y alumnas en función de las necesidades educativas que presenten. Entre estas, diferenciamos:

### **3.1. Trastorno Generalizado del Desarrollo**

Son un amplio continuo de trastornos cognitivos y neuroconductuales asociados, que aparecen en el desarrollo infantil. Suelen ser de naturaleza biológica, múltiples causas y grados variados de severidad, incluyendo el deterioro en la socialización, en la comunicación verbal y no verbal, y patrones restrictivos y repetitivos de conducta.

Teniendo en cuenta los criterios del “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales”, (López-Ibor y Valdés, 2002), nos detalla que dichos trastornos incluyen, el Trastorno Autista, el Síndrome de Asperger, el trastorno Desintegrativo infantil, el Trastorno Generalizado del Desarrollo no específico o autismo atípico y el Síndrome de Rett, aunque hoy en día los cuatro primeros subtipos han sido sustituidos por la categoría general “Trastornos del Espectro Autista” y el quinto, el Síndrome de Rett, ya no forma parte de esta clasificación.

### **3.2. Trastornos Graves de Comunicación**

Son trastornos que afectan gravemente las habilidades del niño, tanto en el ámbito social como en el académico. Entre estos trastornos podemos diferenciar, retraso mental, discapacidad auditiva, desordenes psiquiátricos, trastornos adquiridos (lesiones de tumores, infecciones, radiaciones, lesiones cerebrales), trastornos específicos del habla y del lenguaje, situaciones medio ambientales. (Riera, s.f).

### **3.3. Discapacidad intelectual con problemática asociada**

Según la investigación realizada por Schalock (1999), el Sistema de 1992, define la discapacidad mental como:

Limitaciones considerables en el funcionamiento del día a día. Está caracterizado por un funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media, junto con limitaciones relacionadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, participación en la comunidad, autonomía para tomar decisiones, salud y seguridad, estudios, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años. (p.6).

En esta discapacidad, entre los mecanismos cromosómicos más importantes se incluyen la herencia poligenética, la herencia dominante de defectos de un único gen, la herencia recesiva de errores innatos del metabolismo, las aberraciones cromosómicas recesivas y las alteraciones genéticas tempranas del desarrollo (Basile, 2008).

Una vez comprendidas las características de estos trastornos, tal y como dice CREENA (2011; 2012), los criterios de adscripción para este tipo de alumnado son diferentes en base a la tipología, las características y las ayudas necesarias:

En este estudio, se trabaja el paradigma de la identidad personal, aspecto importantísimo en alumnos con N.E.E mediante el modelo pedagógico “Pentacidad”. Este es un modelo coeducativo que se basa en fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, sociológicos y psicológicos para en cada persona un ser capaz de descubrir sus propias capacidades y valores

transformándolos en competencias: aprender a ser personas, aprender a convivir, aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicarse y aprender a autocontrolar las emociones. Con ello, este modelo quiere expresar el crecimiento integral de la persona en cinco ámbitos (Grupo Pentacidad, s.f.): identidad, social, mente, emocional y cuerpo.

Mediante ello, se desarrollan las diferentes áreas curriculares, es decir, tanto las competencias educativas generales, como los ámbitos de la persona, como las competencias básicas trabajadas mediante espacios, situaciones y herramientas diferentes.

Es interesante explicar cada una de las herramientas auto reguladoras, es decir, los instrumentos, medios, estrategias o técnicas que utilizamos para conseguir los objetivos propuestos, ya que ayudan en la gestión del aula. Estos son los siguientes (Junta de Andalucía, 2011).

*Sintonía*: tiene como finalidad que cada persona se armonice y sintonice consigo y con las demás personas, preparándose para la actividad. A través de ella se pueden encontrar respuestas adecuadas cuando surge una emoción difícil de controlar y que pueden sobrepasar los límites de la convivencia. Permite la conexión con el yo esencial y mejora la atención. Además, la observación externa y la posterior felicitación sirve para reforzar lo positivo e interiorizar las pautas.

*Grupos de ayuda mutua*: Es la unidad mínima de gestión de la clase y sirve para autorregular la convivencia, la comunicación y los aprendizajes, poniendo en práctica las competencias que se están entrenando. La finalidad es la integración de todas las personas y entrenar la mediación, así como el aprendizaje cooperativo.

*Pautas de convivencia*: Garantizan el derecho que cada persona tiene a ser respetada y el compromiso con el respeto mutuo. Sirven para gestionar la convivencia a partir de lo que nos hace sentir bien y es responsabilidad de cada una de las personas que conviven consiguiendo la satisfacción personal y colectiva

*Cariñograma*: Esta herramienta sirve para entrenar las habilidades sociales básicas: felicitar, dar las gracias y pedir disculpas. Afianza las pautas de convivencia y las conductas que conducen a las competencias.

*Panel "Yo siento"*: Sirve para identificar los sentimientos de uno mismo y gestionarlos adecuadamente. Previene los conflictos y facilita el entrenamiento de las habilidades emocionales básicas. En este panel se colocan las fotos de las y los estudiantes y cada cual se ubica en el sentimiento que tiene.

*Espacio para "estar conmigo"*: Es un espacio privado, donde los alumnos intentan tener el autocontrol de las emociones y el reciclaje de los sentimientos negativos. Es un espacio para reflexionar y sintonizarse en los casos de conflicto, nervios, tensión, malestar, etc. haciendo ejercicios de sintonía, reflexionando sobre lo que ocurre y buscando soluciones adecuadas.

Para ello, aprenden a relajarse y a resolver conflictos interiores, asumen las consecuencias de lo que hacen y se comprometen a cambiar, recuperan el poder personal, reciclan las actitudes negativas, se apoyan en sus valores para crear una nueva conducta, se armonizan consigo y reducen las tensiones.

**Tabla 1.**

Criterios de adscripción.

CRITERIOS	ETAPA INFANTIL	ETAPA PRIMARIA
TIPOLOGÍA	Diagnóstico o hipótesis diagnóstica de Trastorno Generalizado del Desarrollo con discapacidad intelectual asociada.	Alumnado con N.E.E. asociadas a una o varias de estas tipologías: Trastornos Generalizados del Desarrollo, Trastornos Graves de Comunicación y/o lenguaje, discapacidad intelectual moderada con problemática asociada.
	<b>Nivel de competencia curricular</b>	
	Se sitúa en el primer ciclo de la etapa infantil, siendo la alteración muy significativa en las áreas de comunicación e interacción social.	Al inicio de la Educación Primaria el nivel de competencia curricular se sitúa aproximadamente en un 2º ciclo de la etapa de E.I.
	<b>Autonomía</b>	
	Hábitos de autonomía sin desarrollar (ausencia de control de esfínteres, falta de hábitos de vestido, aseo, higiene y alimentación).	-Capacidad para cuidar de sí mismos, de su higiene y vestido, aunque en el inicio de la incorporación precisen supervisión y guía. - Previsión/evitación de situaciones de peligro, aunque precisen guía al inicio.
	<b>Comunicación y lenguaje</b>	
	- Ausencia o desarrollo escaso de intencionalidad comunicativa (deseo o interés). - Ausencia o desarrollo escaso de anticipación. - Ausencia de lenguaje oral o expresión oral limitada. - Funciones comunicativas básicas (petición y rechazo) muy poco desarrolladas.	- Habilidades comunicativas básicas en lo referente al lenguaje oral o gestual y capacidad de imitación. - Capacidad para atender y comprender órdenes orales muy sencillas y contextualizadas.
	<b>Trastornos de comportamiento</b>	
CARACTERÍSTICAS	- En algunas ocasiones dificultades en el ámbito de la alimentación (hiperselectividad...). - Existencia de conductas sin finalidad aparente. - Dificultades para permanecer un mínimo periodo de tiempo realizando una actividad. - Falta de control de situaciones de peligro para sí mismo y para los demás. - Conductas disruptivas: rabietas, negativismos, rechazos, comportamientos repetitivos y estereotipados.	Dificultades de comportamiento que aparecen ocasionalmente en determinados contextos y/o situaciones, y que no comportan un riesgo para sí mismo y para los demás.
AYUDAS	Que precise ayuda de grado 3: es un apoyo permanente. Requiere un currículo diversificado con adaptaciones muy significativas. El alumno suele estar escolarizado en un centro ordinario, pero permanece la mayor parte del tiempo en una unidad específica, y se integra con su grupo en materias de contenido práctico y lúdico, así como en las actividades generales del centro con la idea de lograr los objetivos de integración social.	

Fuente: Instrucciones para las unidades de transición /TGD. Gobierno de Navarra.

#### **4. Programas específicos de aula y programación del alumnado.**

Una vez explicado el modelo que se lleva a cabo, es preciso concretar también los programas específicos que se utilizan en el aula, comentando que hay objetivos generales de aula en base al modelo “Pentacidad”.

Los *Programas específicos del aula*, son programas creados para llevar a cabo, en este caso, en el aula de transición y con los alumnos de N.E.E. en base a las características, limitaciones y necesidades de estos. Mediante ellos, se intenta conseguir un correcto desarrollo personal y del aprendizaje en base diferentes pautas. Para ello, estos programas se dividen en cuatro grupos: comunicación, autorregulación, aprendizaje cooperativo e inclusión.

##### **4.1. Comunicación**

En cuanto a la comunicación, es interesante el “programa *E-mintza*”, creado por diferentes pictogramas, ofrecidos por ARASAAC, una web que ofrece recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación en personas que tienen algún tipo de dificultad en esta área.

Los alumnos lo utilizan para señalar las diferentes rutinas del día. Para que eso sea posible, los pictogramas que hay en el programa han sido previamente elegidos por el tutor, en base al funcionamiento y a los contenidos de la clase. Pinchando en el pictograma, suena la acción o el objeto elegido, y así podemos ver y oír la secuencia de lo que vamos a realizar.

A parte de ello, se utiliza también la “*Agenda de mesa*” estando esta adecuada al nivel de cada alumno, es decir, unos alumnos tienen la agenda formada sólo con pictogramas, otros con pictograma y la palabra, y otros sólo la palabra. Esta agenda es diferente a la mañana y a la tarde, ciñéndose al contenido que toca en cada momento, y nos sirve para saber y llevar un orden de lo que tenemos que hacer en cada momento. Con ello, las actividades llevan un orden lógico y los alumnos son conscientes de la secuencia, ya que necesitan un ambiente estructurado.

En relación con la agenda de mesa, cada alumno tiene también una *agenda personal*, la cual va rellenando durante todo el día. Cosa que tiene que hacer, cosa que rellena en la agenda. Esta está distribuida en diferentes apartados (día de la semana, mes, el número, los días de la semana, los meses, a la mañana, al mediodía, a la tarde, los pictogramas, las tareas) para que los alumnos puedan situarse e orientarse en el tiempo y espacio.

Por último, hay que mencionar el *sistema bimodal*. Teniendo en cuenta las necesidades y los trastornos de los alumnos, se enseña el sistema bimodal. El adulto utiliza de forma simultánea el habla y unos signos manuales que visualizan cada una de las palabras que dicen. Mediante este sistema de comunicación alternativo, todos tenemos la opción de comunicarnos, ser entendidos y entender a los demás.

##### **4.2. Autorregulación**

Para conseguir la auto regulación de cada alumno, en el aula se trabaja de la siguiente manera, teniendo en cuenta pautas para el mejor de los desarrollos, previniendo conducta o actos e interviniendo en ellos.

**Tabla 2.**

Pautas para el desarrollo, la prevención y la intervención del programa de autoregulación.

<b>DESARROLLO-PREVENCIÓN</b>	<b>INTERVENCIÓN</b>
Rutinas: ambiente estructurado anticipable	Detección de la conducta a extinguir, sustituir o modificar
Aprendizaje sin error	Establecimiento de línea base
Procedimientos de anticipación y previsión de cambios ambientales	Definición de la conducta
Sistemas para el control y regulación de la conducta	Análisis de la conducta
Experiencias de aprendizaje explícito de funciones de humanización (lenguaje, ficción, imitación...)	Análisis de la funcionalidad de la conducta en el alumno
Conceptos y objetivos muy individualizados	Establecimiento de alternativas
Tratamiento responsable con el medio interno	Programación de la intervención
Experiencias lúdicas y positivas de relación interpersonal	Especificación temporal
Actividades con sentido y fin concreto	Especificación de refuerzos
Trabajo intensivo	Actividades reforzantes
Evaluación de los progresos	Programa de evaluación

Fuente: Elaboración propia.

### **4.3. Aprendizaje cooperativo**

En el aula de transición todos los días hay un momento en el que se trabaja de manera cooperativa. Todos los alumnos realizan trabajos en grupo, ayudándose unos a otros, socializándose entre ellos, teniendo una experiencia social y académica de aprendizaje. Realizan juegos, rompecabezas, manualidades, taller de matemáticas, etc., de manera colectiva y cooperativa. También se puede trabajar con alumnos de otros grupos para potenciar las relaciones y la cooperación.

### **4.4. Inclusión: familia y coordinación**

Es esencial en este proceso la coordinación entre profesionales y con las familias. Todos tienen que estar al día de todo lo que pasa, del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las pautas que se llevan a cabo, del desarrollo de los alumnos, de los avances, de las conductas, etc.

Se realizan reuniones entre los profesionales para después informar adecuadamente a las familias. El orientador y el tutor son los encargados de transmitir la información a las familias, y estas ayudan en el desarrollo de sus hijos siguiendo las pautas orientadas y cooperando, de manera activa con el centro. Esto es imprescindible para el desarrollo integral del alumno.

### **5. Programación del alumnado.**

Los programas que se llevan a cabo son todos ellos individualizados, personalizados y concretados a detalle, en base a cada alumno. Podemos encontrar los siguientes:

#### **5.1. Programa específico de cada alumno**

Cada alumno tiene su programación, donde se recogen los objetivos concretos, formulados en base a las necesidades, características, cualidades y límites. Se

concretan las competencias que se quieren lograr distribuidas en diferentes ámbitos: ámbito de la identidad, ámbito social, ámbito de la inteligencia, ámbito del cuerpo y ámbito de las emociones.

## **5.2. Programas de reciclaje de conductas**

Se utilizan programas de reciclaje de conductas, los cuales tienen carácter auto regulador y juegan un papel preventivo y auto evaluador. Todos ellos se recogen y se valoran en diferentes registros, rellenos tanto por la tutora, como por la cuidadora. Por un lado, se tiene en cuenta si los alumnos realizan bien la sintonía. Si es así, se les felicita y se les da un corazón blanco, que mete cada uno en su "*cariñograma*". Se registra también si los alumnos realizan todas las *tareas* propuestas en el tiempo adecuado.

También se tiene en cuenta la *actitud* y los *objetivos* que cada alumno tiene que conseguir durante toda la semana, día a día. Se miden en tres momentos diferentes del día: antes de ir al recreo, antes de ir a comer y antes de ir a casa a la tarde.

Para modificar o redirigir las conductas no tan positivas, el nerviosismo, la impulsividad, etc. Existen diferentes herramientas dependiendo del alumno y de sus necesidades. Entre ellas, se encuentra la bola de boxeo, que en debidos momentos del día se utiliza para sustituir diferentes conductas y la pelota de goma, que ayuda al alumno a desinhibirse.

Para poder valorar adecuadamente y en diferentes momentos el grado de logros, se realiza un seguimiento a través de registros específicos para cada programa de conducta.

## **5.3. Programa de autonomía personal e integración social**

En lo referente a este programa, se plantean diferentes objetivos en base a diferentes temas, adecuados a cada alumno (desplazamiento en el centro, el patio, el autobús, necesidades básicas, control de esfínteres, comedor, autonomía, situaciones de peligro, socialización, integración, comunicación...), y se valoran y se realiza el seguimiento también a través de registros, para valorar en qué punto está; si ha empezado a desarrollarlo, si está desarrollándolo o si lo ha logrado.

## **6. Metodología de aula.**

La metodología llevada a cabo en el aula de transición es de carácter constructivista, puesto que, según las palabras de Carretero (1997), el alumno es el que va construyendo en un modo activo, creativo y autónomo en cierta medida su propio proceso de aprendizaje. Él es el que crea sus conocimientos, el que recopila información, la guarda, la organiza, con ella genera esquemas y le intenta dar sentido, dependiendo de sus cualidades y capacidades.

Todo ese proceso, lo hace mientras que se relaciona con el medio, con su contexto, siendo éste indispensable, por un lado, porque el comportamiento del alumno es social, y para entenderlo es necesario entender el contexto social, cultural e histórico, y por otro lado, porque las relaciones sociales son necesarias para desarrollar el pensamiento simbólico. Es por ello, que aparte de ese contexto, las relaciones entre iguales y las relaciones entre alumno y profesor

influirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cosa que para algunos alumnos de estas aulas es muy complicado.

Haciendo referencia a éstas últimas relaciones, haremos un pequeño hincapié en el profesor. En esta metodología el profesor es el que guía, conduce y ayuda al alumno en el proceso. Es guía, debido a que tiene el control de la actividad del alumno, pero también le ayuda, siendo esa ayuda cada vez menor, puesto que el alumno tiene que trabajar autónomamente y activamente, Vigotsky, a esto le llama “andamiaje” (Baquero, 2001).

El alumno necesita cierta libertad, estimulación y motivación. Para ello, hay que dejar que exprese sus gustos, sus deseos y que pruebe, pero se debe tener cuidado con los errores, puesto que estos alumnos se pueden frustrar si no les salen bien las cosas. Por ello, es necesario ayudar a canalizar esa frustración. Aunque, poco a poco también tenemos que darles autonomía, meditando y planteando muy bien cómo llegar hasta lograr esa autonomía.

En todo esto, como hemos detallado, el profesor es partícipe. Es decir, es responsable del proceso de construcción del conocimiento, con todo lo que ello conlleva, aparte de que ayuda a desarrollar estrategias para el aprendizaje, ayuda a ordenar el pensamiento y le proporciona diferentes opciones para ello. En esto profundizó Brunner, dando pie al aprendizaje por descubrimiento (Barrón, 1993).

La metodología debe de ser globalizadora, es decir, tiene que tomar al alumno en toda su totalidad, con el fin de que se desarrolle de manera global mediante la observación, la experimentación, las asociaciones (espacio, tiempo, cultura), la expresión de sus sentimientos y emociones y las diferentes relaciones que lleve a cabo.

Esa globalización, hace que el proceso de aprendizaje sea producto de diferentes conexiones y enlaces, así como conexión entre la nueva información y la que ya tenía de antes, modificando y creando nuevos esquemas que después utilizará, es decir, aprendizaje significativo tal y como Ausubel denominó (Ausubel, 2002).

En este aprendizaje el objetivo es apostar por las competencias que ayuden a aprender a aprender, consiguiendo así que uno mismo construya su conocimiento activamente. Para ello, se parte de lo que el alumno sabe, los pre-conocimientos que tiene para poder relacionar todos ellos con lo que va a aprender, creado así un aprendizaje significativo para él. El alumno es en centro de interés, se tiene en cuenta y se parte de sus competencias, capacidades, intereses, características, desarrollo, necesidades, ritmo, deficiencia, grado, cualidades, ... y se intenta adecuar la metodología a todo ello, siendo flexibles y abiertos.

## **7. Conclusiones.**

El sistema educativo permite adecuar la enseñanza a cada individuo, tenemos herramientas legales que garantizan la atención individualizada, pero siempre es esencial el papel del docente. El maestro es el agente directo en el proceso de enseñanza de contenidos y transmisión de valores, por ello es imprescindible la formación continua de este, de manera que tenga el conocimiento suficiente para adecuar las situaciones y lugares al alumnado, valiéndose de las posibilidades que el sistema ofrece y haciendo un uso eficaz de los recursos.

Actualmente es fácil acceder a la información, pero no toda es igualmente válida y por ello se debe potenciar la crítica constructiva a la hora de elegir un camino pedagógico u otro. Son muchas las teorías, metodologías y recursos que existen, pero cada situación y cada grupo de alumnos requiere uno diferente, hay tantas maneras de hacer pedagogía como maestros. Es importante conocer la puesta en práctica de modelos pedagógicos y en este artículo se ha intentado plasmar la manera de hacer en un centro concreto,

## 8. Bibliografía

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barrón Ruiz, A. (1993). *Aprendizaje por descubrimiento: Principios y aplicaciones inadecuadas*. Enseñanza de las ciencias. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v11n1/02124521v11n1p3.pdf>
- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo editor S.A.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México: Editorial Progreso.
- CREENA. (2010). *Información y orientaciones para la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad*. Curso 2009-2010. Recuperado de [http://creena.educacion.navarra.es/006menu%20izquierda/INSTRUC\\_E\\_SCOL.htm](http://creena.educacion.navarra.es/006menu%20izquierda/INSTRUC_E_SCOL.htm)
- CREENA. (2011-2012). *Instrucciones para las unidades de Transición/TGD*. Recuperado de [http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/ut\\_tgd\\_instrucciones.pdf](http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/ut_tgd_instrucciones.pdf)
- CREENA (2014). *Información y orientaciones para la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de [http://creena.educacion.navarra.es/docs/documento\\_modalidades\\_escolarizacion\\_2013\\_14.pdf](http://creena.educacion.navarra.es/docs/documento_modalidades_escolarizacion_2013_14.pdf)
- CREENA. (s.f). *Orientaciones para el funcionamiento de una Unidad de Transición / Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Recuperado de [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwig1O\\_pzYXQAhVDnBoKHd7IBZAQFghJMAc&url=http%3A%2F%2Fbibliocreena.googlepages.com%2Forientacion\\_espracticaparaempezaraat.pdf&usq=AFQjCNEShrZYvl\\_Thjb\\_BOW-8Dwrj6jdg](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwig1O_pzYXQAhVDnBoKHd7IBZAQFghJMAc&url=http%3A%2F%2Fbibliocreena.googlepages.com%2Forientacion_espracticaparaempezaraat.pdf&usq=AFQjCNEShrZYvl_Thjb_BOW-8Dwrj6jdg)
- CREENA. (s.f) *Unidades de Transición/TGD*. Recuperado de [http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/ut\\_tgd\\_cuadro.pdf](http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/ut_tgd_cuadro.pdf)
- Grau Rubio, C. (1998). *Educación Especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41421/DE%20%20ESCUELA%20INCLUSIVA%20definitivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grupo Pentacidad. (s.f). *Pentacidad*. Recuperado de <http://www.pentacidad.com/>
- Guerrero Rojas, L.E. (2001). *Necesidades Educativas Especiales*. *Revista de Ciencias de l'Éducatió*. Recuperado de <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/4127539/LISETH.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=14804977>

[43&Signature=gd%2FGj%2FXOQcxnRYjbxqRSFyEPDW4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLIETH.pdf](#)

- Junta de Andalucía (2011). *Gestión de la calidad educativa por competencias y valores. Norma técnica Modelo Pentacidad NTMP 001*. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/29701325/helvia/sitio/upload/PRESENTACION\\_PENTACIDAD.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/29701325/helvia/sitio/upload/PRESENTACION_PENTACIDAD.pdf)
- Lexnavarra. (2008). *Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del consejero de educación por la que se regula la atención a la diversidad en los Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria y educación Secundaria de la comunidad foral de Navarra*. Recuperado de <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29678#Ar.12>
- López-Ibor, J.J. y Valdés, M. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (P.46) Masson. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=m6Wdcfn80DwC&oi=fnd&pg=PR9&dq=criterios+dsm+iv&ots=P7PaU2v2Ak&sig=x3JcYV8mj2SOrHXd38R-mfJRfy0#v=onepage&q=criterios%20dsm%20iv&f=false>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1996). *Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales*. BOE. Recuperado de [www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06918-06922.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06918-06922.pdf)
- Ministerio de Educación y Cultura. (1999). *Orden de 22 de marzo de 1999 por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial*. BOE. Recuperado de [www.boe.es/boe/dias/1999/04/10/pdfs/A13515-13517.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/1999/04/10/pdfs/A13515-13517.pdf)
- Aritza Ikastola, I. (2009). *Proyecto del Aula de Transición*. Departamento de Orientación.
- Riera, G. (s.f.). *Trastornos de la comunicación*. Centre Londres 94: Psiquiatría-Paidopsiquiatría. Recuperado de [http://www.centrelondres94.com/files/trastornos\\_de\\_la\\_comunicacion.pdf](http://www.centrelondres94.com/files/trastornos_de_la_comunicacion.pdf)
- Sanchez Palencia, V. (2016). *Organización y funcionamiento de los centros de Educación Especial*. *Publicaciones Didácticas*. Recuperado de [www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/articulo/073044/articulo-pdf](http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/articulo/073044/articulo-pdf)
- Schalock, R.L. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>
- Wang, M.C. (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea S.A. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6KwyTYaMFQwC&oi=fnd&pg=PA240&dq=diversidad+atenci%C3%B3n&ots=PtLxMfAjRP&sig=gd-UprxUIsGNRF2mccJclzq9Naw#v=onepage&q=diversidad%20atenci%C3%B3n&f=false>

**Sobre los autores:**

**Dra. Maria del Carmen Gómez Gómez**  
*Escuela Universitaria Fray Luis de León.*  
*carmen.gomez@frayluis.com*

**Dr. Garbiñe Argüelles Razquín**  
*Escuela Universitaria Fray Luis de León.*  
*garbiñe.arguelles.razquin@frayluis.com*