



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Propuesta metodológica para favorecer la inclusión en las aulas: Inteligencias Múltiples en Educación Infantil

Methodological proposal in order to favour inclusion in classrooms: Multiple Intelligences in pre-school education

Autora

Lidia Álava Redal

Directora

Juana Soriano Bozalongo

Facultad de Educación
2018

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado pretende indagar sobre la concepción y las prácticas vinculadas con la inclusión y atención a la diversidad que poseen los docentes de Educación Infantil de la Cooperativa de Enseñanza Hijas de San José. A partir de la revisión teórica realizada sobre la inclusión y su conceptualización, se han elaborado unos cuestionarios que han sido cumplimentados por los docentes. Estos datos se han analizado de manera individual y, posteriormente, se han comparado con los obtenidos por una compañera en el colegio San Vicente de Paúl. En base a los resultados se ha diseñado una propuesta práctica relativa a un aula de 1º de Educación Infantil, basada en el trabajo por medio de Inteligencias Múltiples.

La aplicación de la propuesta ha hecho evidente la necesidad de que el profesorado cuente con estrategias metodológicas que fomenten la inclusión de todo el alumnado. Además, trabajar en el aula las diferentes inteligencias ha permitido ver que es posible atender a las necesidades individuales del alumnado, siempre y cuando se tengan claros los fines u objetivos que se pretenden conseguir.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Inteligencias Múltiples, estrategias metodológicas, Educación Infantil.

Abstract

This final degree project expects to look into conception and practise related to inclusion and attention to diversity that pre-school education Cooperativa de Enseñanza Hijas de San José's teachers have. From the theoretical review carried out about inclusion and their conceptualization, some questionnaires have been made, which have been completed by the teachers. The datum have been analysed individually and, subsequently, compared to those obtained by a colleague at San Vicente de Paúl. Based on the results, a practical proposal about Multiple Intelligences have been designed for a classroom of 1st pre-school education.

The application of the proposal has made clear the need for teachers to have methodological strategies that encourage inclusion of all students. In addition, working in the classroom the different intelligences has allowed to see that it is possible to attend to the individual needs of students, as long as they have clear the aims or objectives that are expected to achieve.

Key words: Inclusive Education, Multiple Intelligences, methodological strategies, pre-school education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
1. MARCO TEÓRICO. EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	8
1.1 Evolución	8
1.2 Conceptualización.....	9
1.3 Condiciones necesarias para hablar de escuelas inclusivas	12
1.4 Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)	13
1.5 Estrategias metodológicas.....	14
1.5.1 Inteligencias Múltiples.....	14
2. PROPUESTA PRÁCTICA.....	18
2.1 Método.....	18
2.1.1 Resultados generales y discusión.....	19
2.2 Propuesta metodológica de actividades	32
2.2.1 Materiales.....	33
2.2.2 Actividades planteadas.....	33
2.2.3 Propuesta de evaluación.....	38
2.3 Evaluación y autoevaluación	40
2.4 Conclusiones de la propuesta.....	44
3. CONCLUSIONES	46
4. VALORACIÓN FINAL	48
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
6. ANEXOS	55
Anexo I: Revisión teórica de estrategias metodológicas.....	55
Anexo II: Cuestionario para los profesores-tutores	61
Anexo III: Análisis individual de los cuestionarios	69
Anexo IV: Imágenes de algunos de los materiales utilizados.....	80
Anexo V: Lista de control.....	84
Anexo VI: Tabla de autoevaluación.....	89
Anexo VII: Productos de la actividad “Hacemos simetrías”	90
Anexo VIII: Productos de la actividad “Mi retrato”	91

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado, del grado de Maestro en Educación Infantil, versa sobre la inclusión educativa, la importancia de llevar a cabo prácticas educativas inclusivas desde los primeros niveles de escolarización, así como sobre las metodologías que pueden ser más favorecedoras de dicha inclusión. Se ha llevado a cabo un análisis con la finalidad de conocer el concepto de inclusión presente en dos centros educativos de la ciudad de Zaragoza, concretamente el colegio San Vicente de Paúl (C1) y la Cooperativa de Enseñanza Hijas de San José (C2). Con esta indagación también se pretende conocer la forma que dichos centros educativos tienen de aplicar la inclusión, tanto a nivel organizativo como didáctico.

Este trabajo consta de una parte inicial en la que se realiza una revisión teórica de la actual educación inclusiva, pasando por los cambios que ha ido experimentando hasta la actualidad tanto a nivel conceptual como legislativo. Además, se lleva a cabo una conceptualización de la misma, sus características y condiciones para avanzar hacia una escuela inclusiva. Para concluir esta primera parte, se analizan diferentes estrategias metodológicas que pueden favorecer la inclusión de todo el alumnado dentro de las aulas, con especial hincapié en el trabajo por medio de las Inteligencias Múltiples.

Seguidamente, y pudiendo ser considerado el grueso del trabajo, se encuentra una indagación realizada mediante unos cuestionarios en el C2 junto con la colaboración de todos los docentes de la etapa de Educación Infantil. Posteriormente, se comparan los datos obtenidos de dicha indagación con los obtenidos de otra paralela llevada a cabo en el C1. Una vez realizado todo este proceso, se ofrece una propuesta práctica para trabajar por medio de las IM con el alumnado de 1º de Educación Infantil del C2 con el fin de mejorar la inclusión y el tratamiento de la atención a la diversidad.

Finalmente, se extraen una serie de conclusiones relativas a las dos propuestas metodológicas que se han aplicado en ambos centros educativos mencionados anteriormente.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Incluir a todo el alumnado en las prácticas educativas llevadas a cabo por los docentes tiene cada vez una mayor importancia, por lo que consideramos que el término “inclusión” debería estar presente en todas ellas, ya que eso aseguraría una educación de calidad y, sobre de todo, una educación para todos. En la Declaración de Incheon de 2015, se presenta una nueva visión sobre la educación para los próximos 15 años, con objetivos para la Educación 2030. En ella se propone ofrecer y asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje duraderas para todos. Su visión es cambiar las vidas a través de la educación, reconociendo el gran papel que esta tiene como motor principal del desarrollo (Foro Mundial Sobre la Educación, 2015).

También decidimos trabajar la inclusión por el hecho de ser un proceso que debe durar a lo largo de toda la vida, es decir, la inclusión no es un acto que tiene un principio y un final (Espinosa, 2012). De hecho, esta inclusión debería empezar a trabajarse desde las primeras etapas educativas para así poder crear una verdadera conciencia de inclusión en los niños y formar adultos competentes. Consideramos fundamental que los niños tomen conciencia desde los primeros años de vida de que todos somos diferentes en cuanto a habilidades, cultura, capacidades, pero a la vez iguales; es decir, seres humanos con los mismos derechos y oportunidades.

El último motivo que nos ha llevado a escoger la inclusión como eje central del trabajo, ha sido la gran diversidad socio-cultural y económica con la que cuentan el C1 y C2. Consideramos que esta diversidad es motivo suficiente para implementar prácticas educativas inclusivas, ya que el alumnado tiene derecho a recibir una educación de calidad y adaptada a sus necesidades, independientemente de condiciones familiares, sociales, económicas, etc.

Respecto a la propuesta didáctica que se plantea, cabe destacar que esta gira en torno a la inclusión, y con ella se pretende dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades del alumnado, siempre desde una visión inclusiva. Para elaborar dicha propuesta se ha hecho uso de los datos obtenidos en los cuestionarios cumplimentados por los docentes, que mostraban la necesidad de aplicar en el aula metodologías como: Inteligencias Múltiples (IM en adelante), Aprendizaje Cooperativo (AC en adelante), Grupos Interactivos (GI en adelante), etc. De entre todas estas posibilidades y como se ha mencionado anteriormente, la propuesta práctica escogida para trabajar en el aula ha sido la basada en IM.

Desde un punto de vista teórico, cabe señalar que esta forma de trabajo presenta grandes ventajas a la hora de favorecer la inclusión del alumnado, puesto que al trabajar desde las diferentes inteligencias, todo el alumnado se ve motivado y con ganas de participar. Es decir, al ofrecer actividades muy diversas y basadas en diferentes potencialidades, es seguro que todo el alumnado será brillante en alguna de ellas, lo que les llevará a participar con más ilusión. Además, también favorece la participación e interacción entre el alumnado, ya que por lo general se ayudan entre ellos conforme van viendo qué inteligencias tienen más desarrolladas y cuáles son aquellas otras que no tienen tan potenciadas.

Los objetivos que pretendemos conseguir con la elaboración de este Trabajo Fin de Grado, que se va a desarrollar a continuación, son:

1. Profundizar en el conocimiento de la Educación Inclusiva.
2. Conocer y profundizar a través de la lectura de diversos artículos y libros qué metodologías resultan más inclusivas en Educación Infantil, para poder llevarlas a cabo en ambientes con una gran diversidad de alumnado.
3. Conocer y determinar la importancia que dan a la inclusión los docentes de Educación Infantil de los centros C1 y C2.
4. Indagar acerca de las inquietudes y formas de concebir la inclusión del profesorado de Educación Infantil de los centros C1 y C2.

A partir de estos cuatro objetivos y conforme se ha ido desarrollando la propuesta, ha surgido a necesidad de plantear nuevos objetivos en lo que se refiere a las formas de trabajo que se van a utilizar en las aulas. Estos objetivos son:

1. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo por medio de IM en Educación Infantil.
2. Diseñar actividades relativas al AC e IM en dos aulas de Educación Infantil, para desarrollar un aprendizaje participativo y una cultura inclusiva en los centros C1 y C2.

De manera más específica, los objetivos que se pretenden conseguir con la puesta en práctica de la propuesta metodológica en el C2 son los siguientes:

1. Conocer la/s inteligencia/s que tienen más desarrollada/s cada uno de los alumnos que componen la clase.
2. Favorecer el desarrollo de las ocho inteligencias por medio de la puesta en práctica de una serie de actividades relativas a las mismas.

1. MARCO TEÓRICO. EDUCACIÓN INCLUSIVA

1.1 Evolución

En los siguientes párrafos se va a hablar brevemente sobre el recorrido legislativo de la actual inclusión, destacando las dos principales legislaciones sobre educación inclusiva que han orientado la educación en la Comunidad Autónoma de Aragón. A partir del Decreto 135/2014 por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos desde un enfoque inclusivo se realiza una revisión del actual Decreto 188/2017 de 28 de noviembre, para conocer los cambios presentes entre uno y otro (BOA de 30 de julio de 2014).

En base al Decreto 135/2014 se publica la correspondiente Orden de 30 de julio de 2014 por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia desde un enfoque inclusivo. Esta Orden plantea que se pueden llevar a cabo dos tipos de medidas: *generales*, son las diferentes actuaciones de carácter ordinario orientadas a la promoción del aprendizaje y éxito escolar de todo el alumnado y que pueden ser tanto preventivas como de actuación; y *específicas*, que pueden ser básicas y/o extraordinarias. La Orden destaca la importancia de la orientación educativa como un elemento clave del sistema educativo de calidad y establece que la escolarización de A.C.N.E.A.E se realizará preferentemente en centros ordinarios, de acuerdo con los principios de normalización (BOA de 30 de julio de 2014).

Entre la publicación de ambos Decretos se presentó un borrador con el objetivo de mejorar y superar algunas de las principales debilidades del Decreto 135/2014. Uno de los principales cambios, a grandes rasgos, es que los términos “*éxito y excelencia*” son sustituidos en el borrador por “*desarrollo integral o inclusión*”. Consideramos que esto es debido a que el Decreto les da un significado más académico, exigente y discriminante, aportando así un valor cuantitativo, lo que es contradictorio desde un enfoque inclusivo. Sin embargo, el borrador utiliza el concepto de “*desarrollo integral*”, teniendo un carácter más humilde y ajustado a la realidad, dando así un valor cualitativo, aunque esto parece ser una mera modificación textual sin una aplicación práctica más allá de lo escrito.

Respecto al actual Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, consideramos que el principal objetivo que se pretende conseguir es ver los procesos de prevención y de Atención Temprana como

elementos clave de la inclusión educativa. Con este Decreto se intentan mejorar algunos de los aspectos de los que se hablaba en el anterior y que se considera que pueden estar redactados de una manera más inclusiva. Llama la atención la gran importancia que se le da en el actual Decreto al desarrollo integral y personalizado del alumnado, teniendo en cuenta las características y capacidades de cada uno; así como la importancia de la participación e interacción entre la familia, la sociedad, el mundo emocional del alumnado, etc.

Uno de los cambios del Decreto 188/2017 respecto al anterior Decreto, es la **terminología** que se emplea, dado que utiliza un lenguaje mucho más inclusivo, como es el caso de “*desarrollo integral*”, “*respuesta educativa inclusiva*”, “*convivencia positiva e inclusión*”, etc. Además, se sustituye el término de “*alumnos*” por “*alumnado*” y se habla de alumnos/alumnas, que lleva a interpretarlo de una manera más inclusiva, puesto que no se refiere a alumnos de manera individual, sino al conjunto. Asimismo, se deja de lado el término de “*necesidades específicas*” de un alumno en concreto para utilizar el de “*necesidades específicas de apoyo educativo*”. Otro cambio es la forma actual de **percibir las necesidades educativas del alumnado** y cómo se interpreta o entiende la inclusión. Por ejemplo, en el nuevo Decreto, se centra la atención en las “necesidades educativas” en vez de en los “talentos”. Así, se ajusta a la realidad y se ofrece una valoración positiva del posible progreso, al contrario que con el segundo término, que deja al margen una valoración positiva del progreso de la persona. El último cambio observado se refiere a las medidas de actuación del Decreto 135/2014, que en el actual pasan a llamarse actuaciones generales y específicas.

En el actual Decreto se dan nuevas incorporaciones, como es que los equipos de Atención Temprana vuelvan a estar vigentes y se añada la etapa de Educación Infantil como pre-obligatoria. Además, se habla de apoyos técnicos y uso de las TIC para atender a la diversidad y de ofrecer el apoyo educativo en el aula ordinaria junto al resto.

1.2 Conceptualización

El actual concepto de inclusión ha sufrido numerosos cambios, lo que ha hecho que del concepto primitivo de “exclusión social” se pase a hablar del concepto de “inclusión”. Esta “*exclusión social*” puede ser considerada como el punto de partida y entendida como una situación de desventaja o vulnerabilidad social que sufren algunas personas o grupos de personas y que les impide lograr un buen desarrollo personal, social, etc., (Subirats, Riba, Giménez, Obradors, Giménez, Queralt, Bottos, y Rapoport, 2004, p.19). Esta sensación que

se experimenta a raíz de la exclusión también puede ser positiva, como es el caso de personas que no participan de las tendencias del momento y se alegran por ello (Estivill, 2003).

Es necesario mencionar el concepto de “*segregación*”, entendido por Massey y Denton, en 1988 (cit. en Roca, 2012, p. 121), como el grado o manera en la que dos personas o grupos de personas pertenecientes a una clase social concreta quedan separados entre sí, aun compartiendo un mismo espacio urbano.

Por otro lado y según Barrio (2009, p.16) el concepto de “*integración*” se está abandonando “ya que detrás del mismo subyace la idea de que la integración se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela”. En el caso de los centros educativos, se considerarían como integración aquellas acciones encaminadas a ubicar al alumnado con N.E.E.¹ en las escuelas; de modo que ellos se adapten a la enseñanza y organización de las mismas.

Finalmente, está el concepto de “*inclusión*”, sobre el que se decía en el portal de la UNESCO (cit. en Escudero, 2012, p. 112), que es un movimiento que busca transformar los sistemas educativos para asegurar a todos el derecho a la educación.

Para poder observar mejor las diferencias entre integración e inclusión, se ofrece la siguiente tabla:

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Pretende que la vida de los alumnos con N.E.E y su asistencia a los centros sean lo más normalizadas posible.	Se entiende como un derecho humano y acepta la heterogeneidad como algo normal, por lo que va dirigida a todas las personas.
Se centra en los alumnos con N.E.E, y se elaboran y organizan diferentes apoyos, recursos, etc.	Utiliza un modelo sociocomunitario en el que se proponen organizaciones inclusivas en sí mismas, no adaptaciones en diferentes ámbitos (apoyos, recursos, personal, etc.).
Propone establecer adaptaciones curriculares para dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades de los alumnos con N.E.E.	Propone establecer un currículo común para todos los alumnos en el que haya adaptaciones necesarias y que los alumnos puedan aprender de diferente manera dependiendo de sus características.
Implica la existencia de situaciones de segregación, lo que hace que las personas se tengan que adaptar al nuevo sistema y a sus características.	Implica que hay un solo sistema para todas las personas que está adaptado a las necesidades de los miembros, y para ello se elabora un currículo inclusivo.

¹ Al hablar de N.E.E. se hace referencia a Necesidades Educativas Especiales.

Busca que alumnos con N.E.E tengan derecho a asistir a escuelas ordinarias.	Busca crear escuelas inclusivas a las que puedan asistir todas las personas.
Se centra casi exclusivamente en los alumnos con N.E.E.	Se centra en todos los alumnos, teniendo también en cuenta a los que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para así ofrecer una educación de calidad.
Ofrece una atención individualizada a los alumnos con N.E.E.	Ofrece una educación común a todos los alumnos con diferentes actividades y formas de aprendizaje, para que cada uno utilice la más adaptada a sus necesidades.
No supone un proceso, ya que los A.C.N.E.A.E asisten a centros en los que hay especialistas formados.	Supone un proceso, ya que se trata de cambios continuos en el currículo, en los principios, en las metodologías, etc.

Tabla 1. Comparativa de los términos integración/inclusión, elaborada a partir de Delgado (2007) y Valcarce (2011).

Al hablar de “*educación*” se hace referencia a un instrumento que posee dos funciones: concienciar y enseñar la diversidad presente en la especie humana, así como mostrar las similitudes de los seres humanos y la interdependencia entre ellos (Delors, 1994). Para que esta interdependencia se desarrolle de manera positiva y aporte beneficios a todos los que participan de la misma, es necesario tener en cuenta la importancia de la participación en la educación.

Por otro lado y según Muntaner (2010, p. 6), la “*educación inclusiva*”, está basada en la “*aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos*”. Va dirigida especialmente a alumnos o grupos de alumnos que tengan riesgo de marginalización (Escudero, 2012). De este modo, si las prácticas educativas utilizadas en los centros escolares se basan en la educación inclusiva, se estará trabajando para conseguir que sea la sociedad la que se adapte cada vez más a las necesidades del alumnado, tanto del que posee N.E.E como del que no (Delgado, 2007).

Finalmente, una “*escuela inclusiva*” es, según Pujolàs (2006), aquella en la que alumnos diferentes pueden aprender juntos; es decir, aquella en la que alumnos con diferentes capacidades y que requieren recursos no corrientes, pueden aprender dentro de la misma aula y con las mismas oportunidades que otros. Desde este punto de vista, las necesidades no están en el alumnado, sino en la sociedad en la que se vive, que no es capaz de dar respuesta a la heterogeneidad de la población (Valcarce, 2011).

1.3 Condiciones necesarias para hablar de escuelas inclusivas

Para poder crear escuelas inclusivas es esencial tener en cuenta las culturas, políticas y prácticas inclusivas, de las que pueden señalarse una serie de condiciones necesarias (Ainscow y Miles, 2009; Echeita, 2009):

- El proyecto educativo de centro debe ser global y compartido por todos los agentes educativos, tomando como eje central la diversidad.
- Los profesores deben implicarse en dicho proceso y llevar a cabo una práctica educativa reflexiva y comprometida con el cambio y la innovación.
- El centro educativo y las aulas deben tener un clima de trabajo positivo y una actitud preventiva ante la aparición de dificultades en el aprendizaje.
- La planificación del centro y la coordinación entre las personas que participan en el mismo deben de ser muy controladas, positivas y flexibles.
- Utilizar los espacios comunes y los recursos ordinarios para atender a la diversidad antes de realizar adaptaciones.
- Aprovechar los recursos y apoyos que la comunidad educativa puede ofrecer.
- Conocer y utilizar los apoyos externos al centro educativo, ya sea para recibir asesoramiento o para mejorar la calidad educativa del alumnado.

Todas estas condiciones se deberán trabajar desde las propias aulas, e incluso Stainback, Stainback y Jackson (1999) hablan de una serie de características clave de las aulas inclusivas que se deben considerar para poder denominar a estas como tales:

- Tener en cuenta la filosofía de la clase, que debe estar basada en la idea de que todos los alumnos pertenecen al grupo-clase y pueden aprender igualmente de la comunidad y de la escuela.
- Establecer reglas en el aula, basadas siempre en la inclusión de todo el alumnado y considerando las capacidades y limitaciones de cada uno.
- Ofrecer una enseñanza adaptada al alumnado, no exigiendo que logren los mismos objetivos curriculares que el resto de los compañeros; sino adaptando el currículo (ampliarlo, reducirlo, modificarlo) para que alumnado con diferentes capacidades puedan obtener lo máximo de sí mismo.
- Ofrecer apoyo en el aula ordinaria, fortaleciendo así las relaciones entre los compañeros de clase, trabajando específicamente con el alumnado en cuestión.

1.4 Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

Orkins y McLane, ya en 1998 (cit. en Muntaner, 2010), explican que el DUA, UDL en inglés, consiste en el planteamiento y elaboración de materiales y actividades didácticas que permitan conseguir los objetivos establecidos a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades. Actualmente, el nuevo Decreto de inclusión (BOA de 28 de noviembre de 2017) ya hace alusión a ello, estableciendo que éste debe ser asegurado por los centros docentes, como aplicación del principio de accesibilidad universal de todo el alumnado.

El DUA plantea la elaboración de un currículum flexible, abierto y accesible desde el principio para todos, independientemente de sus capacidades, experiencias, etc. Es decir, un currículum que elimine o reduzca las posibles barreras para el aprendizaje que existen y, por tanto, que no necesite ser adaptado (Rubio, s.f). Cada centro educativo, en función del alumnado, sus características y su contexto llevará a cabo su concreción curricular. El motivo de ello es que si no hay una única manera de aprender, tampoco debe haber una única manera de enseñar. Asimismo, el DUA propone que se centre la atención en las capacidades y no en las posibles discapacidades existentes, viendo como discapacitantes a los contextos y no a las personas, pasando así de un modelo centrado en el déficit del ser humano a un modelo competencial (Rubio, s.f).

Este diseño propone tres cualidades fundamentales, que deben estar presentes en las prácticas educativas que se lleven a cabo. Estos principios son:

1. *Proporcionar múltiples medios de representación.* Es decir, presentar la información mediante diversos soportes y con formatos distintos.
2. *Proporcionar múltiples medios de acción y expresión.* Es decir, proporcionar diferentes posibilidades para expresar lo que saben, planificarse y organizarse.
3. *Proporcionar múltiples formas de implicación.* Es decir, utilizar estrategias para motivar al alumnado, mantenerlo motivado y fomentar su participación activa.

Con todo esto, se promueve una práctica inclusiva dentro de los centros educativos y de las aulas que fomenta la presencia, participación y obtención de logros por parte de todo el alumnado escolarizado, sin excepciones. Poniendo énfasis en todo momento en la calidad del programa que se les ofrece para alcanzar los éxitos educativos y no en su integración en el aula y sus posibles dificultades (Muntaner, 2010). Por tanto, destacamos que el DUA, como diseño curricular, favorece que las escuelas sean totalmente inclusivas, respetando las

características de todo el alumnado y sin tener que llevar a cabo adaptaciones de los contenidos y objetivos que les hagan sentirse diferentes al resto.

1.5 Estrategias metodológicas

Según Berruezo (s.f), esta nueva concepción de educación requiere de una nueva cultura de centro y una nueva cultura profesional. Por ello, los centros educativos son los motores principales del cambio y para ello se deben someter a procesos de reforma de los aspectos metodológicos y organizativos.

Para Coloma, Jiménez y Sáez (2007), la clave del cambio se encuentra en la metodología que se aplica dentro de las aulas, ya que es la que da estructura a las ideas y principios que se poseen, es decir, el eje vertebrador de la acción educativa. En ella se plantean todos los contenidos y el modo en el que el profesor hace que el alumnado lo alcance. Asimismo, a través de la metodología se lleva a cabo la organización del aula, del alumnado, así como sus interacciones tanto dentro como fuera.

Según De Miguel (2005), la metodología se puede entender como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrece al alumnado de los centros educativos, que están organizadas de manera sistemática. Además, aumentan la probabilidad de que se den procesos de aprendizaje, siendo el medio a través del que el alumnado aprenderá y desarrollarán sus competencias. Esto quiere decir que no existe una metodología universal para todo el alumnado, sino que dependiendo de sus características individuales esta se deberá ir adaptando y combinando con otras formas de trabajo (Fernández, 2006).

En el [Anexo I](#) se ofrece una revisión teórica de diferentes metodologías que pueden favorecer la inclusión en las aulas de Educación Infantil, ya que la propuesta práctica que se desarrollará más adelante está basada en el trabajo por medio de IM. Esta forma de trabajo se va a desarrollar únicamente y de manera detallada a continuación.

1.5.1 Inteligencias Múltiples

La revisión teórica de esta forma de trabajo es más extensa, dada la propuesta metodológica que se propone para trabajar en el aula.

Para poder hablar de las IM es esencial mencionar a Howard Gardner, un estadounidense notablemente conocido por su carrera como psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard. El propio Gardner, en 2001, habló de la “inteligencia”

como la capacidad de las personas para resolver problemas o crear productos que sean positivamente valorados en uno o más ambientes culturales (Gardner, 2001).

Como explica Feldman en el año 2000 (cit. en Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000), la teoría IM surgió a partir de su colaboración junto con Gardner en un proyecto, que dio lugar al nacimiento del Proyecto Spectrum. Este iba destinado a conocer las capacidades intelectuales más destacadas en los niños pequeños, para así ofrecer alternativas a aquellos que presentaban más dificultades para conseguir los objetivos del currículo y que lograsen resultados positivos. Según Feldman (cit. en Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000) y a pesar de que este fue el punto de partida de la teoría IM, Gardner ya había estado pensando en que podrían existir diferentes tipos de mentes, según las habilidades de la persona.

Las investigaciones llevadas a cabo por Gardner aportan unas conclusiones que resultan ser el eje vertebrador de su teoría IM, que según Armstrong (2006) son:

- Todas las personas, en mayor o menor medida, poseen las ocho inteligencias.
- Estas ocho inteligencias se pueden potenciar por medio de actividades específicas.
- Las inteligencias funcionan con complejidad cuando actúan de manera conjunta.
- Hay diferentes formas de ser inteligente, ya que el hecho de tener desarrollada una inteligencia no quiere decir que se controlen todas sus capacidades.

Según Feldman (2000), con las IM Gardner pretendía cambiar algunas creencias presentes en la sociedad del momento (cit. en Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000):

- La inteligencia tiene una única dimensión. Gardner explicó que la inteligencia de todas las personas posee varias dimensiones, concretamente ocho.
- La importancia del Cociente Intelectual de la persona para determinar su capacidad mental. Gardner ofrece una visión en la que tiene más importancia el funcionamiento humano que el Cociente Intelectual.
- La forma de evaluar a las personas, que antes se hacía de manera unidimensional. Gardner explica que se deben de tener en cuenta todas las dimensiones o inteligencias de la persona para poder evaluar la mente humana.

A continuación, se explica cada una de las inteligencias (Armstrong, 2006):

- *Inteligencia lingüística.* Capacidad que poseen las personas para hacer un uso eficaz de las palabras y del lenguaje en sí, ya sea por medio del lenguaje oral o escrito. Habilidades propias: uso de la retórica, la mnemotecnia, etc. Los niños lingüísticos piensan en palabras. Como explica Reyes (2014), José Miguel Monzón (“El Gran Wyoming”), representa esta

inteligencia al tener la capacidad de verbalizar las ideas a la misma velocidad a la que le surgen en la cabeza (taquilalia).

- *Inteligencia lógico-matemática.* Capacidad para hacer un uso adecuado y correcto de los números, así como capacidad de razonamiento coherente. Habilidades propias: afirmaciones, proposiciones, etc. Los niños lógico-matemáticos piensan razonando. Como explica Reyes (2014), Steven Paul Jobs (Steve Jobs), representa esta inteligencia puesto que fue capaz de dirigir grandes empresas como Apple y Pixar, poniendo en práctica estrategias de razonamiento y de uso de números.

- *Inteligencia espacial.* Capacidad para concebir el mundo que les rodea de una manera concreta y muy precisa, siendo capaces de ubicarse en los espacios correctamente. Habilidades propias: sensibilidad al color, control de las líneas, etc. Los niños espaciales piensan en imágenes. Como explica Reyes (2014), Salvador Dalí representa esta inteligencia puesto que simbolizó por medio de imágenes, esquemas, etc., numerosas obras.

- *Inteligencia cinético-corporal.* Dominio sobre el propio cuerpo con el objetivo de poder expresar y comunicar ideas, sentimientos, etc.; así como capacidad para utilizar las manos y crear objetos con ellas. Habilidades propias: coordinación, equilibrio, etc. Los niños cinético-corporales piensan a través de sensaciones somáticas. Como explica Reyes (2014), Tamara Rojo representa esta inteligencia al ser una destacada figura del ballet clásico, capaz de transmitir emociones con sus movimientos.

- *Inteligencia musical.* Capacidad para percibir, diferenciar, transformar y expresar o comunicar las formas musicales. Habilidades propias: sensibilidad para percibir los ritmos, diferenciar los tonos o melodías, etc. Los niños musicales piensan a través de ritmos y melodías. Como explica Reyes (2014), Paul McCartney representa esta inteligencia, ya que es un músico que compone, pero no es capaz de leer ni escribir en notación musical.

- *Inteligencia interpersonal.* Capacidad para identificar y diferenciar tanto los estados de ánimo, las intenciones o motivaciones propias como las ajenas. Habilidades propias: reconocer expresiones faciales, diferenciar señales interpersonales, etc. Los niños interpersonales piensan transmitiendo sus ideas a otras personas. Como explica Reyes (2014), Will Smith representa esta inteligencia, puesto que es capaz de utilizar sus motivaciones y estados de ánimo para ganarse al público y vincularse con ellos.

- *Inteligencia intrapersonal.* Capacidad para conocerse a uno mismo y para actuar en base a ese conocimiento que se posee dependiendo de la situación. Habilidades propias: reconocer la imagen personal, identificar los estados de ánimo, etc. Los niños intrapersonales

piensan en base a necesidades, sentimientos y objetivos. Como explica Reyes (2014), David Delfín representa esta inteligencia, ya que se conoció a sí mismo y ofreció lo mejor al mundo.

- *Inteligencia naturalista*. Capacidad para reconocer diferentes especies y fauna del medio natural y clasificarlas en base a una serie de características determinadas. Habilidades propias: sensibilidad hacia la creación de fenómenos naturales y capacidad para diferenciar objetos de elementos del entorno natural. Los niños naturalistas piensan a través de la naturaleza. Como explica Reyes (2014), Jesús Calleja representa esta inteligencia, puesto que es capaz de investigar y recorrer diferentes lugares del medio natural.

Finalmente, cabe mencionar una posible novena inteligencia que añadió Gardner hace no muchos años, que es la *inteligencia existencial*. Gardner habla de ella como la capacidad que poseen las personas para ubicarse a sí mismos en relación con lo infinito, con el cosmos; así como a la capacidad para situarse a uno mismo en una posición u otra respecto a una serie de características existenciales (Gardner, 2001).

Según De Luca (2004), hay inconvenientes a la hora de aplicar esta forma de trabajo:

- Implantar estas ideas basadas en IM en el currículo tradicional no es sencillo.
- Las clases y horarios de trabajo deben modificarse para dar paso a horarios flexibles.
- Se necesita tiempo extra para preparar las actividades y los materiales a utilizar.
- Es preciso contar con más profesores por aula al ofrecer una atención individualizada.
- El alumnado debe realizar un proceso de preparación antes de trabajar las IM.
- Se necesitan materiales y tecnologías muy concretas.
- Es necesario partir de las necesidades y capacidades del alumnado.

Como explica el propio Gardner en 2004 (cit. en Ortiz, 2008), el trabajo por medio de IM favorece la inclusión puesto que el profesor lo que hace es trabajar los temas o conceptos de diferentes maneras, pudiendo así ofrecer al alumnado la posibilidad de que aprenda por medio de la vía que más fácil le resulte. Se está dando la posibilidad de que cada uno de los alumnos demuestre sus conocimientos y saque su máximo potencial en cada una de las actividades que se realizan.

Tras haber profundizado en la concepción de la educación inclusiva, los requisitos necesarios para poder hablar de ella y las metodologías que la hacen posible, se procede a desarrollar una propuesta práctica basada en el trabajo por medio de IM.

2. PROPUESTA PRÁCTICA

2.1 Método

Con la finalidad de conocer e indagar cómo se concibe y practica la inclusión en los centros educativos C1 y C2, se han elaborado unos cuestionarios destinados a todo el profesorado que imparte docencia en esta etapa. Estos cuestionarios están formados por cuatro partes, además de una breve introducción para su comprensión por parte de los destinatarios. La primera parte es de conocimiento sobre la persona que rellena el cuestionario, su papel en Educación Infantil, años de experiencia, etc., aspectos importantes a tener en cuenta. En segundo lugar, se presentan unas cuestiones generales, relativas a su concepto de inclusión, sus actuaciones y percepciones en torno a la atención a la diversidad y al alumnado A.C.N.E.A.E., así como el conocimiento de la legislación actual. Estas cuestiones son formuladas mediante preguntas cerradas.

En tercer lugar, se plantean unas cuestiones organizativas, formuladas con preguntas tanto cerradas como abiertas. Estos aspectos son en relación a la coordinación y organización entre especialistas y tutores, formación de grupos heterogéneos, variación de dichos agrupamientos, así como una serie de cuestiones destinadas a conocer cuáles son los agrupamientos predominantes en las aulas, los preferidos, las razones y el tipo de actuaciones tanto generales como específicas que se realizan. La cuarta y última parte está formada por aspectos didácticos, formulados con preguntas tanto abiertas como cerradas. Estas cuestiones van destinadas a conocer qué metodologías son conocidas por el profesorado, cuáles llevan a cabo en las aulas, cómo son esas experiencias, así como conocer cuáles les gustaría poner en práctica con la finalidad de fomentar la inclusión del alumnado en el grupo clase.

Cabe destacar que no todos los cuestionarios son idénticos, es decir, se han elaborado tres formatos: uno destinado a los tutores de las aulas (es el que se ofrece como modelo en el [Anexo II](#)); otro destinado a los especialistas de inglés; y otro para los especialistas de Audición y Lenguaje (AL) y/o Pedagogía Terapéutica (PT). Una vez elaborados, estos fueron entregados al profesorado que imparte docencia en Educación Infantil en ambos centros educativos. Los cuestionarios de los especialistas de inglés y los de AL y PT varían con respecto al cuestionario de los tutores en algunos aspectos relativos a la organización y a las metodologías. Esto es así debido a que los especialistas varían según la etapa educativa y acuden escasas horas a Educación Infantil, por lo que en cuanto a aspectos didácticos no influyen tanto en estos aspectos como los tutores o profesores de inglés de dicha etapa.

Asimismo, los especialistas de inglés no son los que llevan a cabo las directrices de actuación con los especialistas de PT y AL, ni tampoco son quienes ponen en marcha las actuaciones con el alumnado A.C.N.E.A.E., por lo que se ha considerado adecuado obviar algunas preguntas.

En el C2 los cuestionarios se entregaron el día 19 de abril y se terminaron de recoger el día 26 de ese mismo mes, para así poder realizar su posterior análisis ([Anexo III](#)). En total se entregaron trece cuestionarios, entre los que se encuentran: nueve cuestionarios para tutores, ya que hay tres vías para cada uno de los cursos de Educación Infantil; dos cuestionarios para profesores de inglés; un cuestionario para la especialista de PT; y un cuestionario para la especialista de AL.

Se ha llevado a cabo un análisis detallado de los diferentes cuestionarios que se han pasado a los profesores del C2, para así poder analizar las respuestas otorgadas por cada uno de los profesores, así como por los especialistas de inglés, la de AL y la de PT. Además, también se ha tenido en cuenta la información extraída de la entrevista con la tutora de 1º de Educación Infantil con la que se han estado realizando las prácticas escolares y con quien se aplicarán las actividades que más adelante se proponen. Esta entrevista se realiza con el objetivo de poder conocer un poco mejor la percepción que posee sobre la inclusión, cómo la trabaja en su aula, qué metodologías le gustaría trabajar y por qué, qué tipos de agrupamiento recomienda para trabajar la propuesta práctica del presente trabajo, etc.

2.1.1 Resultados generales y discusión

Una vez analizados de manera individual los diferentes cuestionarios relativos a los dos centros educativos, se va a proceder a la puesta en común de los mismos para poder extraer una serie de conclusiones que nos permitan conocer la visión que presentan ambos centros respecto a la inclusión. Se van a comparar las informaciones de los cuestionarios para conocer la realidad de los centros educativos (y de las aulas de Educación Infantil), así como los puntos en común y las diferencias existentes. Para ello, en cada una de las cuestiones planteadas se va a señalar qué cantidad de profesores del total de entrevistados está de acuerdo con cada afirmación y opina determinados aspectos en las preguntas de carácter abierto.

ASPECTOS GENERALES

OPCIONES	Nº DE PROFESORES (22)
Valorar las diferencias del alumnado y considerarlas como un recurso para favorecer el aprendizaje	0
Incluir al alumnado en las actividades, espacios, organización y en la vida social y comunitaria de la que son partícipes	5
Conocer e identificar las posibles barreras del aprendizaje y eliminarlas	3
Que todos los alumnos participen, estén presentes en el aula y obtengan logros	4
Estoy de acuerdo con todas las respuestas anteriores	16

Tabla 2. ¿Qué se entiende por inclusión?

Llama la atención el hecho de que todavía haya profesores que consideren la inclusión como aspectos aislados de participación, identificación de barreras, etc., y no como la unión de todos ellos.

De manera general, se presentan una serie de cuestiones sobre las que los profesores debían señalar si estaban: nada de acuerdo (1), poco de acuerdo (2), de acuerdo (3) o muy de acuerdo (4). Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

AFIRMACIONES	Nº DE PROFESORES (22)			
	1	2	3	4
Creo que alumnos diferentes en cuanto a capacidades, habilidades, cultura, etc., pueden aprender juntos en una misma aula.	1	2	8	11
Me implico en la planificación y revisión del currículo para atender a la diversidad presente en el aula.	0	4	11	6
Estoy de acuerdo con el proceso de identificación del alumnado A.C.N.E.A.E.	0	4	12	6
Estoy de acuerdo con el modo de ofrecer apoyo al alumnado A.C.N.E.A.E.	1	9	10	2
Estoy lo suficientemente formado para trabajar en el aula de manera inclusiva.	2	6	11	3
Conozco qué metodologías puedo plantear en el aula para fomentar la inclusión.	0	7	14	1
Conozco cómo puedo organizar la clase para fomentar la inclusión.	0	6	14	2
Considero que el alumnado A.C.N.E.A.E supone una oportunidad para la mejora del aula y del centro educativo.	0	3	10	8
Me informo sobre las nuevas leyes de inclusión (Decreto 188/2017) para poder aplicarlas en el aula.	2	6	6	8

Tabla 3. Cuestiones generales sobre inclusión.

Es interesante ver cómo todavía hay profesores que están poco o nada de acuerdo con la idea de que alumnos diferentes pueden aprender juntos, ya que es algo imprescindible para poder iniciar este proceso de inclusión.

Respecto a la planificación y revisión del currículo, los que menos de acuerdo estaban con ello son dos de los profesores más jóvenes y que llevan menos años de docencia en los centros. Otra de las profesoras que estaba poco de acuerdo es una de las responsables en organizar las actividades referentes a Educación Infantil, por lo que consideramos que debería ser una de las más implicadas en ello. También nos gustaría destacar que todas las especialistas están muy de acuerdo, dado que su papel en el centro es el de atender a la diversidad.

La mayoría de los profesores están de acuerdo con el proceso de identificación del alumnado A.C.N.E.A.E. Sin embargo, no parecen estarlo tanto con el modo de ofrecer dicho apoyo. En este caso, una de las profesoras añade que: “No contamos con profesores para ello, tenemos que cubrir bajas...” (Tut. C2).

Sobre la formación que poseen para trabajar en el aula de manera inclusiva, así como las metodologías y aspectos organizativos que hacen esto posible, destacamos que los docentes que menos de acuerdo están son aquellos más jóvenes y que menos años llevan trabajando en dichos centros educativos.

Casi todos los docentes están de acuerdo con que el alumnado A.C.N.E.A.E. supone una mejora para el aula y el centro, del mismo modo que las especialistas, que dicen estar muy de acuerdo. Sin embargo, una de las profesoras señala que no supone una mejora por el alumnado A.C.N.E.A.E. en sí, sino por los medios que se ofrecen para dar la respuesta.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Para continuar, se presentan una serie de cuestiones sobre las que los profesores debían señalar si las llevaban a cabo: nunca (1), a veces (2), casi siempre (3) o siempre (4). Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

AFIRMACIONES	Nº DE PROFESORES			
	1	2	3	4
Busco recursos materiales para favorecer el aprendizaje.	0/22	1/22	5/22	16/22
Recurro a compañeros del centro para favorecer el aprendizaje (PT, AL,	0/19	2/19	9/19	8/19

orientadora, etc.)				
Los apoyos se llevan a cabo dentro del aula.	2/22	12/22	6/22	2/22
Me comunico y coordino con la especialista para llevar a cabo los apoyos del alumnado A.C.N.E.A.E.	0/17	1/17	4/17	11/17
Existen unas pautas claras para que la especialista y yo llevemos a cabo los apoyos.	0/17	5/17	6/17	5/17
A la hora de organizar los grupos de trabajo de la clase, intento que estos sean lo más heterogéneos posibles.	0/19	1/19	5/19	13/19
Varío los agrupamientos a lo largo de la jornada escolar.	1/19	8/19	4/19	6/19
Varío los agrupamientos a lo largo del curso.	0/19	1/19	4/19	14/19

Tabla 4. Cuestiones organizativas sobre inclusión.

Llama la atención que un profesor solo a veces busque recursos materiales para favorecer el aprendizaje y que otros dos docentes recurran a compañeros solo a veces, lo cual debería hacerse más frecuentemente para favorecer el aprendizaje.

Existen grandes discrepancias sobre el lugar donde se imparten los apoyos, aunque consideramos que esto se puede deber a lo que cada profesor conciba como apoyo. Es decir, si se trata de un apoyo puntual e individual llevado a cabo por los docentes o del apoyo llevado a cabo por las especialistas.

La mayoría de los profesores siempre se comunican y coordinan con las especialistas, aunque destacan que casi siempre (que no siempre) existen unas pautas claras para llevar a cabo los apoyos. Consideramos que estos datos pueden variar dependiendo de las experiencias que hayan tenido los profesores o la particular actuación que quiera llevar a cabo cada uno de los docentes.

Resulta interesante ver que la especialista de AL del C1 busque formar grupos homogéneos con el fin de que alumnado con dificultades similares trabajen lo mismo y al mismo tiempo.

Respecto a la variación de los agrupamientos se observan diferencias, ya que solo a veces se varían a lo largo de la jornada escolar, pero siempre se varían a lo largo del curso.

TIPO AGRUPAMIENTO	Nº DE PROFESORES (22)
Individual	21
Por parejas	16
Gran grupo	22

Inter-clase	8
Inter-ciclo	7
Otros	3 (pequeños grupos, agrupamientos homogéneos)

Tabla 5. Tipos de agrupamientos que se llevan a cabo en las aulas.

El tipo de agrupamiento que predomina a día de hoy es individual y gran grupo. Sin embargo, consideramos que se debería fomentar más otro tipo de agrupamientos para favorecer la inclusión de todo el alumnado (inter-clase, inter-ciclo, pequeños grupos, etc.). Muy relacionado con esto, el tipo de agrupamiento que se prefiere utilizar es pequeño grupo, aunque también explican que se deberían utilizar agrupamientos más variados para poder desarrollar nuevas habilidades.

Respecto a los **motivos por los que utilizan los agrupamientos** de la tabla anterior, cabe decir que se usan en función de los objetivos que se pretenden conseguir y en base al nivel de desarrollo de los niños. Además, sirven para ubicar al alumnado en el grupo más adecuado dependiendo de sus características personales y que así tengan un mayor rendimiento en el aula. Concretamente:

- El *trabajo individual* se utiliza para: trabajar autónomamente, saber sentarse bien, reconocer el esfuerzo personal, saber escuchar, guardar el turno de palabra, ser pacientes, aprender unos de otros, minimizar las diferencias entre el alumnado, conocer las capacidades, etc.
- El *trabajo en gran grupo* se utiliza para: valorar las propuestas de los iguales y que nadie se vea excluido, presentar contenidos de manera general, favorecer la relación entre el alumnado, que aprendan de los demás y se enseñen entre ellos.
- El *trabajo inter-clase e inter-ciclo* se utiliza para: conocer a otros compañeros del colegio y acomodarse a diferentes formas de trabajar.
- El *trabajo en pequeño grupo* se utiliza para: llegar a todo el alumnado, asegurarse que comprenden los contenidos, como guía individualizada por parte del profesor.
- El *trabajo con grupos homogéneos* se utiliza para: que todo el alumnado trabaje las mismas actividades y facilitar el trabajo.

El **tipo de agrupamiento** que los profesores prefieren para trabajar y que da mejores resultados para favorecer la inclusión son: pequeño grupo (3-5 alumnos) y gran grupo. Por un lado, el *trabajo en pequeño grupo* permite llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje más individualizado, además de que el alumnado tiene que aceptar las diferencias personales

y trabajar con los compañeros, ayudándose y explicándose todo aquello que sea necesario. Por otro lado, el *trabajo en gran grupo* permite que el alumnado esté incluido al ayudarse entre ellos y colaborar para así lograr los objetivos planteados.

ACTUACIONES GENERALES	Nº DE PROFESORES (17)
Prevención de necesidades y respuesta anticipada, fundamentalmente las referidas a programas de estimulación y desarrollo	12
Promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo	10
Accesibilidad universal al aprendizaje: adaptaciones de acceso y ARASAAC	5
Propuestas metodológicas y organizativas	11
Adaptaciones no significativas del currículo	15
Otras	0

Tabla 6. Actuaciones generales que se aplican en las aulas.

La especialista de AL del C1, destaca que se está avanzando mucho en las adaptaciones de acceso, y que el Departamento de Orientación está registrando las adaptaciones no significativas que se utilizan para compartirlas y obtener ideas nuevas.

ACTUACIONES ESPECÍFICAS	Nº DE PROFESORES (17)
Flexibilización en la incorporación respecto al nivel correspondiente por edad: a un nivel inferior debido a prematuridad o por incorporación tardía al sistema educativo; o a un nivel superior por altas capacidades	12
Flexibilización de la permanencia en el sistema educativo	10
Adaptación Curricular Significativa	11
Cambio del tipo de centro	8
Escolarización combinada	1
Aceleración parcial del currículo para el alumnado con altas capacidades	0
Exención parcial extraordinaria de áreas o materias para A.C.N.E.E. ² con discapacidad auditiva, visual o física o problemas de salud que le impidan superar algunos criterios de evaluación siempre que no afecte sustancialmente a los objetivos generales de la etapa	1
Otras	1 (escolarización en casa para alumnado con enfermedades largas u hospitalización; apoyos externos IASS).

Tabla 7. Actuaciones específicas que se aplican en las aulas.

² A.C.N.E.E. → Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales.

Destacamos que la especialista de AL del C1 habla de la incorporación tardía al sistema educativo como una de las actuaciones que se da con más frecuencia en Educación Infantil.

RECURSOS NECESARIOS	Nº DE PROFESORES (22)
Más tiempo	21
Más formación	21
Más recursos personales	21
Más recursos materiales	17
Más recursos espaciales	5
Más recursos económicos	6
Nada	0
Otros	0

Tabla 8. Recursos necesarios para mejorar los apoyos.

CRITERIOS	Nº DE PROFESORES (17)
Por presentar Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)	16
Por presentar dificultades específicas de aprendizaje	15
Por presentar TDAH	11
Por presentar Altas Capacidades	1
Por incorporación tardía al sistema educativo	14
Por condiciones personales o de historia escolar	8
Estar siendo atendido en Atención Temprana	8
Dificultades del lenguaje	11
Inmadurez	3
Otros	0

Tabla 9. Criterios en base a los que se proporcionan los apoyos.

La especialista de AL del C1 señala que lo más frecuente en el mismo es atender al alumnado que presenta condiciones personales o de historia escolar.

ASPECTOS DIDÁCTICOS

Finalmente, se presentan una serie de cuestiones sobre las que los profesores debían señalar si las llevaban a cabo: nunca (1), a veces (2), casi siempre (3) o siempre (4). Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

AFIRMACIONES	N° DE PROFESORES			
	1	2	3	4
Llevo a cabo actividades dentro del aula que fomentan la simulación o el juego de roles.	0/22	8/22	10/22	4/22
Tengo en cuenta los intereses y conocimientos previos de los alumnos a la hora de proponer actividades.	0/22	3/22	5/22	14/22
La forma en la que llevo a cabo las actividades es fácil de seguir para todo el alumnado.	0/19	1/19	10/19	8/19

Tabla 10. Cuestiones didácticas sobre inclusión.

METODOLOGÍAS	N° DE PROFESORES (19)
Rincones de aprendizaje	19
Aprendizaje Cooperativo	19
Grupos Interactivos	8
Inteligencias Múltiples	18
Trabajo por proyectos	19
ABP	8
Centros de Interés	16
Flipped classroom	9
Otras	1 (metodología computacional) 3 (ABN) ³ 1 (rutinas de pensamiento, Método Montessori) 1 (aprendizaje-servicio, rol-playing, teacher centered, pupils centeres, musical learning, bits de inteligencia)

Tabla 11. Metodologías que conocen los profesores.

Llama la atención que la mayoría de los docentes conocen las metodologías más tradicionales (rincones de aprendizaje, trabajo por proyectos) y muy pocos conocen metodologías nuevas (flipped classroom y ABN). Lo que prima en las aulas hoy en día es el uso las más tradicionales, a lo que se suma que pocos docentes han tenido experiencia previa con las más novedosas.

METODOLOGÍAS	N° DE PROFESORES (19)
Rincones de aprendizaje	8
Aprendizaje Cooperativo	10
Grupos Interactivos	2
Inteligencias Múltiples	8

³ Aprendizaje Basado en Números (ABN en adelante).

Trabajo por proyectos	14
ABP	2
Centros de Interés	12
Flipped classroom	5
Otras	1 (metodología computacional) 1 (ABN) 1 (bits de inteligencia, canciones)

Tabla 12. Metodologías que utilizan los profesores en las aulas.

METODOLOGÍAS	Nº DE PROFESORES (19)
Rincones de aprendizaje	9
Aprendizaje Cooperativo	7
Grupos Interactivos	1
Inteligencias Múltiples	6
Trabajo por proyectos	14
ABP	1
Centros de Interés	7
Flipped classroom	2
Otras	1 (Método Montessori) 1 (bits de inteligencia)

Tabla 13. Metodologías con las que han tenido experiencia anterior

Concretamente, la **experiencia** de algunos profesores con en el **trabajo por proyectos** hace afirmar que el alumnado está mucho más motivado, aprende más vocabulario y es más fácil trabajar en grupos; pero según la información que aporta de casa no se llega a lo que se quiere conseguir. Se trata de una metodología en la que las familias suelen participar, pero no siempre todos los padres están dispuestos a colaborar, lo que acentúa las diferencias entre el alumnado y dificulta el desarrollo del proyecto. Es una forma de trabajo que capta la atención de todos al no utilizar fichas y ser un tema de interés para ellos; sin embargo, resulta difícil elegir el tema puesto que el alumnado tiene diferentes intereses. La experiencia en general ha sido positiva, a pesar de que se requiere mucho tiempo para poder desarrollarlos.

Respecto a los **CI**, la experiencia les lleva a decir que se trata de una metodología más flexible y dinámica a la hora de trabajar y que es más significativa por el hecho de partir de los intereses reales de los niños. Algunos profesores señalan que no les gusta trabajar con esta metodología si se tienen que centrar mucho en determinados conceptos y no pueden trabajar todo de manera general.

Sobre el **Método Montessori**, una profesora destaca que lo que más le gusta es la autonomía que proporciona a los niños y la manera vivenciada de aprender. Por otro lado, lo que no le gusta es que tal vez se deja de lado la socialización del alumnado.

El trabajo por **rincones de aprendizaje** es una de las metodologías que más gusta al profesorado, ya que permite cambiar de juegos y que sea el propio niño quien decida lo que quiere hacer.

Los profesores hablan de las diferentes metodologías como formas de trabajo que favorecen la motivación del alumnado, su implicación y la participación de las familias, aunque cada una de ellas pueda tener sus ventajas y desventajas. Sin embargo, llama la atención cómo ningún docente hace alusión a que sea una metodología positiva porque se fomente la inclusión; es decir, no mencionan la inclusión en ningún momento.

Para cada una de las metodologías los docentes buscan unos objetivos concretos y, dependiendo de los grupos, unas funcionan mejor que otras. No obstante, no se trata tanto de incidir en las metodologías, sino adaptarlas a los niños y las necesidades de cada momento.

FORMACIÓN: 15/19 sí que han recibido	
METODOLOGÍAS	Nº DE PROFESORES (19)
Rincones de aprendizaje	0
Aprendizaje Cooperativo	8
Grupos Interactivos	0
Inteligencias Múltiples	7
Trabajo por proyectos	6
ABP	6
Centros de Interés	0
Flipped classroom	1
Otras	1 (método Montessori)

Tabla 14. Metodologías sobre las que han recibido formación

FORMACIÓN	Nº DE PROFESORES (19)
Cursos homologados	12
Charlas	8
Autoformación	7
Ninguna	0
Otras	1 (cursos sin homologación)

Tabla 15. Forma en la que han llevado a cabo la formación.

La mayoría de profesores han recibido formación, pero resulta llamativo que todavía haya profesores que no buscan formarse para actualizar sus conocimientos y así dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades del alumnado.

METODOLOGÍAS	Nº DE PROFESORES (19)
Rincones de aprendizaje	9
Aprendizaje Cooperativo	12
Grupos Interactivos	5
Inteligencias Múltiples	7
Trabajo por proyectos	11
ABP	3
Centros de Interés	6
Flipped classroom	5
Otras	1 (ABN) 1 (método Montessori)

Tabla 16. Metodologías que a los profesores les gustaría utilizar.

A pesar de que les gustaría utilizar el AC y el trabajo por proyectos, no son utilizados por la falta de tiempo para planificar y elaborar materiales, entre otros obstáculos. Desde nuestro punto de vista, estos obstáculos se deben no tanto al tiempo, sino a la comodidad que encuentran los profesores en el trabajo por medio del libro de texto y así no tener que formarse ni “salir de la zona de confort”. Resulta contradictorio que muchos profesores sean conscientes de que otras metodologías podrían ser mejores, pero que luego no las apliquen en el aula. Al fin y al cabo, siguen impidiendo que la inclusión de todo el alumnado sea una realidad.

Al preguntar los **motivos por los que les gustaría utilizar** las metodologías mencionadas anteriormente y a nivel general, los profesores hablan de:

- *AC*: favorece la inclusión de todo el alumnado, y son ellos quienes se dan cuenta de cómo aprender y qué aprender. Además, esta metodología permite que cooperen con los demás, lo que supone una habilidad básica que deben adquirir. Hay profesores que señalan que esta metodología es más beneficiosa para el alumnado con discapacidad, además de tener en cuenta que todos deben respetarse y valorarse como grupo.
- *IM*: consideran que todo el alumnado es brillante en alguna de ellas y por eso se deberían de potenciar. Además, es una forma de trabajo realmente inclusiva que

permite adquirir los aprendizajes desde los puntos fuertes, mientras se desarrollan las demás habilidades.

- *ABP*: permite desarrollar la creatividad y las competencias básicas, además de que se trata de una metodología inclusiva que se centra en el proceso y no tanto en el resultado.
- *Trabajo por proyectos*: resultan ser muy motivadores al seguir los intereses de los niños, las familias también pueden participar y se da una mayor implicación del alumnado. Finalmente, mencionan que es una metodología muy beneficiosa para el alumnado con discapacidad.
- *Método Montessori*: desarrolla la autonomía al aprender desde lo manipulativo.
- *ABN*: es una metodología manipulativa que da lugar a un aprendizaje real.
- *Rincones de aprendizaje*: es una metodología que respeta los ritmos e intereses.
- *GI*: son novedosos y captan la atención de los niños de una manera más actualizada. Además, se da una mayor participación.

OBSTÁCULOS	Nº DE PROFESORES (19)
Imposición del material	2
Falta de tiempo	5
Falta de formación	3
Falta de apoyo personal	2
Diferentes edades, niveles de madurez y circunstancias personales	3
Ratio muy elevada	2
Resistencia al cambio de metodología	1
Difícil coordinación entre profesionales	1
Familias que no cooperan	1

Tabla 17. Obstáculos que impiden poner en práctica las metodologías deseadas.

RECURSOS NECESARIOS	Nº DE PROFESORES (19)
Más tiempo	19
Más formación	13
Más recursos personales	9
Más recursos materiales	7
Más recursos espaciales	3
Más recursos económicos	4
Nada	0
Otros	0

Tabla 18. Recursos necesarios para llevar a cabo las metodologías deseadas.

Finalmente, algunos de los **aspectos que creen que ayudarían a mejorar la Atención a la Diversidad** son:

- Contar con más especialistas externos.
- Disponer de más recursos personales, ya sea para dar apoyos en el aula o para realizar desdobles.
- Presencia de personal formado que ayude a detectar y valorar al alumnado para así derivarlos en caso de que sea necesario.
- Recibir formación acerca de los trastornos y de cómo actuar ante ellos.
- Disponer de más tiempo tanto para planificar las sesiones como para elaborar material y poder estar con el alumnado.
- Reducir la ratio.
- Contar con una metodología más dirigida con la que el alumnado aprenda a trabajar en equipo y en la que se tengan menos en cuenta los objetivos curriculares.
- Realizar un mayor acompañamiento y asesoramiento a las familias por parte de todo el personal implicado (no solo personal educativo sino también médico, administrativo, etc.).
- Programar teniendo en cuenta la diversidad real del aula.

Hemos observado que en escasas ocasiones se hace alusión al proceso de inclusión del alumnado en lo que se refiere a las metodologías y organización que se lleva a cabo en las aulas. Pensamos que esta inclusión debería ser un objetivo prioritario de todas las metodologías y organizaciones de aula.

Por otro lado, resulta contradictoria la perspectiva que tienen algunos profesores sobre la inclusión puesto que solicitan personal especializado que atienda al alumnado; siendo que la inclusión no requiere de dicho personal, sino de la formación de los propios docentes para dar una respuesta ajustada.

Finalmente, comprendemos la postura de algunos docentes al explicar que no siempre pueden atender al alumnado de manera completamente inclusiva, puesto que en ocasiones hay alumnado con problemas muy graves que no están diagnosticados. Ante esta situación, explican que es muy complicado dar una respuesta ajustada, ya que realmente no se conoce el problema ni las actuaciones adecuadas a aplicar para que el alumnado participe y aprenda igual que el resto de sus compañeros.

2.2 Propuesta metodológica de actividades

Como se ha ido mencionando anteriormente, la propuesta práctica que se plantea está basada en el trabajo por medio de IM, ya que es una de las opciones más solicitadas por el profesorado del centro, tal y como se ha podido observar en los resultados obtenidos de los cuestionarios. Como esta propuesta se va a desarrollar en un aula concreta, también se ha tenido en cuenta la información obtenida de la entrevista con la tutora de la misma, que dice trabajar ya IM y quiere ampliar su oferta de trabajo en las mismas. Así, al trabajar las diferentes inteligencias podría ayudarle a profundizar en el conocimiento de las mismas, así como trabajar la forma en la que se tiene que incluir al A.C.N.E.A.E.⁴ en la puesta en práctica de las actividades.

Previo a redactar las actividades que se van a desarrollar en el aula, veo adecuado comentar la situación socio-cultural del centro en cuestión. La Cooperativa de Enseñanza Hijas de San José es un centro concertado que cuenta con las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y que ha estado formado siempre por alumnado perteneciente a un barrio obrero; aunque sí que es cierto que en los últimos años ha habido un aumento considerable de población inmigrante. Muchos de los niños que asisten a este centro pertenecen a familias desestructuradas, por lo que suele haber malas relaciones familiares, bajo nivel cultural, escasa motivación, etc., a lo que se suma un alto porcentaje de absentismo escolar, ya sea con motivo de enfermedades, de organización familiar, u otros.

Más concretamente, las actividades van a ser realizadas en una clase de 1º de Educación Infantil que se compone de 21 alumnos (9 niños y 12 niñas) y que goza de una buena relación y cohesión entre el alumnado, lo que además se ve favorecido por la presencia en el aula de A.C.N.E.E. Concretamente, estas N.E.E. se refieren a un alumno que está en proceso de observación y evaluación para realizar el diagnóstico de TEA; y una alumna que está pendiente de diagnóstico de Discapacidad Física, y que a fecha de 2 de marzo fue diagnosticada de TEA al dar su madre el permiso. Estas dificultades en ambos niños hacen que el resto de los compañeros estén muy pendientes e intenten ayudarles en todo lo posible, ya que son conscientes de que necesitan ayuda en algunas de las tareas.

Respecto a las *características sociales* del alumnado, las culturas y religiones a las que pertenecen son muy variadas (china, musulmana, rumana, ecuatoriana y española), como

⁴ Al hablar de A.C.N.E.A.E. se hace referencia al Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

variado es el nivel de conocimiento del idioma que hay entre ellos, ya que 6-7 alumnos no son capaces de comprender lo que se les dice, ni tampoco son capaces de comunicar las demandas de cada momento. Esto hace que la comunicación y relación tanto entre iguales como con las profesoras sea costosa, ya que hay que explicarles repetidamente las cosas hasta que logran comprenderlas.

2.2.1 Materiales

De manera general, los recursos materiales que serán necesarios para poder realizar las actividades son: vasos de plástico, algodón, lentejas, agua, recipiente de cristal, objetos de diferentes materiales (madera, plástico, papel, aluminio, lapicero, vidrio, etc.), juguetes, manta, puzzle de números, bingo de números, tapones, tablero de letras, tapones con letras mayúsculas, carreteras de letras, plastilina, tarjetas con números del 1 al 9, tarjetas con texturas, macarrones, rotuladores, pinturas, lapiceros, folios, cordón elástico. En el [Anexo IV](#) se ofrecen imágenes de algunos de los materiales

2.2.2 Actividades planteadas

Las actividades a desarrollar serán dieciséis, habiendo dos de cada una de las inteligencias y estando todas ellas lo más relacionadas posible con el proyecto que se está trabajando en clase, que es “La granja”. Se debe tener en cuenta que en estas actividades no se trabajan las inteligencias de manera aislada, sino que en todas ellas intervienen la inteligencia “central” y alguna otra de manera transversal.

A continuación, se procede a comentar cada una de las actividades que se van a proponer en el aula, así como los dos objetivos correspondientes a cada una de las inteligencias, que aparecen debajo del desarrollo de las mismas. En todo momento se debe tener en cuenta que las actividades no se plantean de manera única y aislada para conseguir los objetivos propuestos, sino que se ofrecen para colaborar en la consecución de los mismos. Es decir, para conseguir los objetivos planteados no es suficiente con poner en práctica las siguientes actividades, sino que será necesario trabajar más.

INTELIGENCIA NATURALISTA

1. *Plantar legumbres en un vaso* → Consiste en poner algodón en un vaso de plástico y colocar encima unas cuantas legumbres (en este caso lentejas). Una vez que se han colocado, se debe poner algodón encima hasta que no se vean, y seguidamente se humedecerá

con un poco de agua. Luego se coloca el vaso cerca de una ventana, de tal manera que le dé el sol pero no de manera directa. Trabajo individual: cada alumno plantará sus propias lentes.

2. *¿Flotan o se hunden?* → La actividad consiste en llenar un recipiente transparente de agua e ir presentando los objetos, de manera que los niños vayan haciendo sus propias hipótesis sobre si los objetos se hundirán o flotarán. Una vez que el alumnado haya visto el objeto en cuestión y haya dicho lo que creen que pasará, se le pedirá a uno de ellos que lo meta en el agua, para comprobar si realmente flotan o se hunden. El número de objetos a utilizar será el mismo que el de alumnos, para que así todos puedan participar y comprobar en primera persona qué es lo que ocurre. Trabajo grupal: va participando todo el alumnado.

Objetivos a conseguir para la inteligencia naturalista:

- Elaborar hipótesis sobre si determinados objetos flotarán o se hundirán al ser puestos en contacto con agua.
- Desarrollar la responsabilidad y el cuidado hacia la naturaleza y los elementos que la componen.

INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL

1. *Hacemos simetrías* → Se ofrece al alumnado folios en los que aparezcan dibujados objetos o figuras, aunque por la mitad (media cara, media casa y media mariquita). Lo que tienen que hacer es completar de manera simétrica el resto del dibujo, fijándose siempre en la mitad del dibujo que se les ha dado como dibujo. No obstante, contarán con un modelo completo de cada uno de los objetos, que habrá sido elaborado por mí y que pegaré en la pizarra para que se puedan fijar. Trabajo individual: cada alumno elabora sus simetrías.

2. *¿Qué hay debajo de la manta?* → Se ponen sobre una mesa una serie de objetos que el alumnado tendrá que observar con atención durante un periodo de tiempo determinado. Una vez pasado ese tiempo, se les pedirá que cierren los ojos y se tapará uno de los objetos, de manera que el alumnado debe recordar qué objetos había y adivinar cuál es el que se ha tapado. Poco a poco se irá complicando la actividad, ya sea poniendo más objetos, cambiando de orden los que queden en la mesa o tapando más de un objeto. Trabajo por grupos de 3-4 para observar más fácilmente cómo de desarrollada tienen esta inteligencia.

Objetivos a conseguir para la inteligencia naturalista:

- Ser capaz de orientarse en el espacio y representar simetrías de objetos.

- Apreciar las transformaciones que se producen en el espacio que le rodea.

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

1. *Puzles de números* → Basta que en la clase de 1º donde se están realizando las actividades están trabajando actualmente los números del 1 al 10, veo adecuado plantear esta actividad que consiste en formar puzles de dichos números. Para completar el puzle son necesarias cuatro piezas: una es la grafía del número, otra son tantos objetos como indica el número, otra es la palabra del número y, la otra, dados con tantos puntos como indica el número. Para empezar, se dará una ficha a cada uno de los alumnos, de manera que cuando se pida realizar el puzle del número X todos los que tengan piezas de dicho número deberán salir al centro de la asamblea para formar el puzle. Sí que es cierto que la palabra del número es difícil puesto que todavía no saben leer, con lo cual les ayudaré yo poniéndola y así poder completar los puzles. Trabajo grupal en la asamblea.

2. *Bingo de números* → Se reparte a cada alumno un cartón de bingo (folios plastificados) con los números del 1 al 9, de modo que en la pizarra se irán proyectando diferentes números y el alumnado tendrá que ir poniendo tapones de botella en su cartón de bingo. Se les recordará que cuando tengan todos los números tapados tienen que decir “¡BINGO!”. Trabajo individual: cada alumno tendrá su propio cartón de bingo.

Objetivos a conseguir para la inteligencia naturalista:

- Reconocer los números del 1 al 10 tanto por su grafía, como por su representación mediante puntos.
- Identificar los números del 1 al 9 y reconocerlos por su grafía.

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

1. *Buscamos letras y palabras* → Se ofrece al alumnado unos tableros (folios plastificados) en los que aparecen las letras del abecedario en mayúscula. Con la ayuda de tapones de botella en los que estarán escritas dichas letras, estos se repartirán al alumnado para que los vayan poniendo en el tablero, en el lugar correspondiente. Para empezar se repartirá un tapón a cada uno de los niños y tendrán que mirar la letra y decir cuál es, en caso de que la conozcan. Después, se les irá llamando de uno en uno para que salgan al centro de la asamblea y coloquen el tapón en el lugar correcto. Conforme vayan colocando los tapones,

el resto de los compañeros tendrán que ir diciendo palabras que empiecen por dicha letra, aunque sea necesaria la ayuda de las profesoras. Trabajo grupal en la asamblea.

2. *Carreteras de letras* → Se da a cada alumno una lámina (folios plastificados) en las que aparecen las letras del abecedario para que, con plastilina y siguiendo la “carretera”, escriban las diferentes grafías. Conforme vayan teniendo hechas algunas letras podrán ir cambiando las láminas con sus compañeros para formar otras nuevas y así conocer más letras. Una vez que hayan hecho varias letras se trabajará con ellos de manera grupal el reconocimiento de la inicial del propio nombre, aunque en algunos casos necesiten la ayuda de las profesoras. Trabajo individual para elaborar letras y grupal para reconocer iniciales.

Objetivos a conseguir para la inteligencia naturalista:

- Reconocer las letras del alfabeto en mayúscula.
- Reconocer la inicial del propio nombre.

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

1. *Mi retrato* → Se da a cada alumno un folio en blanco y se les pide que se dibujen a sí mismos, para lo que tendrán que pensar durante unos instantes en cómo son y que se representen lo mejor o lo más realista posible en el papel. Trabajo individual: cada alumno se dibuja a sí mismo.

2. *Lo que me gusta de mis compañeros* → En la asamblea, se va sacando a los niños de uno en uno para que digan algo que les gusta de algún compañero de la clase. Esta actividad les permite pensar en cosas positivas o cosas que les gustan de sus compañeros y así poder identificar cuando se sienten bien con ellos o qué les gusta de ellos (reflexión interior). Trabajo grupal en la asamblea.

Objetivos a conseguir para la inteligencia naturalista:

- Construir una imagen precisa de uno mismo.
- Ser consciente de los estados de ánimo, los sentimientos, las motivaciones, etc., que se experimentan respecto a otros compañeros.

INTELIGENCIA INTERPERSONAL

1. *¿Quién falta?* → Se sienta al alumnado en un círculo en la asamblea y se les pide que agachen la cabeza y cierren los ojos, de tal manera que cuando estén así se levantará con

cuidado a un niño del suelo y se le sacará al pasillo (detrás de la puerta de clase). A los demás se les pedirá que abran los ojos y miren bien quiénes están para intentar adivinar quién es el niño/s que falta/n. Trabajo grupal en la asamblea.

2. *Los números amigos* → Se reparte a cada uno de los alumnos una cartulina con los números del 1 al 9 y se les pide que se distribuyan por la clase para que a la señal de “¡YA!” se junten por “familias” (los 1 con los 1, los 2 con los 2...). A la hora de repartir las cartulinas con los números, se intentará que estas queden lo más equilibradas posibles; es decir, se intentará dar el mismo número a alumnos que no tienen tanta relación entre ellos. Trabajo por grupos de 3-4 alumnos.

Objetivos a conseguir para la inteligencia naturalista:

- Ser consciente de qué compañeros forman parte del grupo.
- Incluir al resto de los compañeros en los grupos o juegos.

INTELIGENCIA CINESTÉSICA

1. *Emparejamos por texturas* → Con la ayuda de cartones pequeños forrados con diferentes materiales, estos se mostrarán al alumnado y se les pedirá que los toquen para que después, de uno en uno y tapándoles los ojos, tengan que emparejarlos por texturas. La actividad la realizará todo el alumnado y para ello se irá cambiando el orden o la ubicación de los cartones, de manera que no sepan de memoria dónde están las parejas de cartones. Trabajo por grupos de 3-4 alumnos.

2. *Hacemos collares* → Utilizando macarrones y cuerda elástica, la actividad consiste en repartir a cada uno de los alumnos un puñado de pasta para que la pinten con rotuladores de colores y que luego la ensarten en la cuerda elástica. Trabajo individual: cada alumno elabora su propio collar.

Objetivos a conseguir para la inteligencia naturalista:

- Utilizar las manos para crear objetos o manualidades.
- Hacer parejas de diferentes texturas por medio del sentido del tacto.

INTELIGENCIA MUSICAL

1. *Hacer maracas* → Consiste en que el alumnado decore dos vasos a su gusto, ya sea con pegatinas, rotuladores, etc., y que introduzcan en su interior lo que quieran (se dispondrá

de legumbres, bolitas de papel, macarrones, etc.). Para que el contenido no se salga, se pondrán los vasos uno contra otro y se sujetarán con precinto. De lo que se trata es de que, una vez que cada alumno ha creado su maraca, las vayan tocando de uno en uno y se vayan apreciando los diferentes sonidos que producen (que unas suenan más fuerte y otras menos, que unas suenan más corto que otras porque tienen más objetos dentro, etc.). Además, también se trabajará con ellos en la asamblea la intensidad, de modo que se les pedirá que toquen de piano a forte y viceversa. Trabajo individual: cada uno elabora su propia maraca; y trabajo grupal en la asamblea.

2. *Reproducir sonidos* → Se irán proyectando imágenes de objetos, animales, fenómenos meteorológicos, etc., para que el alumnado vaya reproduciendo los sonidos que caracterizan a cada uno de esos objetos, animales, etc. Trabajo grupal en la asamblea.

Objetivos a conseguir para la inteligencia naturalista:

- Identificar parámetros musicales por medio del uso de instrumentos musicales de elaboración propia.
- Reproducir sonidos correspondientes a objetos, animales, fenómenos meteorológicos, etc.

2.2.3 Propuesta de evaluación

Para evaluar las actividades que se han descrito anteriormente se va a utilizar una **lista de control** ([Anexo V](#)) en la que los ítems a observar se obtienen a partir de los objetivos planteados para cada una de las inteligencias. En esta lista de control, la evaluación se lleva a cabo estableciendo si los ítems están conseguidos (C), en proceso (EP), o no conseguidos (NC); y se ofrece un apartado de observaciones en el que se explican los motivos por los que algunos ítems se han considerado como no conseguidos (NC).

En la lista de control y como ítems a observar, aparecen las siglas I.1, I.2, I.3, etc., que hacen referencia a los aspectos que se van a observar y evaluar, y que se han obtenido a partir de los objetivos planteados para cada una de las inteligencias. A continuación se ofrecen dichos ítems, que hay que tener en cuenta que serán observados y evaluados para cada uno de los alumnos que componen el aula.

- *Ítem 1 (I.1):* Elabora hipótesis sobre si los objetos van a flotar o se van a hundir.
- *Ítem 2 (I.2):* Es responsable y cuida su planta.

- *Ítem 3 (I.3):* Se orienta en el espacio y representa simetrías de una cara, una casa y una mariquita.
- *Ítem 4 (I.4):* Aprecia las transformaciones que se producen en el espacio.
- *Ítem 5 (I.5):* Reconoce los números del 1 al 10 por grafía y por número de puntos.
- *Ítem 6 (I.6):* Identifica los números del 1 al 9 y reconoce su grafía.
- *Ítem 7 (I.7):* Reconoce las letras del alfabeto en mayúscula.
- *Ítem 8 (I.8):* Reconoce la inicial de su propio nombre.
- *Ítem 9 (I.9):* Construye una imagen precisa de sí mismo.
- *Ítem 10 (I.10):* Piensa y analiza cómo se siente respecto a sus compañeros.
- *Ítem 11 (I.11):* Es consciente de qué compañeros forman parte del grupo.
- *Ítem 12 (I.12):* Incluye a sus compañeros en los grupos y juegos.
- *Ítem 13 (I.13):* Utiliza las manos para crear objetos o manualidades.
- *Ítem 14 (I.14):* Hace parejas de texturas con la ayuda del sentido del tacto.
- *Ítem 15 (I.15):* Identifica parámetros musicales utilizando una maraca de elaboración propia.
- *Ítem 16 (I.16):* Reproduce sonidos correspondientes a animales, objetos, fenómenos meteorológicos, etc.

Complementando a dicha lista de control se encuentra la **observación**, que es un instrumento de evaluación esencial en la etapa de Educación Infantil, y que en este caso nos permitirá conocer si los objetivos de aprendizaje se cumplen o no. De esta manera, no solo se va a hacer uso de la observación para poder completar la lista de control, sino que también va a servir para realizar un pequeño análisis de cómo se ha desarrollado cada una de las actividades, si han surgido dificultades, etc.

Finalmente, considero adecuado llevar a cabo una **autoevaluación** en la que se valore cómo ha sido la actividad docente, si se han conseguido los objetivos propuestos, qué cambios se harían para ocasiones futuras, qué dificultades han surgido y cómo se han solucionado, etc. Esta autoevaluación se compone de dos partes: una tabla ([Anexo VI](#)) en la que se debe valorar del 1 al 4 una serie de ítems, siendo el 1 “nunca”, el 2 “a veces”, el 3 “casi siempre” y el 4 “siempre”; y una descripción de las dificultades surgidas durante el desarrollo de las actividades, la reflexiones o aspectos que más han llamado la atención, etc.

2.3 Evaluación y autoevaluación

Para determinar si el alumnado ha logrado o no los diferentes objetivos de aprendizaje planteados se ofrece la lista de control mencionada anteriormente. Y además, con el fin de completar la información que se ofrece en dicha lista, se van a extraer una serie de conclusiones de la puesta en práctica de las actividades, para lo que se ha hecho uso tanto de la observación como de los productos obtenidos de algunas de ellas.

- *Hacemos simetrías (8 de mayo)* → como se puede observar en los dibujos escaneados ([Anexo VII](#)) ha habido alumnos que han hecho la simetría muy bien, e incluso ha habido quienes han completado los dibujos en ambos lados (en la casa faltaba la puerta, a la cara le faltaban pendientes y pelo, etc.). Por otro lado, también se puede observar que algunos alumnos no tienen noción del espacio y/o no prestan la atención suficiente como para ver que en el lado izquierdo ya había dibujada mitad de la figura, por lo que no era necesaria dibujarla entera en el lado derecho.

- *¿Qué hay debajo de la manta? (8 de mayo)* → a la hora de realizar esta actividad me he encontrado con que muchos de los alumnos miraban mientras yo tapaba los objetos, con lo cual luego acertaban sin problemas. Además, también ha habido alumnos que han esperado hasta que sus compañeros han nombrado los objetos tapados para así repetirlo, por lo que he hecho varias rondas con cada uno de los grupos y así intentar conocer un poco mejor quiénes realmente lo sabían y quiénes no.

- *Mi retrato (9 de mayo)* → como se puede observar en los dibujos escaneados ([Anexo VIII](#)), ha habido alumnos que han sido muy capaces de dibujarse a sí mismos, pero hay otros que o han garabateado, o no han querido dibujarse por más que se les ha explicado que eso era lo que tenían que hacer. Además, para completar el dibujo se les ha pedido que dibujasen algo importante para ellos, de modo que se observa a amigos, padres, juguetes, etc.

- *Lo que me gusta de mis compañeros (9 de mayo)* → esta es una de las actividades que más dificultades ha supuesto para el alumnado, puesto que no se trata de hacer algo manual, sino de reflexionar. He podido ver que hay alumnos que no conocen el nombre de algunos de sus compañeros, y también alumnos que tienen mucha vergüenza o les cuesta expresar lo que los demás les hacen sentir (ya sea bueno o malo). En todo caso, los alumnos

más extrovertidos han sido capaces de dar una explicación argumentada de por qué disfrutaban con sus compañeros, cuándo se enfadaba y por qué, etc.

- *Buscamos letras y palabras (10 de mayo)* → la actividad se ha desarrollado sin dificultades importantes puesto que la mayoría del alumnado ha sido capaz de observar la letra del tapón y buscarla en el tablero. Sí que es cierto que ha habido algunos alumnos que han precisado mi ayuda, pero coincide con que es alumnado que tiene dificultades en lo que se refiere al idioma y que no conocen las grafías (a pesar de que les di vocales a propósito).

- *Carreteras de letras (10 de mayo)* → todo el alumnado ha sido capaz de crear letras con la plastilina, e incluso se han ido intercambiando las tarjetas entre ellos para hacer letras nuevas. Respecto a si reconocen o no la inicial de su nombre, he de decir que no todo el alumnado la reconoce.

- *Hacer maracas (11 de mayo)* → la elaboración de las maracas no ha supuesto ninguna dificultad para el alumnado puesto que han seguido correctamente las instrucciones que se les han ido dando. Por otro lado, la reproducción de sonidos “piano” y “forte” con la maraca también se ha desarrollado fácilmente, puesto que ya habían trabajado dichos parámetros anteriormente en Caixa fórum cuando fuimos a ver “el viaje de la caracola”.

- *Reproducir sonidos (11 de mayo)* → la mayoría del alumnado ha sido capaz de reproducir los sonidos correspondientes a las imágenes que se han ido proyectando, aunque es cierto que algunos han esperado a que los compañeros hiciesen el sonido correspondiente para después imitarlo.

- *Plantar legumbres en un vaso (14 de mayo)* → la actividad se ha desarrollado con facilidad puesto que todo el alumnado ha sido capaz de seguir las instrucciones que se han ido dando. Además, he aprovechado la actividad para ver qué conocimientos poseía el alumnado sobre el cuidado de las plantas, y la mayoría de ellos han sabido explicar que las plantas necesitan agua, luz y aire para poder crecer. Finalmente, mencionar que el alumnado ha estado pendiente de sus plantas en todo momento, preguntando cuándo debían regarlas, por qué el algodón se ponía de color marrón, etc.

- *¿Flotan o se hunden? (14 de mayo)* → al principio ha costado empezar a trabajar puesto que cada vez que uno de los alumnos metía un objeto en el recipiente con agua, el

resto de los compañeros se levantaban corriendo para verlo. Además, las primeras veces que se han metido los objetos, el alumnado ha ido diciendo al azar si flotaban o se hundían, pero cuando se han empezado a meter objetos del mismo material que otros que ya había en el agua, algunos alumnos han empezado a pensar que pasaría lo mismo con unos que con otros. Finalmente, me gustaría destacar que al alumnado le ha llamado la atención el hecho de que el carbón dulce “desapareciese”, ya que al poco de meterlo en el agua se ha disuelto.

- *Emparejamos por texturas (15 de mayo)* → la actividad se ha desarrollado sin dificultades puesto que el alumnado ha tocado los diferentes materiales antes de que se les taparan los ojos. Además, los materiales que se han utilizado (que no han sido todos los que había preparados) han sido los más diferentes entre sí, para que así los pudiesen diferenciar sin problemas. No obstante, ha habido algunos alumnos a los que les costaba estar con los ojos tapados puesto que sentían la necesidad de ver los materiales, por lo que les he insistido en que no podían mirar y que tenían que emparejarlos tocándolos.

- *Hacemos collares (15 de mayo)* → no ha habido dificultades a la hora de realizar la actividad puesto que consistía únicamente en pintar los macarrones y luego ensartarlos en la cuerda. Sí que es cierto que ha habido algunos alumnos que, después de tener varios macarrones metidos en la cuerda, se les han salido porque la han soltado; pero han vuelto a empezar modificando ese fallo y ya han conseguido crear el collar sin problemas.

- *Puzle de números (16 de mayo)* → la actividad se ha desarrollado sin dificultades puesto que al hacerla en la asamblea con todo el alumnado, aquellos que tenían más dificultades pedían ayuda a sus compañeros. De este modo, he podido ir observando qué niños contaban los puntos o los dibujos por sí solos, qué niños no miraban la ficha del puzle y qué niños lo intentaban y después pedían ayuda a sus compañeros. Además, parte del alumnado se ha animado a que les diese piezas de puzle con el número escrito, y han reconocido algunos por la vocal (el “uno” por la “u”, el “ocho” por la “o”, etc.).

- *Bingo de números (16 de mayo)* → el inicio de la actividad ha sido sencillo puesto que ya había jugado con ellos al bingo en más ocasiones, por lo que sabían las reglas y el modo de jugar. En este caso, primero he repasado los números y luego los he ido señalando en la pizarra para que los viesen fácilmente. Cabe decir que la mayoría del alumnado ha completado la actividad con éxito, aunque ha habido dos alumnas que lo que han hecho ha

sido poner y quitar los tapones, hacer torres, etc., a pesar de que he estado modificando estas conductas diciéndoles lo que tenían que hacer y poniéndoles bien los tapones.

- *¿Quién falta? (17 de mayo)* → ha costado iniciar la actividad porque el alumnado no entendía por qué tenían que cerrar los ojos, y solía hacer trampas y mirar para saber a quién sacaba de clase en cada ronda de juego. Poco a poco han ido entendiendo que si no cerraban los ojos no se podía desarrollar el juego, y que si miraban no iban a ser ellos quienes saliesen fuera porque era una de las condiciones esenciales para ello. Por lo demás, he de decir que ha sido una actividad divertida y estaban emocionados esperando ver quién faltaba.

- *Los números amigos (17 de mayo)* → al principio de la actividad les ha costado centrarse puesto que estaban más pendientes de ver cómo era la cartulina y enseñársela unos a otros que de mirar el número que les había tocado. Al poco rato ya han empezado a hablar entre ellos para ver qué número llevaba cada uno y así juntarse, por lo que puede decirse que la actividad se ha desarrollado correctamente.

En lo que se refiere a la **autoevaluación** y con el objetivo de completar los datos que se ofrecen en la tabla del [Anexo V](#), a continuación se ofrece una breve reflexión sobre la práctica docente, las dificultades surgidas, la forma de solventar dichas dificultades, etc.

En primer lugar, considero que mi actividad docente ha sido lo más adecuada posible a las tareas planteadas así como a las necesidades y diferentes niveles de conocimiento del alumnado. He sido capaz de dar las instrucciones correctas y de que todos ellos comprendan las actividades a realizar, aunque no siempre he conseguido que todos ellos participen puesto que han surgido dificultades. En dos ocasiones ha habido alumnos que no han querido participar en las actividades o que han molestado al resto de los compañeros, lo que ha hecho que esta se detenga durante unos instantes y se dedique tiempo a solucionar la situación. En estos casos, lo que se hace es invitar al alumnado a que se una a la actividad cuando estén preparados, pero al mismo tiempo se les pide que no molesten a todos aquellos compañeros que sí que quieren participar desde el principio.

Probablemente las dificultades más notables han sido las relacionadas con la participación del alumnado con N.E.E. en las actividades planteadas, puesto que ha habido algunas en las que incluso no han querido participar. En el caso de la alumna, la participación en las actividades es mayor, aunque en ocasiones haya necesitado ayuda de las profesoras e incluso de sus propios compañeros. Sin embargo, el caso del alumno es el más difícil, puesto

que no ha sido capaz de participar en ninguna actividad y se va corriendo de clase continuamente, por lo que ni siquiera se le pueden evaluar las actividades más sencillas. De hecho, he tenido que contar con la ayuda de la profesora para poder realizar las actividades, ya que ha sido ella quien ha estado pendiente de que este alumno no se saliese de clase, no tirase los materiales necesarios para las actividades, no molestase a sus compañeros, etc.

Finalmente, mencionar que en ocasiones futuras cambiaría ciertos aspectos de las actividades, como puede ser el hecho de dedicarles más tiempo del que les he podido dedicar en esta ocasión. E incluso integrarlas realmente en el proyecto trabajado, ya que en este caso se limitan a seguir el libro de la editorial y no trabajan un proyecto concreto, por lo que resulta complicado que las actividades tengan un sentido completo.

2.4 Conclusiones de la propuesta

Tras haber aplicado en el aula las actividades planteadas anteriormente, puedo concluir hablando de la importancia que tiene el hecho de trabajar por medio de IM en el aula, sobre todo en la etapa de Educación Infantil. Como ya sabemos, las capacidades que posee el alumnado de una misma clase son completamente diferentes, ya que cada uno de ellos cuenta con su propio nivel de desarrollo, madurez, sus condiciones personales, etc.; y la suma de estos aspectos es lo que hace que las formas y ritmos de aprendizaje sean diferentes.

Es por esto por lo que considero esencial trabajar en las aulas a partir de las diferentes inteligencias, ya que solo así se está ofreciendo a todo el alumnado la posibilidad de aprender en base a sus potencialidades o puntos fuertes. Sí que es cierto que por medio de otras metodologías también se pueden obtener muy buenos resultados, no solo de aprendizaje, sino también de crecimiento personal del alumnado. Pero pienso que el trabajo por medio de inteligencias permite realmente incluir a todo el alumnado y que aprendan de la manera más sencilla posible y siendo ellos mismos los responsables de su propio aprendizaje.

Hablo de que permite lograr la inclusión de todo el alumnado porque se debe tener en cuenta que, al ser alumnado con capacidades diferentes, no todos ellos tienen por qué aprender de la misma manera. La forma de enseñanza tradicional basada en el libro de texto, desde mi punto de vista supone una gran limitación en el aprendizaje, ya que el alumnado meno capaz de completar las fichas pierden muchas posibilidades de aprender. Sin embargo, al trabajar las inteligencias, se trata por lo general de actividades mucho más experienciales,

cognitivas y vivenciales que hacen que el alumnado pueda participar de manera directa en las mismas y las adapte a sus necesidades de cada momento.

De hecho, conforme se han ido desarrollando las actividades he podido ver claramente qué inteligencias tienen más desarrolladas cada uno de los alumnos, qué dificultades presentan, qué habilidades poseen y cómo las utilizan, etc. Obtener toda esta información no sirve únicamente para saber qué se le da mejor al alumnado, sino que es un dato esencial que se debe tener en cuenta a la hora de planificar los posteriores aprendizajes. Con esto hago referencia al hecho de que, si por ejemplo un alumno tiene más desarrollada la inteligencia lógico-matemática, se intentará planificar los aprendizajes en torno a la misma para que así el aprendizaje sea mucho más sencillo. Pero además, esto también permite saber que el resto de las inteligencias tendrán que ser trabajadas por medio de actividades concretas y conseguir así potenciarlas y obtener un mayor rendimiento del alumnado en cuestión.

Finalmente, mencionar que ha sido una experiencia muy positiva puesto que el alumnado ha estado dispuesto en todo momento a participar (salvo en par de ocasiones) y ha mostrado su interés por todas las actividades que se han ido planteando.

3. CONCLUSIONES

Tras la revisión teórica y la elaboración y puesta en práctica de la propuesta, hemos llegado a una serie de conclusiones sobre la percepción que se tiene de la inclusión, la manera en la que es trabajada en Educación Infantil y nuestra experiencia en la aplicación de dichas propuestas que favorecen dicha inclusión.

En primer lugar, nos ha llamado la atención que la mayoría de los docentes de ambos centros educativos señalen la necesidad de recibir formación acerca de la inclusión y de cómo trabajarla en las aulas. Esto se debe al escaso conocimiento que se posee en torno a este tema y la necesidad cada vez más evidente de incluir a todo el alumnado. Asimismo, hemos observado que la mayoría están muy de acuerdo con la inclusión, aunque es vista como una realidad difícil de alcanzar ante la presencia de A.C.N.E.A.E. en las aulas e incluso cuando la ratio es tan elevada. Aun así, si la ratio fuese más baja y se contase con una buena formación sobre el tema, algunos docentes señalan que seguiría siendo muy complicado atender a las necesidades individuales del alumnado, ya que indican que nunca se llega a estar lo suficientemente formado.

En segundo lugar, el profesorado también solicita una mayor formación en lo referido a trastornos del desarrollo y dificultades de aprendizaje, para poder detectar y derivar cuanto antes al alumnado. Sin embargo, esto resulta contradictorio respecto a que, al mismo tiempo, ciertos docentes soliciten personal de apoyo y especialistas en los centros para atender al alumnado A.C.N.E.A.E. Desde nuestro punto de vista y tras la revisión teórica realizada, consideramos que el hecho de contar en los centros con este personal no concuerda con los principios propios de la inclusión; de modo que la opción más adecuada sería que todos los docentes recibiesen formación, estando así capacitados para atender al alumnado.

Por otro lado, hemos podido comprobar que los docentes conocen numerosas metodologías, pero es cierto que estas suelen ser las que se han estado aplicando tradicionalmente, como son los rincones de aprendizaje, el AC, etc. Por ello existe un mayor desconocimiento de nuevas propuestas metodológicas como puede ser el flipped classroom, los GI, etc. Los docentes muestran interés por aplicar en sus aulas estas nuevas propuestas, pero no las llevan a cabo al encontrarse con numerosos obstáculos que lo impiden y, por tanto, se mantienen en las metodologías tradicionales sin “salir de su zona de confort”. Como ejemplo, uno de estos obstáculos es el no llegar a un acuerdo entre todos los profesores para

cambiar la forma de trabajo, ya que hay docentes que no quieren dejar el libro de texto de la editorial y utilizar así nuevas metodologías.

Aunque en los centros se quieran utilizar metodologías que favorezcan la inclusión, de nada sirve estar muy formado a nivel teórico, si luego a la hora de aplicar las mismas no se fomenta la inclusión de todo el alumnado. A partir de nuestra experiencia, señalamos la dificultad que supone la planificación de actividades accesibles a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades individuales; así como que todos ellos participen en las actividades dentro de sus posibilidades, ya que hay quienes necesitan tener un apoyo que les anime y ayude a participar. Por ello, aunque en las aulas se proponga la metodología de AC o el trabajo por medio de IM, no quiere decir que todo el alumnado esté incluido, sino que tiene que ser el docente con su forma de trabajarlo el que lo fomente.

Para finalizar, y como aspecto a mejorar, consideramos que para que la inclusión sea un hecho real, es necesario que los apoyos se lleven a cabo dentro del aula ordinaria junto con el resto de compañeros y no en aulas aparte. Además de que dicho apoyo no sea un trabajo dirigido única y exclusivamente por la especialista de AL o PT, sino en colaboración con la tutora del aula y dirigido para todo el alumnado. Con todo esto, nos referimos a la necesidad de que los apoyos sean de carácter colaborativo curricular y no terapéuticos, participando en ellos toda la comunidad educativa, así como que no vaya destinado solo al alumnado con dificultades. En nuestra opinión, se trata de una actuación primordial que se debe llevar a cabo desde el inicio en las aulas ordinarias, para que ningún alumno se sienta diferente al resto y por tanto esté incluido.

4. VALORACIÓN FINAL

Se va a realizar una valoración final en base al desarrollo completo del presente trabajo, teniendo en cuenta tanto las dificultades, como las limitaciones y los puntos fuertes y débiles que hemos experimentado. Además, se ofrece una perspectiva de futuro a partir de la puesta en práctica.

Una de las dificultades más importantes con la que nos hemos encontrado, ha sido que algunos de los docentes cumplimentaron los cuestionarios sin mostrar todo el interés que nos hubiera gustado. Esto ha hecho que algunas de las cuestiones planteadas estuviesen incompletas e incluso en blanco, por lo que no se ha podido extraer información de las mismas. Por otro lado, ha sido complicado el desarrollo de las actividades, ya que para poder atender al alumnado con mayores dificultades se ha tenido que dar una mayor autonomía y libertad al resto de los compañeros; lo que tampoco consideramos que sea apropiado dado que todos deben recibir la atención del profesorado.

En cuanto a nuestras limitaciones, consideramos relevante destacar la falta de tiempo para aplicar adecuadamente estas formas de trabajo, junto con la extensión requerida en el trabajo, por lo que se han realizado menos actividades de las que nos gustaría, y se ha dedicado menos tiempo del necesario. Uno de los puntos débiles ha sido el no tener el control absoluto del alumnado, puesto que al ser alumnas en prácticas no nos han hecho el mismo caso que si fuéramos las tutoras. Por tanto, a la hora de realizar las actividades hemos tenido que invertir tiempo en organizar el grupo, mandar que guarden silencio, reestructurar las actividades, etc.

Nos sentimos realmente afortunadas por haber podido aplicar la propuesta práctica en un aula de Educación Infantil, ya que es muy enriquecedor ver cómo las actividades planteadas son desarrolladas por el alumnado. A partir de la puesta en práctica, nos hemos dado cuenta de lo importante que es aplicar en el aula una metodología que fomente la inclusión de todo el alumnado. Sin embargo, hemos podido observar que no es suficiente con escoger una metodología innovadora y conocer sus bases teóricas, sino que es fundamental saberla aplicar de manera que se consiga la participación e implicación de todos.

De esta experiencia también destacamos puntos fuertes, como es que las profesoras de aula hayan sido totalmente flexibles a la hora de dejarnos aplicar las actividades y disponer de todo el tiempo necesario para ello. Asimismo, estas se han implicado en todo momento

ofreciendo su ayuda para elaborar materiales, ofreciéndonos los recursos disponibles tanto en el aula como en el centro, etc. Otro punto fuerte que señalamos es nuestra capacidad para adaptar las actividades a la programación del aula, así como al tema que se estaba trabajando y al nivel del alumnado. Para terminar, destacar que hemos conseguido que las docentes tengan interés por seguir trabajando con las metodologías propuestas (AC e IM) en un futuro no muy lejano.

Finalmente y como perspectiva de futuro, nos hemos dado cuenta de que las metodologías aplicadas favorecen realmente la inclusión de todo el alumnado, principalmente aquellos que presentan mayores dificultades. Como consecuencia, podemos afirmar que si en un futuro tenemos la oportunidad de decidir qué metodología aplicar, nos decantaremos por las aquí propuestas, dado que la experiencia ha sido muy positiva.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En Giné, C. (Coord.), Duran, D., Font, J., Miquel, E. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsorí Editorial S.L.
- Alarcón, C.M. (2017). Análisis de la metodología por rincones aplicada a la etapa de educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, (78), 29-38.
- Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. Cantabria.
- Armstrong, T. (2006). Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores. Traducción de Remedios Diéguez. Barcelona: Paidós.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. España: Ediciones SM.
- Berruezo, P.P. (s.f). *Modelos organizativos y metodologías para el aprendizaje en una escuela inclusiva [diapositivas power point]*. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Recuperado el 5 de marzo de 2018 de: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.2_Aspectos_sociales/1.1.Metodolog_escuela_inclusiva.pdf.
- Booth, T., Ainscow, M., y Black-Hawkins, K. (Col.). (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion). Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: CSIE.
- Breto, C y Gracia, P. (2012). Cohesionar el equipo. *Cuadernos de pedagogía*, 27 (428), 27-29.
- Calderero, J.F., Aguirre, A.M., Castellanos, A., Peris, R.M. y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 131-150.

- Cascales, A y Carillo, M^a.E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en Educación Infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación* 76, 79-98.
- Cascales, A., Carrillo, M.E. y Redondo, A.M. (2017). Abp y tecnología en Educación Infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 201-210.
- Coloma, A.M., Jiménez, M.A. y Sáez, A.M. (2007). Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad: Guía para el cambio metodológico y ejemplo desde Infantil hasta la universidad. Madrid: PPC Editorial.
- De Gràcia, S., y Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje: el caso de Aragón. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 35, 101-110.
- De Luca, S.L. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (1), 1-12.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Proyecto EA2005-0118. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. BOA número 150 de 1/8/2014, páginas 24826 a 24838.
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA número 240 de 18/12/2017, páginas 36450 a 36465.
- Delgado, W. (2007). Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista de Educación*, 31 (2), 45-58.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. *Informe para la UNESCO sobre Educación Superior*. Galileo
- Díaz, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En *enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En Giné, C. (Coord.), Duran, D., Font, J., Miquel, E. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsorí Editorial S.L.
- Escudero, J.M. (2012). *La educación inclusiva, una cuestión de derecho*. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- Espinosa, J.A. (2012). La importancia de trabajar juntos. RIINEE (Importance of working together. RIINEE). *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 95-106.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Feldman, D.H. (2000). Cómo empezó Spectrum. En Gardner, H.; Feldman, D.H. y Krechevsky, M. *El Proyecto Spectrum Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Fernández, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Foro Mundial Sobre la Educación. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. *Incheon, República de Corea*.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima. Recuperado el 7 de Marzo de 2018 de: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Garayo, A, Granado, N y Santos, R. (s.f). PBL: Descubre el poder de los problemas. Vitoria: Centro de innovación Urkide.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Illán, N. y Molina, J. (2001). La construcción del proyecto curricular integrado. Una alternativa para dar respuesta a la diversidad. En Sipán, A. (Coord). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores, S.A.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- La Cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, (16), 165-187.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F. J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. BOA número 152 de 5/8/2014, páginas 25181 a 25223.
- Ortiz, E. (2008). Actividades para desarrollar las Inteligencias Múltiples. *Boletín Pedagógico*, (7).
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (28), 197-211.
- Perdomo, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo flipped classroom. EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (55), 1-17.
- Pujolàs, P. (2006). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Universidad de Vic.
- Pujolàs, P. (2008). 9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-111.
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos, G., Torner, A., y Rodrigo, C. (1997). El programa CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic.

- Redondo, J.L. (2016). Evidencias científicas. *The Flipped Classroom Newsletter*, 3, 5-8.
- Reyes, E.M. (2014). *Inteligencias Múltiples en Educación Infantil*. Almería: Editorial Círculo Rojo.
- Roca, M. (2012). Segregación social: distribución y construcción espacial en Lima Metropolitana. *Espacio y Desarrollo*, (24), 119-134.
- Rubio, M. (s.f). Diseño Universal para el Aprendizaje, porque todos somos todos. EMTIC: Educación, metodología, tecnología, innovación, conocimiento. Mérida, Junta de Extremadura.
- Serrano, A.I. (2013). Centros de interés en Infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (23), 1-8.
- Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S., y Stainback, W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- Subirats, J. (Dir.), Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., y otros. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, (21), 119-131.

6. ANEXOS

Anexo I: Revisión teórica de estrategias metodológicas

RINCONES DE APRENDIZAJE

Organizar el aula por rincones es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades básicas de aprendizaje a las posibles necesidades del alumnado. Es decir, se trata de hacer posible la participación activa de todos en la construcción de sus conocimientos. Esta metodología, además, supone organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes, con materiales no específicamente escolares y mediante la manipulación y experimentación (Laguía y Vidal, 2008). Por tanto, los rincones son entornos de aprendizaje estructurados, que invitan al alumnado a participar y con diversidad de actividades y contenidos enfocados a explorar, experimentar, etc., (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007).

Algunos autores diferencian entre rincones de aprendizaje y talleres. De modo que conciben los rincones como espacios donde se realizan diferentes tipos de juego, mientras que los talleres los ven como espacios con actividades más dirigidas, dónde se llevan a cabo aprendizajes de carácter más académico y sistematizados. Sin embargo, estamos de acuerdo con lo que plantean Laguía y Vidal (2008) de que en esta etapa educativa no resulta lógico diferenciar entre jugar y aprender. Por tanto, ambos son una estrategia metodológica que ofrece unos espacios adecuados, adaptados, y con variedad de recursos que fomentan la interacción y experimentación, favoreciendo el desarrollo de lo que Vygotsky llamó *Zona de Desarrollo Próximo*.

Se trata de una metodología con una larga tradición histórica, cuyos primeros referentes se enmarcan en el movimiento de escuela activa (Laguía y Vidal, 2008). Comenzó con Juan Enrique Pestalozzi, en Italia y otros autores como Federico Froebel (Alarcón, 2017), y más tarde comienza a aparecer en propuestas pedagógicas como la de John Dewey. Tampoco debemos olvidar a autores como María Montessori, Kilpatrick y Freinet (Laguía y Vidal, 2008).

Sin embargo, con Ovide Decroly queda más clara esta metodología mediante sus centros de interés (CI en adelante), basados en los intereses y necesidades del alumnado. En la actualidad la gran mayoría de las escuelas la utilizan, ya que favorece el aprendizaje constructivista y significativo (Alarcón, 2017). En cuanto a la forma de aplicarlos en el aula, se pueden observar los rincones como complemento o como un contenido específico. La

diferencia entre ambas reside en que a la primera solo acude el alumnado más “aventajado” y a la otra acuden todos (Laguía y Vidal, 2008).

Esta metodología favorece la inclusión, ya que se fomenta la idea que de todo el alumnado pertenezca al grupo, participando en las actividades. Además, se considera la diversidad dentro de cada rincón como una fuente de aprendizaje y oportunidad para progresar, puesto que en cada uno de ellos se puede adaptar el currículo para que alumnado con diferentes capacidades puedan participar. Como bien destacan Coloma, Jiménez y Sáez (2007), y Alarcón (2017) esta metodología ofrece la posibilidad de proporcionar una atención más individualizada, desarrollar la cooperación y la socialización. Además, los rincones de aprendizaje contribuyen a la comunicación entre alumnado con capacidades diferentes, al trato justo y respetuoso y a la ayuda del alumnado con mayores dificultades, para que puedan participar.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

A partir de la definición dada por Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Pujolàs, et al. (1997), cabe destacar que el AC es el uso didáctico de grupos o equipos reducidos de alumnos (4-5 miembros), normalmente heterogéneos en rendimientos, capacidades, habilidades, etc., aunque en determinados momentos puedan ser de tipo homogéneo, utilizando una estructura de la actividad que dé lugar a la máxima participación igualitaria de sus miembros.

El AC es una forma diferente de aprender en la que el aprendizaje está centrado en los estudiantes y permite trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo de cada alumno, a través de la interacción entre iguales (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007). De ahí que Pujolàs (2006) destaque que el maestro no es el único que enseña, sino que el alumnado mediante pequeños equipos de trabajo, son capaces de enseñarse, cooperar y ayudarse. Para aplicar esta metodología existen tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados, que según Pujolàs et al. (1997) y Breto y Gracia (2012): la cohesión de grupo, el trabajo en equipo como recurso para enseñar y el trabajo en equipo como contenido y recurso que hay que enseñar de forma explícita y sistemática.

Lo que hace que el trabajo en grupo se convierta en trabajo en equipo o cooperativo es el cumplimiento de las condiciones señaladas por Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Coloma, Jiménez y Sáez (2007): la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Esta responsabilidad, según Breto y Gracia (2012) y Pujolàs (2008), puede ser la de:

animador, portavoz, secretario, moderador, responsable del material y ayudante. Por otro lado, las ventajas que el AC ofrece a la educación inclusiva son (Pujolàs, 2012):

- Aumenta las interacciones entre los iguales, tanto en cantidad como en calidad, lo que da lugar al desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y habilidades para el trabajo en grupo.
- Favorece la inclusión e interculturalidad al facilitar las relaciones multiculturales positivas, reforzar los vínculos y la aceptación de estudiantes con N.E.E.

A partir de todo esto, podemos decir que la relación entre escuela inclusiva y AC es bidireccional, no existen la una sin la otra. Como se observa en el Programa “Cooperar para Aprender/Aprender para Cooperar”, el éxito de la escuela inclusiva se basa en la estructura cooperativa (Pujolàs, 2012).

GRUPOS INTERACTIVOS

Los GI se encuentran insertos en las Comunidades de Aprendizaje, que como explican Peirats y López (2013), son una metodología empleada en el aula a día de hoy que favorece la educación igualitaria e inclusiva, ya que se promueve el aprendizaje por medio del diálogo, la interacción y la cooperación.

Estos GI tienen como principal objetivo disminuir los niveles de competitividad existentes y promover el respeto y la solidaridad, aumentando la participación en las tareas y actividades que se proponen (De Gràcia y Elboj, 2005). Están compuestos por equipos heterogéneos de 4-5 alumnos y el tutor se encarga de preparar las actividades, teniendo siempre en cuenta los contenidos curriculares correspondientes que se pretenden trabajar (Peirats y López, 2013).

Autores como Álvarez, González y Larrinaga (2012), defienden que los GI son una metodología favorecedora de la inclusión, puesto que forman parte de las actuaciones que se toman para atender a la diversidad. Con ellos se favorece el trabajo autónomo (aunque en grupo) del alumnado, dado que se trata de una dinámica contextualizada en la que todos comprenden y dan sentido a lo que se está trabajando. Además, estas autoras consideran los GI como inclusivos, puesto que mejoran las relaciones que se dan en el centro tanto entre el alumnado, como entre este y la comunidad educativa, fomentando las situaciones de cooperación y diálogo.

TRABAJO POR PROYECTOS

Según Monterrey (2005), De Miguel (2005), Prégent (1990), Brown y Atkins (199), Slavin (1990) y Knowles (1982), (cit. en Fernández, 2006), se trata de una metodología en la que siempre hay un producto de aprendizaje final, ya sea un proyecto o un programa de intervención. En torno a ello se elaboran todas las actividades, siempre basadas en el proyecto en sí.

Galeana (2006), considera que con esta metodología el alumnado trabaja de manera activa, planea, implementa y evalúa los proyectos, que tienen aplicación más allá del aula. Suele ser un trabajo prolongado de tres o cuatro semanas, que se caracteriza por la participación de todos en su planteamiento y diseño (La Cueva, 1998).

Implica un cambio de paradigma pedagógico frente a los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Además, para los docentes resulta un gran recurso metodológico al permitir el desarrollo de las capacidades psico-evolutivas de la etapa, la adquisición de los conocimientos y competencias clave, así como que aprendan a desenvolverse en situaciones cotidianas (Cascales y Carrillo, 2018).

En cuanto a los papeles a desempeñar, cabe destacar que el alumnado no se limita a la escucha activa, sino que participa activamente en procesos cognitivos de rango superior, como el reconocimiento de problemas, recogida de información, interpretación de datos, etc. Por otro lado, el profesor plantea las situaciones de aprendizaje que permite que el alumnado desarrolle el proyecto, además de buscar y prepara materiales, gestionar el trabajo en grupo, resolver dificultades, etc.

Puede decirse que el trabajo por proyectos favorece la inclusión dentro del aula, puesto que el alumnado aprende de la comunidad y la escuela, y aprenden juntos como grupo para la consecución del proyecto. Además, esta metodología permite adaptar o modificar el currículo para que el alumnado con habilidades diferentes alcancen sus propios objetivos curriculares, no los mismos que los del resto. Finalmente, como bien destaca Galeana (2006), esta metodología potencia la diversidad al trabajar todos juntos, respetando las diferentes capacidades que puedan existir en el aula al llevar a cabo las actividades establecidas.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El ABP o PBL (sus siglas en inglés, *Problem-based learning*) es una estrategia metodológica que consiste en el planteamiento de una situación problemática, cuya investigación y solución son la actividad principal (Díaz, 2005). El alumnado, organizado en

pequeños grupos, va recabando información que le pueda ser útil para comprender el problema y generar una solución bajo la supervisión del tutor (Monterrey (2005), De Miguel (2005), Prégent (1990), Brown y Atkins (199), Slavin (1990) y Knowles (1982), (cit. en Fernández, 2006). Sin embargo, no solo participan de manera activa y se sienten motivados, sino que mejoran sus habilidades autorreguladoras y flexibilizan su pensamiento al darse distintos puntos de vista o estrategias para encontrar la solución (Díaz, 2005).

Con esta metodología el alumnado trabaja de forma cooperativa para hallar la solución, de manera que el proceso de aprendizaje se invierte. Los problemas como medio para la adquisición de conocimientos y la aplicación de los mismos para solucionar un problema (Garayo, Granada y Santos, s.f). Sin embargo, cabe destacar que la búsqueda de una solución no es el fin último, sino un medio para descubrir los contenidos, y en el que alumnado pone en marcha diversas competencias, destrezas, etc.

Teniendo en cuenta las características propias de las aulas inclusivas de las que hemos hablado anteriormente (Stainback, Stainback y Jackson, 1999), puede decirse que el ABP sí que favorece la inclusión, puesto que el docente se encarga de conseguir que todo el alumnado perteneciente al grupo-clase participen de igual manera en la resolución de los problemas, ya que todos ellos tienen ideas útiles que aportar. Además, se trata de problemas que van a estar adaptados al nivel de desarrollo y conocimiento del alumnado, de manera que al trabajar en grupo, aquellos con más dificultades podrán obtener lo máximo de sí mismos al verse implicados y participar con sus compañeros. Finalmente, mencionar que al hacer partícipes a todos en la resolución de problemas se está favoreciendo la inclusión, ya que se estarán teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones.

CENTROS DE INTERÉS

Los centros de interés (CI en adelante) consisten en unidades de trabajo o unidades de programación que se organizan en torno a un tema principal y engloban todas las áreas. El tema se elige a partir de los intereses y necesidades reales del alumnado (Serrano, 2013). El principal precursor fue Ovide Decroly, ya que consideró que debemos partir de las necesidades de los niños, y para él la globalización es el primer principio pedagógico (Serrano, 2013).

Teniendo en cuenta las características propias de las aulas inclusivas (Stainback, Stainback y Jackson, 1999), puede decirse que favorecen la inclusión, puesto que todo el alumnado pertenece al grupo-clase, participa y colabora en la elección del tema que les

interesa, pudiendo cada uno aportar su opinión, respetando siempre al resto. A la hora de planificar el docente puede adaptar o modificar el currículo para que cada uno logre los objetivos que están a su alcance y le permiten desarrollarse al máximo.

Como destaca Serrano (2013), estos CI deben de reflejar la realidad que nos rodea, por lo que la diversidad debe estar presente dentro de los mismos, ya que en nuestro entorno existen grandes diferencias entre unas personas y otras. Por ello, cuanto más se refleje la realidad existente, más enriquecedor será para el alumnado.

FLIPPED CLASSROOM

Flipped classroom o aulas invertidas es una metodología muy reciente que fomenta la llamada “Educación Personalizada” (Caldero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena, 2014). Este tipo de educación trata de atender a las necesidades personales del alumnado y a partir de ello planificar, guiar, orientar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que se dé un verdadero aprendizaje, único para cada alumno (Caldero et al., 2014).

Según Hamdan, McKnight, McKnight y Arfstrom (2013), (cit. en Caldero et al., 2014) flipped classroom es aquel modelo pedagógico en el que el estudiante aprovecha las horas en la escuela, para realizar aquellas tareas más activas, como ser orientado por el profesor, trabajar en equipo, resolver dudas, etc., y recurre a las tecnologías para cuestiones más pasivas como: visionado de vídeos, explicaciones, etc. Dicho modelo hace que el alumnado asuma responsabilidades, al tener que transformar la información práctica del aula en conocimiento (Perdomo, 2016).

Este modelo desarrolla sus bases en 4 premisas que sirven de base teórica, formadas por las iniciales de FLIP en inglés; F (Flexible Environments “ambientes flexibles”), L (Learning Culture “cultura de aprendizaje”), I (Intentional content “contenido intencional”) y P (Professional educators “educadores profesionales”) (Perdomo, 2016).

Esta metodología favorece la inclusión de todo el alumnado, puesto que al cambiar los roles de trabajo, todos ellos cuentan en el aula con los recursos tecnológicos necesarios para completar o profundizar en sus aprendizajes. Tradicionalmente, esta profundización se hacía en casa, pero no todo el alumnado podía al no disponer de los recursos necesarios (Bergmann y Sams, 2014). Además, flipped classroom permite que el profesor se adapte a los diferentes ritmos de aprendizaje, empleando el tiempo en el aula para resolver posibles dudas. Así, el profesor irá ofreciendo explicaciones, basándose mediante diferentes formatos, accesibles para ellos, y favoreciendo el aprendizaje significativo (Redondo, 2016).

Anexo II: Cuestionario para los profesores-tutores

CUESTIONARIO A CUMPLIMENTAR POR LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Estimado/a profesor/a,

Soy Lidia Álava Redal, estudiante del grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza.

A continuación presento un cuestionario que trata de determinar los aspectos tanto organizativos como didácticos que se ponen en marcha en las aulas de Educación Infantil del colegio Hijas de San José para favorecer la Atención a la Diversidad. Los datos que se obtengan serán utilizados únicamente en el marco del Trabajo Final de Grado (TFG) que estoy desarrollando, con finalidad académica. El objetivo final de este TFG es tratar de proponer alternativas metodológicas que favorezcan la inclusión, así como proporcionar ayuda para mejorar, resolver o eliminar algunos de los obstáculos que impiden una adecuada Atención a la Diversidad.

Muchas gracias por su colaboración.

INFORMACIÓN GENERAL

Edad:	Años de experiencia docente:
Responsabilidad: Tutora Profesora de inglés Profesora de religión Especialista de Pedagogía Terapéutica Especialista de Audición y Lenguaje	Curso actual:
Sexo: Masculino / Femenino	Años de docencia en este centro educativo:
Formación (estudios realizados y especialidad en caso de que la haya):	

ASPECTOS GENERALES

1. ¿Qué entiende por **inclusión**? Seleccione la opción/es con las que esté más de acuerdo.
 - a) Valorar las diferencias del alumnado y considerarlas como un recurso para favorecer el aprendizaje.
 - b) Incluir al alumnado en las actividades, espacios, organización y en la vida social y comunitaria de la que son partícipes.
 - c) Conocer e identificar las posibles barreras del aprendizaje y eliminarlas.
 - d) Que todos los alumnos participen, estén presentes en el aula y obtengan logros.
 - e) Estoy de acuerdo con todas las respuestas anteriores.

En la tabla que se presenta a continuación marque con una X la casilla que más se adecue a lo que considere. Dichos números se corresponden: 1 (nada de acuerdo), 2 (poco de acuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (muy de acuerdo).

CUESTIONES	1	2	3	4
2. Creo que alumnos diferentes en cuanto a capacidades, habilidades, cultura, etc., pueden aprender juntos en una misma aula.				
3. Me implico en la planificación y revisión del currículo para atender a la diversidad presente en el aula.				
4. Estoy de acuerdo con el proceso de identificación del alumnado A.C.N.E.A.E. ⁵				
5. Estoy de acuerdo con el modo de ofrecer apoyo al alumnado A.C.N.E.A.E.				
6. Estoy lo suficientemente formado para trabajar en el aula de manera inclusiva.				
7. Conozco qué metodologías puedo plantear en el aula para fomentar la inclusión.				
8. Conozco cómo puedo organizar la clase para fomentar la inclusión.				
9. Considero que el alumnado A.C.N.E.A.E supone una oportunidad para la mejora del aula y del centro educativo.				

⁵ A.C.N.E.A.E. → Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Estos son: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo y determinadas condiciones personales o de historia escolar.

10. Me informo sobre las nuevas leyes de inclusión (Decreto 188/2017) para poder aplicarlas en el aula.				
---	--	--	--	--

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

En la tabla que se presenta a continuación marque con una X la casilla que más se adecue a lo que considere. Dichos números se corresponden: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (casi siempre) y 4 (siempre).

CUESTIONES	1	2	3	4
1. Busco recursos materiales para favorecer el aprendizaje.				
2. Recorro a compañeros del centro para favorecer el aprendizaje (PT, AL, orientadora, etc.)				
3. Los apoyos se llevan a cabo dentro del aula.				
4. Me comunico y coordino con la especialista para llevar a cabo los apoyos del alumnado A.C.N.E.A.E.				
5. Existen unas pautas claras para que la especialista y yo llevemos a cabo los apoyos.				
6. A la hora de organizar los grupos de trabajo de la clase, intento que estos sean lo más heterogéneos posibles.				
7. Varío los agrupamientos a lo largo de la jornada escolar.				
8. Vario los agrupamientos a lo largo del curso.				

9. ¿Qué tipos de agrupamientos se llevan a cabo en el aula? Seleccione la/s opción/es:

- a) Individual.
- b) Por parejas.
- c) Gran grupo.
- d) Inter-clase (entre clases del mismo ciclo)
- e) Inter-ciclo (entre clases de diferentes ciclos).
- f) Otros:

10. ¿Por qué se llevan a cabo este tipo de agrupamientos? ¿Qué objetivo/s se pretenden conseguir con los mismos?
11. ¿Con qué tipo de **agrupamientos** prefiere trabajar? ¿Cuál/es considera que dan mejores resultados para favorecer la inclusión?
12. De entre las siguientes **actuaciones generales** que se ofrecen, seleccione la/s que aplique en el aula a día de hoy.
- a) Prevención de necesidades y respuesta anticipada, fundamentalmente las referidas a programas de estimulación y desarrollo.
 - b) Promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo.
 - c) Accesibilidad universal al aprendizaje: adaptaciones de acceso y ARASAAC.
 - d) Propuestas metodológicas y organizativas.
 - e) Adaptaciones no significativas del currículo.
 - f) Otras:
13. De entre las siguientes **actuaciones específicas** que se ofrecen, selecciona la/s que aplique en el aula a día de hoy con el alumnado A.C.N.E.A.E.
- a) Flexibilización en la incorporación respecto al nivel correspondiente por edad: a un nivel inferior debido a prematuridad o por incorporación tardía al sistema educativo; o a un nivel superior por altas capacidades.
 - b) Flexibilización de la permanencia en el sistema educativo.
 - c) Adaptación Curricular Significativa.
 - d) Cambio del tipo de centro.
 - e) Escolarización combinada.
 - f) Aceleración parcial del currículo para el alumnado con altas capacidades.
 - g) Exención parcial extraordinaria de áreas o materias para A.C.N.E.E. ⁶con discapacidad auditiva, visual o física o problemas de salud que le impidan superar

⁶ A.C.N.E.E. → Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales.

algunos criterios de evaluación siempre que no afecte sustancialmente a los objetivos generales de la etapa.

h) Otras:

14. ¿Qué **recursos** podrían mejorar los apoyos que se llevan a cabo? Seleccione la/s opción/es:

- a) Más tiempo.
- b) Más formación.
- c) Más recursos personales.
- d) Más recursos materiales educativos.
- e) Más recursos espaciales.
- f) Más recursos económicos.
- g) Nada.
- h) Otros:

15. ¿Con qué criterios se proporcionan los **apoyos**? Seleccione la/s opción/es:

- a) Por presentar Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.).
- b) Por presentar dificultades específicas de aprendizaje.
- c) Por presentar TDAH.
- d) Por presentar Altas Capacidades.
- e) Por incorporación tardía al sistema educativo.
- f) Por condiciones personales o de historia escolar.
- g) Estar siendo atendido en Atención Temprana.
- h) Dificultades del lenguaje.
- i) Inmadurez.
- j) Otros:

ASPECTOS DIDÁCTICOS

En la tabla que se presenta a continuación marque con una X la casilla que más se adecue a lo que considere. Dichos números se corresponden: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (casi siempre) y 4 (siempre).

CUESTIONES	1	2	3	4
1. Llevo a cabo actividades dentro del aula que fomentan la simulación o el juego de roles.				
2. Tengo en cuenta los intereses y conocimientos previos de los alumnos a la hora de proponer actividades.				
3. La forma en la que llevo a cabo las actividades es fácil de seguir para todo el alumnado.				

4. De las siguientes **metodologías** señale la/s que conoce:

- a) Rincones de aprendizaje.
- b) Aprendizaje Cooperativo.
- c) Grupos interactivos.
- d) Inteligencias Múltiples.
- e) Trabajo por proyectos.
- f) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).
- g) Centros de interés.
- h) Flipped classroom.
- i) Otras:

5. ¿Cuál/es de las anteriores utiliza actualmente en el aula?

6. De la/s metodología/s que conoce, ¿con cuál/es ha tenido **experiencia anterior**?

7. ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Qué fue lo que más le gusto? ¿Y lo que menos?

8. ¿Ha recibido alguna **formación específica** en alguna de las metodologías anteriormente citadas? SI / NO.

En caso de ser afirmativo, ¿De cuál ha recibido formación?

¿Cómo se llevó a cabo esa formación? Seleccione la/s opción/es:

- a) Cursos homologados.
- b) Charlas.
- c) Autoformación a través de libros, revistas, etc.
- d) Ninguna.
- e) Otras:

9. ¿Qué **metodología/s** le gustaría utilizar en el aula? Seleccione la/s opción/es:

- a) Rincones de aprendizaje.
- b) Aprendizaje Cooperativo.
- c) Grupos interactivos.
- d) Inteligencias Múltiples.
- e) Trabajo por proyectos.
- f) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).
- g) Centros de interés.
- h) Flipped classroom.
- i) Ninguna.
- j) Otras:

10. ¿Por qué le gustaría utilizar en el aula la/s metodología/s seleccionada/s en la pregunta anterior?

11. ¿Cuáles son los obstáculos que le impiden poner esa/s metodología/s en práctica en el aula?

12. ¿Qué necesitaría para llevar a cabo esa/s metodología/s en el aula? Seleccione la/s opción/es:

- a) Más formación.
- b) Más tiempo.
- c) Más recursos personales.
- d) Más recursos materiales.
- e) Más recursos económicos.
- f) Más recursos espaciales.
- g) Otros:

13. Indique aquellos aspectos que considera que podrían ayudarle a mejorar la Atención a la Diversidad y, por tanto, la inclusión en el aula que no han sido nombrados durante este cuestionario.

Anexo III: Análisis individual de los cuestionarios

Para analizar los cuestionarios que se han pasado a los profesores del C2 se va a seguir la estructura planteada en los mismos, de modo que primero se hablará de los aspectos generales y después de los organizativos y didácticos. Estos cuestionarios se entregaron el día 19 de abril y se terminaron de recoger el día 26 de ese mismo mes, para así poder realizar el análisis que se ofrece a continuación.

En total se entregaron trece cuestionarios, entre los que se encuentran: nueve cuestionarios para tutores (Tut), ya que hay tres vías para cada uno de los cursos de Educación Infantil; dos cuestionarios para profesores de inglés (Ing); un cuestionario para la especialista de Pedagogía Terapéutica (PT); y un cuestionario para la especialista de Audición y Lenguaje (AL).

ASPECTOS GENERALES

Respecto a **qué se entiende por inclusión**, la mayoría de los docentes e incluso la PT están de acuerdo con la idea de que la inclusión consiste en valorar las diferencias del alumnado y considerarlas como un recurso para favorecer el aprendizaje, así como también consiste en incluir al alumnado en todas las actividades, espacios y vida social de la que son partícipes. Además, también piensan que para poder llevar a cabo una buena inclusión de todo el alumnado es necesario conocer e identificar las barreras de aprendizaje, así como conseguir que todos los alumnos participen, estén presentes en el aula y obtengan logros.

Sin embargo, la AL y dos de las Tut coinciden al pensar que este proceso consiste en incluir a todo el alumnado en las actividades, espacios y vida social de la que son partícipes; así como también consiste en conocer e identificar las barreras de aprendizaje y conseguir que todos los alumnos participen, estén presentes en el aula y obtengan logros. Esto resulta llamativo puesto que, en el caso de la AL, se trata de una profesora joven que ha entrado recientemente al centro y que debería tener una amplia visión sobre la inclusión; y en el caso de las otras dos Tut, coincide con que son madres de alumnas del propio centro, por lo que deberían estar al día de qué se considera como inclusión, cómo se trabaja, etc.

Finalmente, está el posicionamiento de una de las Tut, que afirma que la inclusión consiste únicamente en incluir al alumnado en las actividades, espacios y vida social de la que son partícipes. Y el posicionamiento de otra de las Tut, que considera que la inclusión se basa en que todos los alumnos participen, estén presentes en el aula y obtengan logros,

aunque especifica que estos logros dependerán de sus posibilidades y que deben estar presentes no solo en el aula sino también en el centro educativo. Ambas opiniones también llaman la atención, puesto que son las profesoras más jóvenes de la etapa y las que más deberían conocer la inclusión y lo relativo a ella.

La mayoría de los Tut, e incluso la AL y la PT afirman estar **muy de acuerdo** con la idea de que alumnos diferentes en lo que se refiere a capacidades, habilidades, cultura, etc., pueden aprender juntos en una misma aula. El resto de las Tut también están **de acuerdo** con esta idea; pero llama la atención que una de las Tut y un Ing digan estar **poco de acuerdo**; y que la otra Ing diga estar **nada de acuerdo**, siendo que es una profesora joven que lleva pocos años en el centro.

Algunos docentes, así como la AL y la PT consideran que se implican en la planificación y revisión del currículo para atender a la diversidad presente en las aulas (están **muy de acuerdo**). Destaca que la controversia de que la mayoría de los Tut digan estar **de acuerdo**, mientras que una Tut y un Ing afirman estar **poco de acuerdo**, siendo que son profesores jóvenes y que la Tut en cuestión se encarga de organizar todo lo referente a la etapa de Educación Infantil.

Varias Tut, junto con la AL y la PT están **muy de acuerdo** con el proceso de identificación del alumnado A.C.N.E.A.E. A esto se suma la opinión de otros docentes que dicen estar **de acuerdo**; lo que realmente llama la atención es que dos Tut y una Ing estén **poco de acuerdo**, ya que en ese caso deberían haber propuesto en el centro el llevar a cabo este proceso de otra manera diferente.

Respecto al modo de ofrecer el apoyo al alumnado A.C.N.E.A.E., es llamativo que solo la AL y la PT estén **muy de acuerdo**, y que la mayoría de los docentes estén **poco de acuerdo**, ya que se trata de una controversia muy notable. Y aún más, si se tiene en cuenta que una de las Tut dice estar **nada de acuerdo**. En este caso, no se puede saber hasta qué punto la opinión de la AL es fiable, puesto que no imparte los apoyos y, por lo tanto, es difícil que sepa a ciencia cierta cómo se llevan estos a cabo.

Únicamente dos docentes están **muy de acuerdo** con la idea de que están lo suficientemente formadas como para poder trabajar en las aulas de manera inclusiva, de las que una es Ing. Por otro lado, la mayoría de los Tut, junto con la AL y la PT dicen estar de acuerdo; pero lo que realmente destaca es que tres de los Tut estén **poco de acuerdo**, y otra

de las Tut y un Ing estén **nada de acuerdo**. En este caso, es extraño que si los profesores no se ven lo suficientemente formados no hagan nada por ello, es decir, no se hayan formado ya anteriormente.

La mayoría de los docentes están **de acuerdo** con la idea de que conocen las metodologías que pueden plantear en el aula para fomentar la inclusión; sin embargo, tres de los Tut y un Ing están **poco de acuerdo**, lo que da a entender que o no conocen mucho acerca de la inclusión, o no tratan de formarse en las metodologías que pueden favorecer la misma.

Solamente una Tut y una Ing consideran que conocen cómo pueden organizar el aula para fomentar la inclusión (están **muy de acuerdo**). Por su parte, la mayoría de los Tut e incluso la PT y la AL están solamente **de acuerdo**; y destaca que tres de las Tut y un Ing estén **poco de acuerdo**, lo que supone que están trabajando en sus aulas sin tener en cuenta la inclusión de todo el alumnado.

Es importante destacar que la PT, la AL y la mayoría de los Tut consideran que el alumnado A.C.N.E.A.E. supone una oportunidad para la mejora de las aulas y del centro educativo (están **muy de acuerdo**). Sin embargo, destaca el hecho de que otros tres Tut estén **poco de acuerdo**, ya que están ofreciendo una visión en la que no tienen muy en cuenta a todos los alumnos ni consideran que son un aporte positivo para el aprendizaje. En este caso, una Tut señala que no supone una oportunidad para la mejora por los alumnos en sí sino por los medios.

La mayoría de los docentes e incluso la PT y la AL consideran que se informan sobre las nuevas leyes de inclusión (están **muy de acuerdo**). Pero lo que realmente llama la atención es que haya dos docentes que estén **poco de acuerdo** con esto, e incluso que haya un Tut que diga estar **nada de acuerdo**. En este caso, es esencial que todos los docentes estén al día de las legislaciones vigentes para así poder aplicarlas en los centros, por lo que resulta llamativo que todavía haya docentes que no se interesen por las mismas.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Respecto a si los docentes buscan recursos materiales para favorecer el aprendizaje, cabe destacar que todos los docentes salvo una Ing que lo hace **casi siempre**, el resto dicen hacerlo **siempre**.

La mayoría de los docentes afirman que **siempre** recurren a compañeros del centro para favorecer el aprendizaje de los alumnos; es destacable de una Tut y una Ing digan hacerlo solamente **a veces**.

Respecto a si los apoyos se llevan a cabo dentro del aula ordinaria, hay que destacar que solamente la AL dice que esto es así siempre, sobre todo si se tiene en cuenta que dicha especialista no imparte apoyos ni tampoco clase. En todo caso, la mayoría de los docentes dice que solo **a veces** se dan los apoyos dentro de las aulas ordinarias; e incluso la PT y una Tut dicen que **nunca** esto es así. Sobre esta información, se debería de tener muy en cuenta la ofrecida por la PT puesto que es la persona encargada de ofrecer los apoyos al alumnado.

La mayoría de los Tut y la PT dicen que **siempre** se comunican y coordinan entre la tutora de los alumnos y la especialista para llevar a cabo sus apoyos. Sin embargo, una Tut afirma hacerlo solo **a veces**, lo que llama la atención si se tiene en cuenta que es joven y que se encarga de organizar todo lo referente a la etapa de Educación Infantil. Respecto a esta información, la AL no ha dado respuesta alguna, justificando que ni da clases, ni da apoyos.

Pocos Tut dicen que **siempre** existen pautas claras para que tanto especialistas como tutoras lleven a cabo los apoyos con aquellos alumnos que los necesitan; mientras que la mayoría de los mismos así como la PT dicen que existen **casi siempre**. Se puede observar un cierto grado de discordancia, ya que ante tanto acuerdo nos encontramos con que dos Tut dicen que esto solo es así **a veces**. Nuevamente, la AL no ha dado respuesta alguna, justificando que ni da clases, ni da apoyos.

Casi todos los docentes del centro intentan **siempre** que a la hora de organizar los grupos de trabajo de clase estos sean lo más heterogéneos posibles; lo que realmente hay que destacar es que una de las Tut solo pretenda conseguir esto **a veces**. El hecho de que no se tenga la heterogeneidad como un criterio básico en la creación de grupos puede llevar a pensar que no todos los alumnos están incluidos y que aquellos que presentan más dificultades están en un mismo grupo, sin beneficiarse del apoyo de otros compañeros.

Los docentes del centro afirman que **siempre** o **casi siempre** varían los agrupamientos a lo largo de la jornada escolar, como es lógico si se tiene en cuenta que los alumnos deben de ir variando su forma de trabajo. Sin embargo, llama la atención que haya cuatro Tut que solo hagan esto **a veces**, e incluso que un Ing no los cambie **nunca** a lo largo

del día. Esto supone que los alumnos trabajan siempre igual, y no tienen la posibilidad de experimentar nuevos agrupamientos ni formar de aprendizaje.

En relación con los datos anteriormente citados, sí que es cierto que todos los docentes afirman variar dichos agrupamientos a lo largo del curso escolar, aunque algunos docentes **siempre** y otros **casi siempre**.

Respecto al **tipo de agrupamientos**, cabe mencionar que todos los profesores utilizan los siguientes: individual, por parejas y gran grupo (4-5). Sin embargo, el agrupamiento inter-clase (entre clases del mismo ciclo) solo es utilizado por cuatro docentes, a pesar de que resulta ser una forma muy interesante de que alumnos de diferentes edades interactúen entre sí. Por otro lado, el agrupamiento inter-ciclo (entre clases de diferentes ciclos) solo es utilizado por seis docentes, entre los que se encuentra una Ing que da clase en Educación Infantil y Primaria y que trabaja en ocasiones con todos ellos.

De manera general y teniendo en cuenta todas las opiniones extraídas de los cuestionarios, puede decirse que **estos agrupamientos los utilizan** en unas ocasiones u otras dependiendo de los objetivos que pretenden conseguir con los alumnos y dependiendo también del nivel de desarrollo de los mismos. El uso de los diferentes agrupamientos sirve para ubicar a los alumnos en el grupo más adecuado dependiendo de sus características personales y que así tengan un mayor rendimiento en el aula. Los agrupamientos individuales se utilizan sobre todo para intentar minimizar las diferencias entre alumnos y para así conocer las propias capacidades que se poseen. Por otro lado, los agrupamientos de gran grupo se utilizan sobre todo para favorecer la relación entre los alumnos, para que aprendan a organizarse y compartir conocimientos, para que se ayuden y cooperen, y para aprender de los demás y enseñarles lo que ellos saben.

Respecto a los **agrupamientos que se prefiere utilizar**, la mayoría de los profesores coinciden en que trabajar con pequeños grupos de 4-5 alumnos y en gran grupo (toda la clase) es lo más favorecedor de cara a los alumnos con algún tipo de dificultad en el desarrollo. Al utilizar estos pequeños grupos los alumnos se ven enriquecidos al tener que aceptar las diferencias personales, además de tener que trabajar con los compañeros, ayudarles y explicarles aquello que sea necesario. Por otro lado, trabajar en gran grupo hace que todos los alumnos estén incluidos puesto que se tienen que ayudar entre ellos y trabajar de manera colectiva para poder lograr los objetivos que se les planteen. Por otro lado, también hay profesores que piensan que todos los agrupamientos pueden aportar cosas muy positivas,

siempre y cuando se utilicen con los objetivos correctos y de la manera adecuada para obtener el máximo beneficio o los mejores resultados posibles.

De las **actuaciones generales** que se proponen a nivel legislativo, pocos Tut y solamente la PT dicen utilizar las que se citan a continuación: prevención de necesidades y respuesta anticipada, fundamentalmente las referidas a programas de estimulación y desarrollo; promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo; propuestas metodológicas y organizativas; adaptaciones no significativas del currículo. Finalmente, dos Tut dicen utilizar todas las anteriores, lo que es extraño puesto que una de ellas no tiene en el aula alumnos con ningún tipo de dificultad, de modo que no tendría por qué haber señalado todas las opciones en cuestión.

Por otro lado, de las **actuaciones específicas** que se proponen a nivel legislativo, la mayoría de los docentes e incluso la PT dicen utilizar las que se citan a continuación: flexibilización en la incorporación respecto al nivel correspondiente por edad (a un nivel inferior debido a prematuridad o por incorporación tardía al sistema educativo, o un nivel superior por altas capacidades); flexibilización de la permanencia en el sistema educativo; Adaptación Curricular Significativa; cambio del tipo de centro. Por otro lado, únicamente una Tut utiliza las que se citan a continuación: flexibilización en la incorporación respecto al nivel correspondiente por edad; flexibilización de la permanencia en el sistema educativo. Por su parte, M.I. utiliza: flexibilización de la permanencia en el sistema educativo; cambio del tipo de centro; exención parcial extraordinaria de áreas o materias para A.C.N.E.E. Finalmente, algunos docentes dicen utilizar de manera adicional apoyos externos con especialistas del IASS.

También cabe destacar que todos los profesores coinciden en que los **recursos necesarios para mejorar las sesiones de apoyo y las clases** son, por excelencia, más tiempo y más formación. Asimismo, todos los profesores salvo un Ing, que es de los más jóvenes y de los que menos tiempo llevan en el centro, afirman que también serían necesarios recursos personales y recursos materiales. También hay muchos docentes que hablan de la necesidad de contar con más recursos espaciales, así como de la necesidad de percibir más recursos económicos, como señalan algunos de los docentes que más años de experiencia tienen en este centro educativo. De hecho, una de las Tut más jóvenes y nuevas en el centro señala que es esencial contar con apoyo para los niños con dificultades puesto que es difícil ofrecerles una respuesta de manera adecuada sin la ayuda de la administración.

Según el conjunto de los docentes, los **criterios utilizados para proporcionar los apoyos** son aquellos referidos a presentar Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), presentar dificultades específicas de aprendizaje o por incorporación tardía al sistema educativo. Además, todos los docentes salvo dos Tut consideran que también es criterio el hecho de presentar TDAH. Por otro lado, varios docentes junto con la AL consideran que también se tiene en cuenta las condiciones personales o de historia escolar; lo que es destacable puesto que coinciden con la AL, que es quien tiene gran peso a la hora de aplicar el currículo. Del mismo modo, algunos docentes y la AL consideran que se tiene como criterio el hecho de que el alumno esté siendo atendido en Atención Temprana; así como el hecho de presentar dificultades en el lenguaje, que también es destacado por la AL y bastantes docentes. Para finalizar, cabe mencionar que dos Tut hablan de la inmadurez del alumno como uno de los criterios que se consideran a la hora de proporcionar los apoyos. De todos estos criterios que se han mencionado, la AL especifica que en primer lugar se tiene en cuenta que el alumno presente N.E.E. y en segundo lugar el resto de las opciones que se han ido mencionando.

ASPECTOS DIDÁCTICOS

Son pocos los docentes que afirman llevar **siempre** a cabo actividades dentro del aula que fomentan la simulación o el juego de roles; aunque ya es más amplio el número de docentes que dicen hacerlo **casi siempre**. Respecto a esta información, lo que hay que destacar es que tres Tut, la AL y la PT digan solo **a veces** llevan a cabo este tipo de actividades. Es llamativo puesto que, como bien sabemos, el juego es la herramienta principal de aprendizaje que se debe utilizar en Educación Infantil; y más aún el juego simbólico y de roles, ya que le permite al alumno representar papeles ajenos a su persona y desarrollar nuevas habilidades.

La mayoría de los docentes tienen **siempre** en cuenta los intereses y conocimientos previos de los alumnos a la hora de proponer las actividades; e incluso varios docentes dicen hacerlo **casi siempre**. Pero lo que es extraño es que la PT no haga esto siempre, puesto que se supone que el apoyo que se ofrezca a los alumnos debe ser adaptado a sus conocimientos y sobretodo partiendo de sus intereses para poder aprovecharlo al máximo. Finalmente, son dos las Tut que solo tienen esto en cuenta **a veces**, lo que deja mucho que desear en el sentido de que si no parten de los intereses de los alumnos y de sus conocimientos es difícil que puedan ofrecerles una enseñanza de calidad.

La mayoría de los docentes afirman que **siempre** o **casi siempre** son fáciles de seguir para todo el alumnado las actividades que proponen en el aula. No obstante, un Tut es consciente y afirma que solo **a veces** estas actividades son fáciles de seguir para todos, sin especificar que esto lo hace así para que poco a poco los alumnos se vayan superando y aspirando a más, o porque no se adapta a las necesidades individuales.

Todos los profesores encuestados afirman conocer las metodologías que se mencionan a continuación: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, Inteligencias Múltiples, trabajo por proyectos y centros de interés. Además, varios docentes, entre los que se encuentran los más jóvenes, dicen conocer la metodología referente a Grupos Interactivos. Del mismo modo, algunos docentes con experiencia en este centro educativo afirman que conocen el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); y casi todo el profesorado más joven y que más reciente tiene los estudios también conocen la metodología de flipped classroom. Finalmente, cabe mencionar que un Tut también habla de que conoce la metodología computacional.

Únicamente dos docentes utilizan en el aula rincones de aprendizaje y solo una Ing utiliza los Grupos Interactivos, lo que llama la atención puesto que queda reflejado el hecho de que tienden más a utilizar metodologías tradicionales. Así pues, se puede ver que la mayoría de los docentes, tanto jóvenes como más mayores, utilizan en el aula Aprendizaje Cooperativo e Inteligencias Múltiples, que parecen ser las metodologías más utilizadas por excelencia; del mismo modo, todos los docentes salvo una Tut nueva en el centro, utilizan en el aula el trabajo por proyectos. También hay que destacar que son varios los docentes que dicen utilizar los centros de interés, lo que puede ser considerado como positivo si tenemos en cuenta que se parte de los intereses de los propios alumnos de la clase. Además, el Tut anteriormente mencionado dice utilizar en el aula la metodología computacional.

Gran parte de los docentes tiene experiencia por haber trabajado con rincones de aprendizaje, con Aprendizaje Cooperativo, con Inteligencias Múltiples, así como con trabajo por proyectos y centros de interés. Este profesorado es variado en el sentido de que las edades son muy diversas y los años de experiencia en centros docentes también, aunque sí que coinciden en haber tenido experiencia con metodologías más tradicionales. Cabe destacar que los dos Ing tienen experiencia previa con algunas metodologías más novedosas, como es el caso de Grupos Interactivos, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el flipped classroom; pero no ambos tienen experiencia con todas ellas. Una vez más, se puede observar

cómo estas metodologías más novedosas son conocidas por el profesorado más joven, lo que lleva a la idea de que los profesores con más experiencia se limitan a seguir utilizando las metodologías tradicionales que conocen y aplican desde siempre.

De manera general y teniendo en cuenta las opiniones dadas por los diferentes profesores, cabe decir que las experiencias que han tenido con las metodologías mencionadas anteriormente han sido, por lo general, muy positivas. Como **aspectos positivos** destacan que son metodologías que motivan mucho a los alumnos y les hacen participar activamente, además de que (por lo general) permiten llevar a cabo un seguimiento más guiado e individualizado de cada uno de los alumnos. También hablan del dinamismo como algo positivo, puesto que los alumnos tienen mucha más ilusión por aprender y participan activamente. Por otro lado, como **aspectos negativos** destacan que cuesta mucho iniciarse en una metodología nueva, y más aún si los alumnos nunca antes han trabajado con ella. También hablan de la falta de tiempo, de la poca implicación de los padres en según qué metodologías, así como de la idea de que es difícil trabajar a partir de los intereses de los alumnos cuando estos son muy dispares entre sí. Finalmente, hablan también de que no todas las metodologías valen para todos los aprendizajes y que muchas de ellas son muy limitadas a la hora de trabajarlas en la etapa de Educación Infantil.

Todos los profesores **han recibido formación** sobre determinadas metodologías que luego se especificará, excepto A.M. y R.P. que dicen no haber recibido formación y ni tampoco haberse formado por su cuenta. En este caso, ambos docentes son muy jóvenes y uno de ellos lleva pocos meses en la docencia, ya que actualmente se encuentra cubriendo una baja. Al tratarse de profesorado joven, considero que deberían estar al día de las nuevas metodologías que se pueden aplicar en el aula e interesarse por ellas para hacer del aprendizaje un proceso más real. Por su parte, la mayoría de los docentes dicen haber recibido formación sobre Aprendizaje Cooperativo, Inteligencias Múltiples, trabajo por proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Destaca que todas estas metodologías son más tradicionales y que únicamente una Tut ha recibido formación de metodologías más actuales como es el caso del flipped classroom.

Respecto a las **metodologías que les gustaría aplicar en el aula**, la mayoría de los docentes hacen referencia tanto al AC como al trabajo por proyectos, lo que demuestra que tienen interés por partir de los gustos de los alumnos. También hay varios docentes que están interesados o les gustaría aplicar los rincones de aprendizaje, los Grupos Interactivos y las

Inteligencias Múltiples, coincidiendo con ser los profesores más jóvenes del centro y lo que más actualizados están en lo que se refiere a metodologías nuevas o actuales. También hay docentes, pocos, interesados en trabajar por medio del flipped classroom, que vienen a ser también aquellos que han terminado sus estudios más recientemente y que han demostrado tener una visión más amplia de lo que es la inclusión y las nuevas formas de trabajo. Finalmente y de modo adicional, una de las Tut propone que le gustaría aplicar en el aula Aprendizaje Basado en Números (ABN), explicando que su deseo es trabajar las matemáticas de manera manipulativa y vivencial.

Al preguntar los **motivos por los que les gustaría utilizar** las metodologías mencionadas anteriormente y a nivel general, los profesores hablan de que la educación va cambiando conforme cambia la sociedad, y que la combinación de diferentes metodologías enriquece el aprendizaje. Además, también hablan de que todas las metodologías tienen cosas positivas de las que servirse y que una puede servir como paso previo de otra, dependiendo siempre del conocimiento o del tema que se quiera trabajar. Mencionan también que muchas metodologías favorecen la motivación de los alumnos y aumentan su interés y su capacidad de atención (trabajo por proyectos, Grupos Interactivos). Finalmente, hacen referencia a la atención a la diversidad, puesto que hablan de que el buen uso de las metodologías puede favorecer el aprendizaje de este alumnado.

Entre los **obstáculos** que les impiden aplicar las metodologías deseadas encontramos: falta de tiempo, de recursos y de personal; deben ceñirse a la programación establecida; hay una ratio de alumnos muy elevada en cada clase; deben seguir y completar los libros de texto de la editorial; cada alumno tiene sus propias circunstancias personales y es muy difícil atender a todos y llegar a cubrir todas las necesidades; ven dificultades en cuanto a la organización que supondría; todo el mundo debe querer favorecer la coordinación, pero no todas las familias cooperan y participan en la educación de sus hijos.

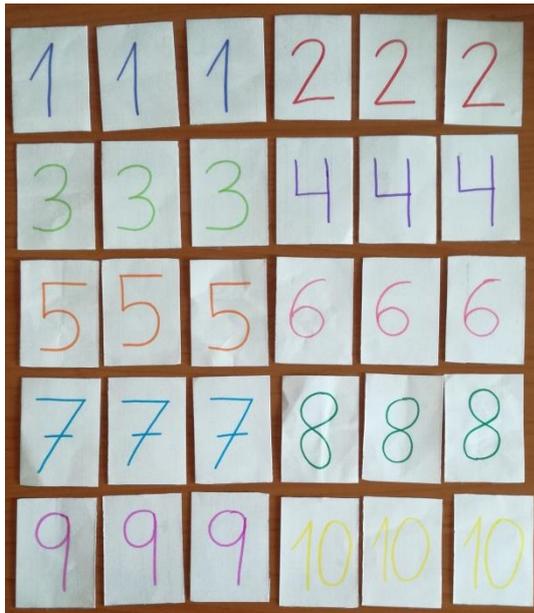
Respecto a los **recursos necesarios** para poder llevar a cabo dichas metodologías en el aula, casi todos los docentes hablan de que sería necesaria más formación; y todos ellos mencionan la necesidad de contar con más tiempo. Además, varios Tut de los más jóvenes y activos mencionan contar con más recursos personales, materiales y económicos. Finalmente, mencionar que dos de las Tut hablan de contar con más recursos espaciales, lo que personalmente no considero como esencial puesto que hay otras necesidades más importantes que se deberían de cubrir antes.

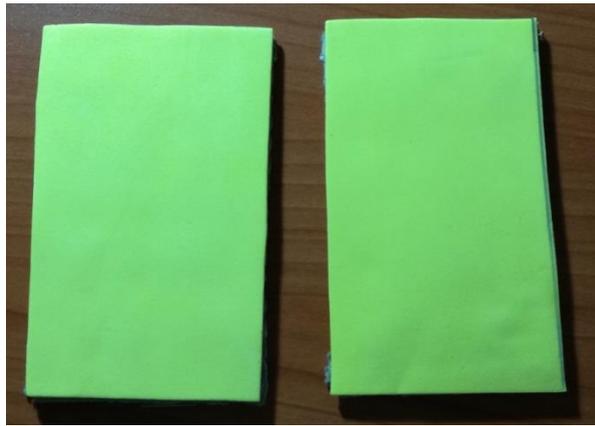
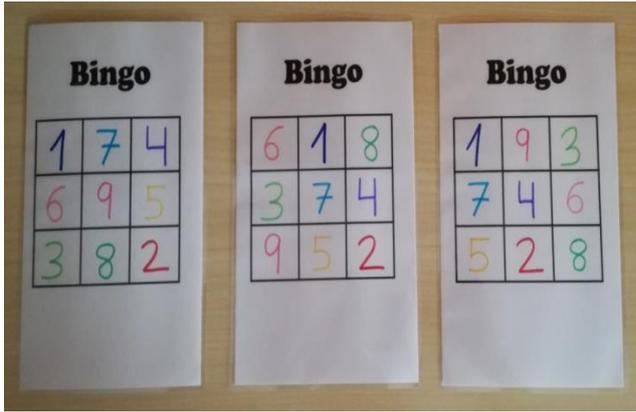
Finalmente, como **aspectos que ayudarían a mejorar la Atención a la Diversidad**, cuatro Tut sugieren contar con más especialistas externos como podría ser personal de la Administración; un Ing habla de contar con más profesionales y por lo tanto tener más tiempo para dedicar a los alumnos; dos Tut hablan de tener más tiempo libre con los alumnos, así como más tiempo para planificar y contar con más formación y una ratio más reducida; una Ing sugiere contar con más recursos personales y con talleres de estimulación del lenguaje para prevenir las posibles dificultades que puedan surgir; una Tut habla de contar con una mayor coordinación entre los profesionales del centro así como con los especialistas externos al mismo y más personal de apoyo para dar una mejor atención a todos los alumnos; una Tut habla de un mayor acompañamiento y asesoramiento a las familias por parte de todo el personal implicado (no solo personal educativo sino también médico, administrativo, etc.); la AL habla únicamente de contar con más recursos personales y materiales. Finalmente, mencionar que un Tut opina que hasta que un profesor no cambia “el chip” de nada sirve dotarle de recursos de cualquier tipo, puesto que a veces con pocos recursos se consiguen grandes cosas y no todo es tener más materiales, sino saber y querer utilizarlos.

Como anexo, una de las Tut habla de que cree que falta todavía mucho camino para que en los centros haya una buena inclusión, entre otras cosas y más importante sería la de dotar a los centros de especialistas. En este caso, es contradictorio que hable de inclusión y de dotación de especialistas al mismo tiempo, ya que para poder hablar de centros educativos inclusivos es esencial que sean los propios docentes quienes estén formados y sepan dar respuesta al alumnado.

Anexo IV: Imágenes de algunos de los materiales utilizados









Anexo V: Lista de control

ALUMNO/A	C = CONSEGUIDO EP = EN PROCESO NC = NO CONSEGUIDO																OBSERVACIONES
	ÍTEMS A EVALUAR																
	I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.11	I.12	I.13	I.14	I.15	I.16	
Ariadne	C	C	EP	C	C	C	EP	C	C	EP	C	C	C	C	C	C	
Aylin	NC	C	NC	NC	EP	C	C	NC	X	X	EP	C	C	EP	EP	EP	I.1: No hace hipótesis I.3: Dibujos muy diferentes al modelo I.4: No quiere participar I.8: No reconoce inicial I.9: Ausencia I.10: Ausencia
Héctor T.	C	C	C	EP	X	X	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I.5: Ausencia I.6: Ausencia
Selina	NC	C	NC	EP	NC	NC	EP	NC	C	EP	EP	C	C	EP	EP	EP	I.1: No hace hipótesis I.3: Dibujos muy diferentes al modelo

																		I.5: Solo conoce 1 y 2 I.6: Solo conoce 1 y 2 I.8: No reconoce inicial
Laura	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	EP	C	C	C	
Marcos	C	C	EP	C	C	C	C	C	EP	C	C	C	C	C	C	NC	C	I.15: Lloro y no participa
Selena	C	C	EP	C	C	C	X	X	X	X	NC	C	C	C	X	X		I.7: Ausencia I.8: Ausencia I.9: Ausencia I.10: Ausencia I.11: No participa I.15: Ausencia I.16: Ausencia
Héctor V.	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Alejandra	C	C	C	EP	EP	C	EP	C	C	C	EP	C	C	C	C	C	C	

Ainhoa	C	C	EP	C	EP	C	C	C	C	C	EP	C	C	EP	C	C	
Pau	C	C	EP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Stefan	EP	C	EP	EP	EP	C	C	NC	EP	EP	C	C	C	C	C	C	I.8: No reconoce inicial
Astrid	X	X	NC	C	X	X	C	C	C	EP	EP	C	X	X	C	C	I.1: Ausencia I.2: Ausencia I.3: Dibujos muy diferentes al modelo I.5: Ausencia I.6: Ausencia I.13: Ausencia I.14: Ausencia
Víctor	C	C	EP	EP	X	X	C	C	C	C	X	X	X	X	C	C	I.5: Ausencia I.6: Ausencia I.11: Ausencia I.12: Ausencia I.13: Ausencia I.14: Ausencia

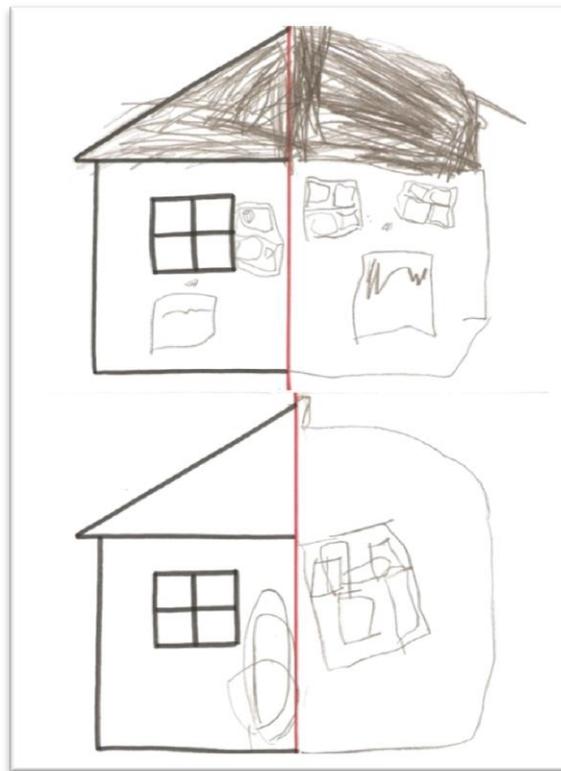
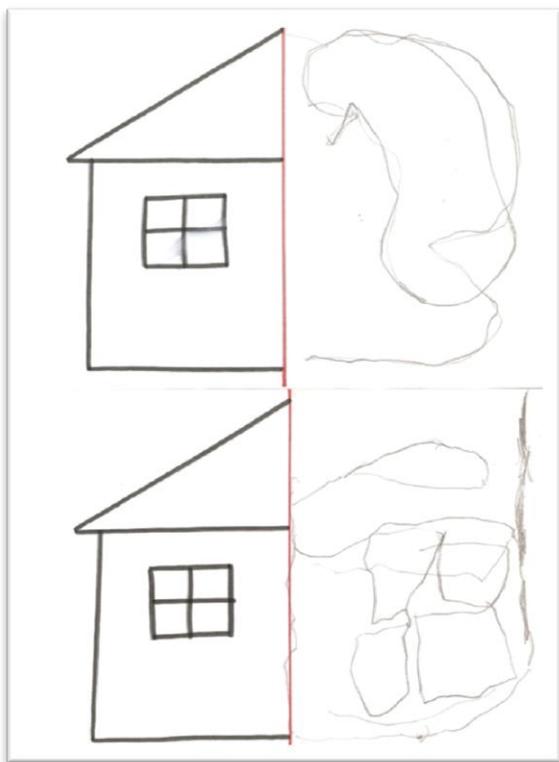
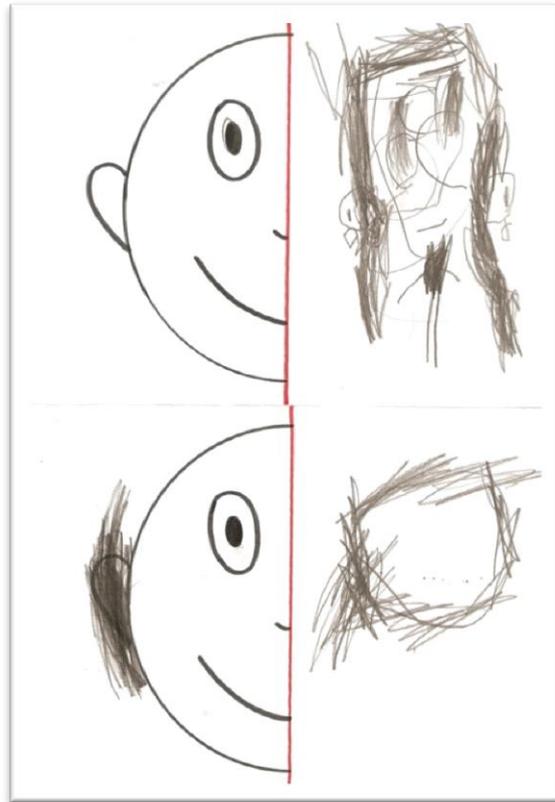
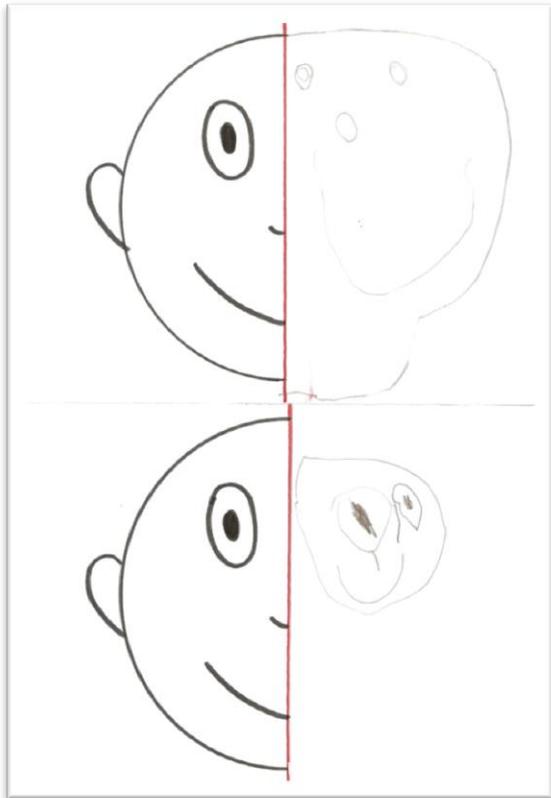
Lucrecia	EP	C	NC	EP	C	C	C	C	C	C	EP	EP	C	C	C	C	C	I.3: Dibujos muy diferentes al modelo
Mateo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Dylan	EP	C	EP	NC	EP	C	EP	NC	NC	C	EP	C	C	C	EP	EP		I.4: No quiere participar I.8: No reconoce inicial I.9: Garabatea el papel
Valeria	C	C	NC	C	EP	C	C	C	C	C	EP	C	C	C	C	C	C	I.3: Dibujos muy diferentes al modelo
Andrea	NC	C	NC	EP	NC	EP	EP	NC	NC	NC	NC	NC	C	NC	EP	EP	NC	I.1: No hace hipótesis I.3: Dibujos muy diferentes al modelo I.5: Solo conoce los número de carrerilla (no asocia número y cantidad) I.8: No reconoce inicial I.9: Garabatea el papel I.10: No habla nada I.11: No habla nada

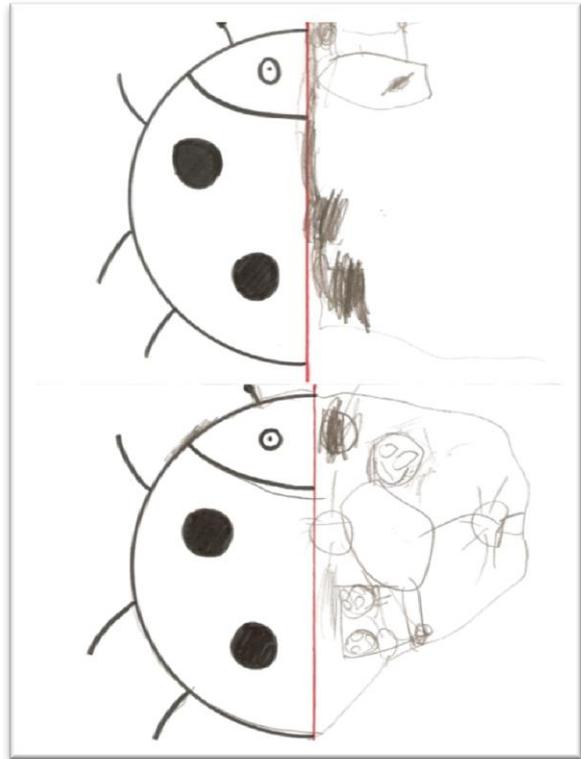
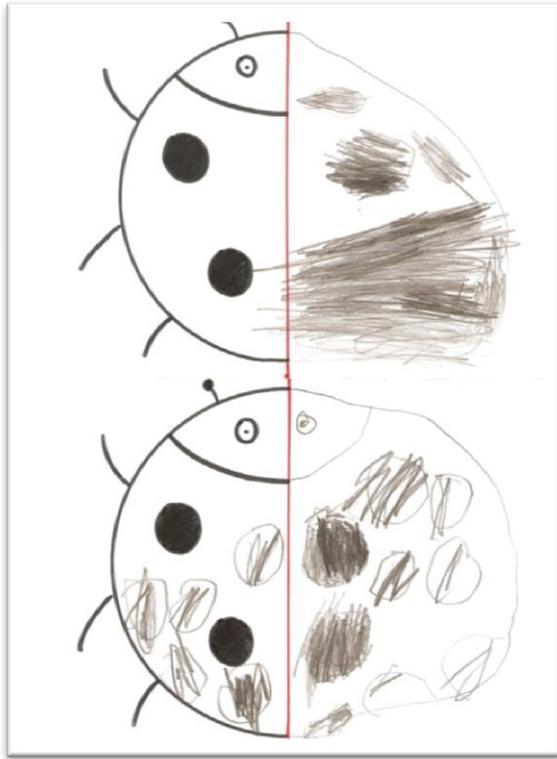
																		I.13: No ensarta macarrones por sí sola I.16: No hace sonidos
Luca	X	X	NC	NC	NC	NC	X	X	NC	X	X	I.1: Ausencia I.2: Ausencia I.3: No participa I.4: No participa I.5: No participa I.6: No participa I.7: Ausencia I.8: Ausencia I.9: No participa I.10: No habla nada I.11: No habla nada I.12: No participa I.13: No participa I.14: No participa I.15: Ausencia I.16: Ausencia						
Carla	C	C	C	EP	EP	EP	EP	NC	EP	C	C	C	C	EP	C	EP		I.8: No reconoce inicial

Anexo VI: Tabla de autoevaluación

ÍTEMS A EVALUAR	1	2	3	4
Tengo en cuenta los intereses del alumnado a la hora de elaborar las actividades			X	
Utilizo un lenguaje claro, sencillo y comprensible para el alumnado				X
Las actividades se adaptan a la edad del alumnado				X
La temporalización de las actividades es la adecuada			X	
Durante las actividades presto atención a todo el alumnado				X
Los materiales utilizados son adecuados para la edad del alumnado				X
Animo al alumnado para que participen en las actividades				X
Tengo en cuenta los conocimientos previos que posee el alumnado			X	
He conseguido que el alumnado disfrute realizando las actividades			X	
Ayudo al alumnado cuando me lo pide				X
Intervengo en conflictos en caso de que sea necesario				X
La forma de explicar las actividades es comprensible para el alumnado			X	
Doy instrucciones claras, concisas y sencillas				X
Animo al alumnado a que se ayuden entre ellos				X

Anexo VII: Productos de la actividad “Hacemos simetrías”





Anexo VIII: Productos de la actividad “Mi retrato”

