



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Propuesta metodológica para favorecer la inclusión en
Educación Infantil: Aprendizaje Cooperativo con
alumnado de 5 años.

Methodological proposal to favour inclusion in pre-
school education: Cooperative Learning with 5 year-old
children.

Autora

Ainhoa Peña García.

Directora

Juana Soriano Bozalongo

Facultad de Educación
2017 / 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 posee el profesorado de Educación Infantil del centro educativo San Vicente de Paúl. 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. Los datos obtenidos han sido analizados, para su posterior comparación con los resultados obtenidos por otra compañera en el centro Hijas de San José. En base a los resultados se ha diseñado una propuesta práctica basada en el Aprendizaje Cooperativo, para un aula de 3º de Educación Infantil.

La aplicación de la propuesta ha permitido ver que resulta fundamental contar con estrategias metodológicas que fomenten la inclusión de todo el alumnado en el aula. Además, el trabajo por medio del Aprendizaje Cooperativo ha hecho evidente la importancia de cooperar para aprender y aprender a cooperar, como requisito esencial, siempre y cuando se tengan claros los fines u objetivos que se pretenden conseguir.

Palabras clave: Educación Inclusiva, estrategias metodológicas, Aprendizaje Cooperativo, Educación Infantil.

ABSTRACT

This final degree project expects to look into conceptions and practices related to inclusion and attention to diversity that pre-school education San Vicente de Paúl'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 data obtained have been analysed for their following comparison with the data of other questionnaires from Hijas de San José school. Based on the results a practical proposal has been made about Cooperative Learning for a 3rd pre-school education.

The application of the proposal has allowed seeing that it's fundamental to have methodological strategies that encourage inclusion of all students. Besides, learning based on Cooperative Learning has showed the importance to cooperate to learn and to learn to cooperate, as an essential requirement, provided that the purposes or objectives that it's expected to get were clear about.

Key words: Inclusive Education, methodological strategy, Cooperative Learning, pre-school education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
1. MARCO TEÓRICO. EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	9
1.1 Evolución	9
1.2 Conceptualización.....	11
1.3 Condiciones necesarias para hablar de escuelas inclusivas	13
1.4 Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)	14
1.5 Estrategias metodológicas.....	15
1.5.1 Aprendizaje Cooperativo	16
2. PROPUESTA PRÁCTICA.....	21
2.1 Método.....	21
2.1.1 Resultados generales y discusión.....	22
2.2 Propuesta metodológica de actividades	35
2.2.1 Objetivos	36
2.2.2 Materiales.....	37
2.2.3 Actividades planteadas.....	37
2.2.4 Propuesta de evaluación.....	39
2.3 Desarrollo de las actividades.....	40
2.4 Evaluación y autoevaluación	44
2.5 Conclusiones de la propuesta.....	45
3. CONCLUSIONES	47
4. VALORACION FINAL	49
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
6. ANEXOS	56
Anexo I: Revisión teórica de estrategias metodológicas.....	56
Anexo II: Cuestionarios proporcionados a los docentes.	62
Anexo III: Análisis de los cuestionarios del centro educativo San Vicente de Paúl.....	70
Anexo IV: Materiales empleados en las actividades.....	85
Anexo V: Propuesta de evaluación.	88
Anexo VI: Fotos actividades desarrolladas.....	92
Anexo VII: Evaluación y autoevaluación.	93

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo 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 Aprendizaje Cooperativo (AC en adelante).

Seguidamente, y pudiendo ser considerado el grueso del trabajo, se encuentra una indagación realizada mediante unos cuestionarios en el centro educativo San Vicente de Paúl junto con la colaboración de todos los docentes de Educación Infantil que imparten docencia en dicho centro. Posteriormente se comparan los resultados con los obtenidos de una indagación paralela llevada a cabo en el C2. Una vez realizado todo este proceso se ofrece una propuesta práctica para trabajar en un aula de 3º de Educación Infantil del colegio San Vicente de Paúl, 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 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 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 con la que cuentan los centros 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 sus 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, Grupos Interactivos (GI en adelante), etc. De entre todas estas posibilidades, la metodología escogida para trabajar en el aula ha sido la basada en AC. Esto es debido a que, además de ser una de las más solicitadas por el

profesorado, la tutora del aula quería iniciarse en la misma y de esta manera podría ayudarle a incluir al alumnado A.C.N.E.A.E.¹, es decir con mayores dificultades para participar en las actividades del aula.

Desde un punto de vista teórico, cabe señalar que esta metodología presenta grandes ventajas a la hora de favorecer la inclusión del alumnado. Por un lado, favorece la socialización e interacción del alumnado, dando lugar al progresivo desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, así como personales. Por otro lado, favorece la aceptación de las diferencias y la multiculturalidad al fomentar las relaciones positivas entre todos los integrantes del grupo. Por tanto, con esta metodología el alumnado aprende más y mejor al compartir sus distintas opiniones e ideas respecto a un tema. Es decir, aprenden gracias a sus compañeros, a los que proporcionan ayuda cuando lo requieren y ellos mismos son los que solicitan y reciben ayuda. Permitiendo de esta manera que el alumnado con diferentes capacidades pueda ser participe y realizar las actividades.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con 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 la 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:

5. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo por medio de IM en Educación Infantil.
6. 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.

¹ Al hablar de A.C.N.E.A.E. se hace referencia al Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Los objetivos que se pretenden conseguir con la puesta en práctica de la propuesta metodológica en el centro educativo San Vicente de Paúl son los siguientes:

1. Favorecer el AC en un aula de Educación Infantil, mediante la puesta en práctica de actividades.
2. Fomentar la socialización, así como el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que den paso al trabajo en equipo.

1. MARCO TEÓRICO. EDUCACIÓN INCLUSIVA

1.1 Evolución

A lo largo de la historia se han producido numerosos cambios y propuestas que han ido defendiendo una educación de mayor calidad para todo el alumnado. En España se han producido avances educativos significativos en las últimas décadas en relación con la forma de concebir la educación de las personas con necesidades educativas, así como cambios legislativos que han influido en este proceso. 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 todo el alumnado 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 alumno, 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 de los alumnos, 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 al alumnado 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 se 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 se 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 llamar 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 preobligatoria. 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.

A día de hoy, la Orden correspondiente al Decreto 188/2017 todavía no se ha publicado, por lo que no podemos hacer ninguna referencia directa a la misma.

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.² 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 del alumnado con N.E.E y su asistencia a los centros sea lo más normalizada posible.	Se entiende como un derecho humano y acepta la heterogeneidad como algo normal, por lo que va dirigida a todas las personas.

² Al hablar de N.E.E. se hace referencia a Necesidades Educativas Especiales.

Se centra en el alumnado 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 del alumnado con N.E.E.	Propone establecer un currículo común para todo el alumnado, en el que haya adaptaciones necesarias y que 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.
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 el alumnado con N.E.E.	Se centra en todo el alumnado, 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 al alumnado con N.E.E.	Ofrece una educación común a todo el alumnado 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 al alumnado 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, 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 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 éstas como tales:

- Tener en cuenta la filosofía de la clase que debe estar basada en la idea de que todo el alumnado pertenece al grupo-clase y puede 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 el alumnado con diferentes capacidades pueda obtener lo máximo de sí mismo.
- Ofrecer apoyo en el aula ordinaria, fortaleciendo así las relaciones entre los compañeros de clase, aunque 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 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 fomente 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 debe 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, de los alumnos y de sus interacciones tanto dentro como fuera.

Según De Miguel (2005), la metodología se puede entender como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen 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 desarrollará sus competencias. Esto quiere decir que no existe una metodología universal para todo el alumnado, sino que dependiendo de sus características individuales ésta 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 va a desarrollar más adelante está basada en el AC. Esta forma de trabajo se va a desarrollar de manera detallada a continuación.

1.5.1 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, normalmente heterogéneos en capacidades, habilidades, etc. Aunque en determinados momentos puedan ser de tipo homogéneo, utilizando una estructura que dé lugar a la participación igualitaria de todos. Dicha estructura también propiciará la interacción simultánea con el objetivo de que todos aprendan los contenidos establecidos, en función de sus posibilidades y, además, a trabajar en equipo. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo que se trabaja en contra de los demás para llegar a los objetivos y con el aprendizaje individualista que se trabaja de forma individual para lograr las metas de aprendizaje.

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, es capaz de enseñarse, cooperar y ayudarse para aprender. Además, permite gestionar la heterogeneidad de un grupo, en lugar de ignorarla o reducirla, ya que es algo natural de la especie humana. Esta metodología facilita y potencia el desarrollo de competencias básicas, principalmente la social y ciudadana y la comunicativa, como el diálogo, pero también se aprende a convivir y a ser solidarios (Pujolàs, 2008).

Esta metodología presenta grandes ventajas: fomenta el aprendizaje de todo el alumnado, tanto en lo relacionado a actitudes, valores y normas como a contenidos conceptuales y procedimentales; facilita la participación activa en su propio proceso de

enseñanza-aprendizaje; crea un clima favorable hacia el aprendizaje y facilita la integración e interacción entre todo el alumnado, dando lugar a una relación más estrecha y de mayor calidad (Pujolàs, 2006).

Trabajar de forma cooperativa no se trata solamente de una metodología llevada a cabo por el docente, sino que debe ser un contenido más a enseñar. Es decir, enseñar a trabajar en equipo de la misma forma que se enseña el resto de contenidos curriculares, para que los alumnos aprendan a trabajar de manera cooperativa (Pujolàs, 2006). Es necesario saber que introducir el AC equivale a cambiar la estructura de aprendizaje de un aula y no es solamente un recurso a utilizar en función de nuestros objetivos (Breto y Gracia, 2012).

En primer lugar, organizar la clase de forma cooperativa supone transformar el grupo-clase en una pequeña “*comunidad de aprendizaje*”, dejando de ser una suma de individuos. Para que todos se interesen por todos y se den cuenta de que tienen un objetivo en común que se alcanzará con mayor facilidad si se ayudan y colaboran entre todos. Para llegar a una verdadera comunidad debe darse: el *protagonismo y participación directa y activa* de los alumnos y la *cooperación*. Se trata de que de manera permanente se establezcan equipos de trabajo, para aprender juntos, unos gracias a otros, y no de forma esporádica (Pujolàs, 2006).

Existen tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados, según Pujolàs et al. (1997) y Breto y Gracia (2012): El primer ámbito es: *cohesión de grupo*. Para que el alumnado tome conciencia de grupo y se conviertan en una pequeña comunidad. Se potencia el clima favorable, la cooperación y la solidaridad, trabajando el conocimiento mutuo y el sentimiento de pertenencia (Breto y Gracia, 2012). Este aspecto no debe dejarse de lado nunca, hay que insistir continuamente, dado que en cualquier momento pueden surgir algunos problemas que influyan en el clima del aula (Pujolàs, et al. 1997). La cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, ya que es necesario que el alumnado esté dispuesto a ayudar, que el clima sea favorable y el grupo esté cohesionado (Pujolàs, 2008). Si el grupo no está cohesionado tenderán a competir; se deben utilizar juegos cooperativos y dinámicas de grupo que favorezcan la motivación, el conocimiento mutuo, etc., (Pujolàs, et al. 1997).

El segundo ámbito es: *trabajo en equipo como recurso para enseñar*. Se llevan a cabo las primeras actividades cooperativas, para que de esta manera se aprendan mejor los contenidos escolares, puesto que se ayudan unos a otros (Pujolàs, 2008). Se plantean sistemáticamente dentro de la organización habitual, utilizando de vez en cuando diversos

agrupamientos esporádicos. Es decir, actividades en las que comparten materiales, espacio, tiempo y en las que existe un objetivo común; éstas proporcionan información para formar los grupos estables. Posteriormente a estas actividades, es importante llevar a cabo una adecuada reflexión (Breto y Gracia, 2012). Para asegurar la heterogeneidad en los equipos, el docente los distribuirá, teniendo en cuenta sus preferencias y posibles incompatibilidades. Un buen instrumento puede ser un test sociométrico, que permite identificar a los alumnos menos escogidos o que nadie ha elegido. Otra forma de organizarlos es mediante la identificación de aquellos que son más capaces de dar ayuda o los que más ayuda necesitan, distribuyéndolos así de manera equitativa en los diferentes grupos (Pujolàs, 2008).

En este ámbito se emplean las *estructuras de la actividad* que hacen referencia a aquellas acciones que regulan lo que hace el alumnado y que dan lugar a una evolución en los miembros, basado en la colaboración y ayuda mutua. Éstas resultan necesarias para evitar que el alumnado imponga su punto de vista sobre el resto. Pueden ser *simples*, utilizadas a lo largo de una sesión de clase, como: “parada de tres minutos”, “folio giratorio”, etc., o *complejas*, aplicadas en varias sesiones, como: “jigsaw” (Rompecabezas) o “tutoría entre iguales” (Pujolàs, 2006 y Pujolàs et al. 1997).

El tercer ámbito es: *trabajo en equipo como contenido y recurso que hay que enseñar* de forma explícita y sistemática (Pujolàs, et al. 1997). En esta fase se da lugar a la formación de los grupos estables, teniendo en cuenta los criterios curriculares, sociales y personales. Se trata de grupos heterogéneos, de 4 o 5 miembros y se alternan junto con actividades de grupos esporádicos. Una de las primeras decisiones es la elección del nombre y el logotipo de cada grupo (Breto y Gracia, 2012), seguido de los objetivos a conseguir, las normas de funcionamiento y convivencia, la distribución de los cargos, los Planes de Equipo y el Cuaderno del Equipo (Pujolàs et al. 1997).

Según Pujolàs et al. (1997), estos ámbitos de intervención están estrechamente relacionados, ya que cuando se trabaja para cohesionar el grupo se crean las condiciones para trabajar en equipo, que quieran aprender y aprendan a trabajar así. Sin embargo, éstos deben ser trabajados de forma continuada y simultánea, frecuentemente supervisados, regulados y modificados en función de las necesidades presentes en el aula. La evaluación de este trabajo debe realizarse mediante reflexiones orales, registros del alumnado y plantillas que reflejen el desempeño de los cargos, el funcionamiento del equipo y el cumplimiento del plan propuesto. El maestro tiene que asumir un rol diferente al tradicional, siendo un planificador, observador, guía y modelo del aprendizaje del alumno.

Tal y como plantea Pujolàs (2006), los miembros del equipo cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor enseña y contribuir a que aprendan sus compañeros de equipo. Pero además, los miembros tienen otra doble finalidad: aprender los contenidos curriculares y a trabajar en equipo. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar.

El trabajo colaborativo presenta diferencias respecto al trabajo en grupo. El trabajo colaborativo plantea la colaboración, la estructuración del trabajo y el reparto de cargos, mientras que el trabajo en grupo puede ser competitivo, con una organización más informal y sin reparto de cargos. También, se dan variaciones en cuanto al tamaño de los equipos y la importancia del proceso o el resultado (Coloma, Jiménez y Sáez 2007). 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):

- *Interdependencia positiva*: Organizar las interacciones dentro del equipo, de forma que el éxito de cada uno se vincula al de todos. Todos tienen un objetivo final común, de manera que si todos no consiguen el objetivo, nadie lo consigue. Por tanto, cada uno ha de cumplir con su cometido. Además, todos pueden pedir ayuda al equipo y todos están obligados a prestarla, permitiendo que los menos expertos se beneficien de esa ayuda y los más expertos consoliden sus aprendizajes.
- *Responsabilidad individual*: Todos los miembros presentan una responsabilidad que debe ser completada para la consecución del objetivo común. Se trata de asegurar las aportaciones de todos, a través de la división de tareas, de roles, etc.

La interdependencia positiva se lleva a cabo mediante los cargos a que asume el alumnado. Estos roles surgen para dar respuesta a los conflictos que se pueden producir al principio de su aplicación. Según Breto y Gracia (2012) y Pujolàs (2008), estos son:

- *Animador*: Coordina el trabajo del equipo. Anima a los componentes del grupo a trabajar y a opinar. Tiene claro lo que el profesor quiere que aprendan.
- *Portavoz*: Habla en nombre del equipo cuando el profesor requiere su opinión.
- *Secretario*: Escribe en las hojas del grupo y supervisa que el trabajo esté acabado.
- *Moderador*: Controla el tono de voz para que sea posible trabajar y cuando hay un conflicto intenta que los implicados lo resuelvan.

- *Responsable del material*: Trae y recoge el material necesario para trabajar y recuerda que todos deben cuidar el material.
- *Ayudante*: Ejerce el cargo del niño que está ausente. Está atento y dispuesto para ayudar a quien lo necesite.

Estos roles pueden variar en función de la edad o la etapa educativa y son rotativos con el tiempo, siendo adecuado que todos puedan ejercer todos. Éstos deben ser revisados periódicamente por el docente para comprobar su eficacia.

Pujolàs (2008), defiende que las escuelas y aulas con una orientación inclusiva y con una estructuración cooperativa del aprendizaje, constituyen un medio capaz de combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva, sin exclusiones y lograr la educación y desarrollo integral de todos. Además, este autor considera que la única manera de atender y aprender juntos alumnos diferentes en un mismo aula es mediante la introducción del AC, dónde todos colaboran para alcanzar el objetivo común, cada uno en función de sus posibilidades.

La UNESCO en 1995, defiende que las escuelas ordinarias, con una clara orientación inclusiva, centradas en sus alumnos y basadas en la cooperación mutua son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos. Las ventajas que el AC ofrece a la educación inclusiva son (Pujolàs, 2012):

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

La relación entre escuela inclusiva y AC es bidireccional, no existe 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).

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 AC.

2. PROPUESTA PRÁCTICA

2.1 Método

Con la finalidad de conocer e indagar como es 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 (Anexo II) 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, como 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; otro destinado a los especialistas de inglés y otro para los especialistas de Audición y Lenguaje y/o Pedagogía Terapéutica. Una vez confeccionados, éstos 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 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 centro educativo San Vicente de Paúl los cuestionarios se entregaron el día 19 de Abril y dejé un margen de una semana y media aproximadamente para su cumplimiento y entorno al día 2 de Mayo tuve todos completados para su posterior análisis. En total se entregaron 9 cuestionarios, uno para la especialista de Audición y Lenguaje que es la que atiende en Educación Infantil al alumnado A.C.N.E.A.E, cinco para las tutoras y tres para las profesoras de inglés (una de ellas es a la vez tutora y especialista de inglés).

Se ha llevado a cabo un análisis detallado de los cuestionarios entregados en el colegio San Vicente de Paúl, con la finalidad de poder analizar las respuestas otorgadas por cada una de las docentes y la especialista de AL. La mayoría cuenta con una gran experiencia en el centro educativo, excepto tres que se corresponden con las maestras más jóvenes y con menos años de experiencia (Anexo III).

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	2	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 como 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

Recurso a compañeros del centro para favorecer el aprendizaje (PT, AL, orientadora, etc.)	0/19	2/19	9/19	8/19
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 sólo a veces busque recursos materiales para favorecer el aprendizaje y que otros dos docentes recurran a compañeros sólo a veces; lo cual debería hacerse más frecuentemente para enriquecer el aprendizaje.

Existen grandes discrepancias sobre el lugar dónde 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 el alumnado con dificultades similares trabaje lo mismo y al mismo tiempo.

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

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, 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 que 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 de que comprenden los contenidos, así como una 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 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	1

A.C.N.E.E. 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.	
Otras:	1 (escolarización en casa para alumnos con enfermedades largas u hospitalización; apoyos externos con especialistas del IASS).

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

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 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	Nº 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	Nº DE PROFESORES 19
Rincones de aprendizaje	19
Aprendizaje Cooperativo	19
Grupos Interactivos	8
Inteligencias Múltiples	18
Trabajo por proyectos	19
Aprendizaje Basado Problemas	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 centered, musical learning, bits de inteligencia)

Tabla 11. Metodologías que conocen los profesores.

Llama la atención que la mayoría de los docentes conocen las metodologías 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

³ Aprendizaje Basado en Números (ABN en adelante)

uso de las más tradicionales, a lo que se suma que pocos docentes han tenido experiencia previa con las más novedosas.

METODOLOGÍAS	Nº DE PROFESORES 19
Rincones de aprendizaje	8
Aprendizaje Cooperativo	10
Grupos Interactivos	2
Inteligencias Múltiples	8
Trabajo por proyectos	14
Aprendizaje Basado en Problemas	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
Aprendizaje Basado en Problemas	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** les hace afirmar que el alumnado está mucho más motivado, aprende más vocabulario y es más fácil trabajar en grupos; pero según la información que se 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 del alumnado al no utilizar fichas y ser un tema de interés para ellos; sin embargo, resulta difícil elegir el tema puesto que los alumnos tienen 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 se 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 de adaptarlas a los niños y a 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
Aprendizaje Basado en Problemas	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
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 busquen 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
Aprendizaje Basado en Problemas	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 docentes 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:

- *Aprendizaje Cooperativo*: 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.

- *Inteligencias Múltiples*: 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.
- *Aprendizaje Basado en Problemas*: 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.
- *Grupos Interactivos*: 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 sólo personal educativo sino también médico, administrativo, etc.)
- Programar teniendo en cuenta la diversidad real del aula.

Hemos observado 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 alumnos 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

Tras el análisis de los cuestionarios, las necesidades detectadas en el aula y el interés de la tutora se plantea una metodología más innovadora que trate de fomentar la inclusión de todo el alumnado. Por tanto, de entre todas las metodologías comentadas, contando con la opinión de la docente, se eligió la metodología de AC, para el aula de 3º de Educación Infantil del centro educativo San Vicente de Paúl. Se trata de un centro concertado, bilingüe en inglés y de confesionalidad católica. Se encuentra situado en el Casco Histórico de la Ciudad. En los últimos años ha experimentado la escolarización de un mayor número de alumnos inmigrantes, la mayoría con unas condiciones socio-familiares desfavorables, con casos concretos de desestructuración familiar, abandono de las responsabilidades de cara a los hijos, etc. Además, se da un bajo porcentaje del alumnado que acude diariamente al aula y con un gran número de altas y bajas.

Las actividades que se van a proponer para iniciar e introducir dicha metodología van a estar organizadas de acuerdo a las fases necesarias para su desarrollo. El aula está formada por veinticuatro alumnos, dos de ellos A.C.N.E.A.E, ambos presentan un Trastorno Generalizado del Desarrollo, sin especificaciones de momento. Además, otro alumno, sin diagnosticar todavía, presenta un retraso madurativo del desarrollo evidente. Para poner en marcha esta metodología se va a organizar cuatro grupos de seis alumnos cada uno. Esta organización se debe a que en el aula el alumnado se encuentra distribuido en cuatro mesas y resultará más fácil llevarlas a cabo manteniendo esta distribución.

Tras la propuesta de esta metodología a la maestra del aula, entre las dos decidimos reorganizar los grupos, de manera que fueran los más heterogéneos posibles y que todos estuvieran compensados. Para ello, entre ambas realizamos un pequeño sociograma al alumnado, preguntando de uno en uno con quién les gustaría estar en el mismo equipo. Tras

recoger todos estos datos la tutora, que los conoce mejor, dejó por escrito aquellos que no podían sentarse juntos, dados sus conflictos frecuentes y su incompatibilidad por personalidad. A partir de ello, fuimos elaborando los grupos de seis alumnos, teniendo en cuenta sus habilidades lectoescritoras, matemáticas, artísticas, así como la presencia de los dos alumnos A.C.N.E.A.E. Por tanto, entre ambas decidimos distribuir al alumnado de manera equitativa y heterogénea, de forma que en todas las mesas hubiera algún alumno que supiera leer y escribir, algún alumno con mayor dominio numérico y del conteo, algún alumno con mayores dotes artísticas y algún alumno con mayores dificultades. Anteriormente la docente tenía sentados a los tres alumnos con más dificultades en la misma mesa y cerca de ella para poder controlarlos mejor. Sin embargo, tras la proposición de esta metodología se decidió separarlos y que así se llevará a cabo un verdadero trabajo en equipo, recibiendo ayuda de sus compañeros.

2.2.1 Objetivos

Los objetivos que se persiguen con la puesta en práctica de esta metodología en el aula, y con estas actividades, son:

- Tomar conciencia del trabajo como equipo.
- Saber pedir ayuda cuando tienen dificultades.
- Aceptar la ayuda de los demás.
- Prestar ayuda a los compañeros de su equipo.
- Cooperar y colaborar con su equipo para alcanzar los objetivos.
- Respetar las ideas que aportan los miembros del equipo y el resto de compañeros.
- Respetar el turno de palabra de cada componente del grupo.
- Escuchar e interesarse por las aportaciones de los compañeros.
- Debatir entre los componentes del grupo para dar con la solución.
- Proponer ideas para dar con la solución.
- Ejercer el rol asignado en las actividades.
- Trabajar en equipo.

Además de estos objetivos, con las actividades planteadas se pretenden alcanzar otros más conceptuales relativos a la lectoescritura, al dominio numérico y las figuras geométricas. Sin embargo, estos no han sido reflejados, pero sí tenidos en cuenta, dado que el objetivo de la propuesta es la aplicación del AC y el aprendizaje por parte del alumnado a trabajar de forma cooperativa.

2.2.2 Materiales

Los materiales que son necesarios para las actividades son: 1 ovillo de lana, folios, 40 tapones con su base, sumas y restas plastificadas, temperas de los colores primarios, platos de plástico, pinceles, gomets de colores, letras del abecedario, goma eva de diferentes colores y formas geométricas, collares para los roles, velcro, 2 fotos de cada niño, cartulinas DN3 y caras sonrientes y tristes.

2.2.3 Actividades planteadas

Las primeras actividades serán las relacionadas con el primer ámbito (A) de intervención: *cohesión de grupo*. En mi caso, la mayoría de los niños se conocen desde primero, excepto varios alumnos que se han ido escolarizando. Para fomentar y asegurar los objetivos de este ámbito llevaré a cabo tres actividades:

- 1. La telaraña:** Se llevará al aula un ovillo de lana grande y se explicará a los niños que se va formar una telaraña. Para ello, un niño comenzará cogiendo el hilo de comienzo y tendrá que decir: cómo se llama, cuántos años tiene y una afición. Progresivamente, tendrán que pasar el ovillo para que hagan lo mismo, sujetando un trozo de lana con la mano sin soltarlo hasta que todos hayan participado.
- 2. Adivinamos a los demás:** Consiste en que los niños, en círculo, vayan saliendo al centro de uno en uno y el resto adivine su edad y color favorito. El que lo adivine primero saldrá al centro y se hará lo mismo, si nadie lo adivina tendrán que contárselo al resto. Esta actividad tiene el objetivo de qué comprueben si se conocen, así como conocerse un poco más.
- 3. Juego del foco:** Esta actividad se lleva a cabo en grupos de seis personas. Un miembro ha de ser protagonista durante 2-3 minutos, situándose en el centro. Mientras está en el centro el resto debe decirle una cualidad positiva y algo que le gusta de él/ella. Así hasta que todos hayan sido foco.

Las siguientes actividades serán las referidas al segundo ámbito (B): *trabajo en equipo como recurso para enseñar*. En esta fase el objetivo es que el alumnado aprenda a trabajar en equipo, por lo que se les debe enseñar progresivamente. Para ello, emplearé las técnicas que he considerado más adecuadas para esta etapa. Las actividades serán:

- 1. Sumamos y restamos:** Se utilizará la técnica de la parada de 3 minutos. Para comenzar se dará a cada grupo diez sumas y restas escritas en una hoja plastificada y al lado de cada una habrá una rosca de un tapón, pero sin el tapón. Deben resolver las

sumas y restas entre todos y cuyas soluciones se encuentran en los tapones. Antes de proporcionar los tapones se les dejará un tiempo de 3 minutos para que las observen, piensen y resuelvan, ayudándose para dar con la solución. Una vez pasado este tiempo se les darán los tapones y deberán hallar la solución. Una vez terminado, cada grupo saldrá al centro para autocorregirse (Anexo IV).

- 2. Palabras compartidas:** Se utilizará la técnica del folio giratorio y del juego de palabras. Cada miembro del equipo tendrá que escribir uno o dos nombres de flores. Entre todos podrán completar, corregir y rectificar las palabras, además de añadir otras. Al final se consigue una lista de palabras con la aportación de todo el equipo.
- 3. Taller de experimentos:** Se llevará a cabo la técnica de grupos de investigación. Para comenzar se propondrá el reto de descubrir con qué colores se forma el: naranja, verde, rosa o violeta (uno a cada equipo). Los deben obtener a partir de los colores primarios: rojo, amarillo, azul, blanco y negro, debatiendo entre todos y experimentando. Después, saldrán al centro y tendrán que contárselo al resto.

Una vez que se ha puesto en práctica este ámbito, se pasará a realizar actividades en torno al tercer ámbito (C): *el trabajo en equipo como contenido y recurso que hay que enseñar*. Las actividades de este ámbito requieren la puesta en marcha de los roles, nombrados anteriormente, para el adecuado funcionamiento y crear un verdadero equipo de trabajo. Durante la realización de estas actividades para que los niños tengan claro cuál es su rol, elaboraré unos collares con los diferentes roles. Además, en la pizarra del aula colocaré el cartel con los diferentes roles y quiénes los ejercen (Anexo IV). Las actividades serán:

- 1. Construimos el modelo:** En esta actividad se mostrará al alumnado el modelo de una flor formada con formas geométricas de diferentes colores y tamaños. Para su realización se proporcionará a cada grupo formas geométricas de goma eva de distintos colores, tamaños, etc., para que formen entre todos el modelo, seleccionando las formas correspondientes (Anexo IV).
- 2. Formar palabras:** Esta actividad consiste en dar a cada grupo diversas letras del abecedario al azar con algunas vocales para que formen todas las palabras que sean capaces. Pueden utilizar las letras tantas veces como quieran, pero el secretario deberá anotarlas por escrito, después el portavoz de cada grupo tendrá que leer las palabras (Anexo IV).
- 3. ¿A qué no imitas mi flor?** Se enseñará a los niños el modelo de una flor realizada con diferentes gomets. Se explicará que tienen que hacer en el papel la misma flor.

Podrán observar el modelo durante un par de minutos, pero luego sólo lo podrán ver dos veces (en función de las dificultades que se observen). Para conseguir los gomets tendrán que escribir lo que necesitan, indicando el color, la forma y la cantidad, pero sólo pueden pedir los justos, ni más ni menos, y deben ponerse de acuerdo entre todos (Anexo IV). El secretario de cada grupo deberá escribirlo y si es correcto se les darán los gomets.

2.2.4 Propuesta de evaluación

La *evaluación* se llevará a cabo a partir de la observación de los objetivos propuestos, mediante una lista de control (Anexo V), sobre cada uno de los alumnos. Los ítems a evaluar serán:

- 1: Toma conciencia de su pertenencia al grupo.
- 2: Sabe pedir ayuda cuando tiene dificultades.
- 3: Acepta la ayuda que le proporcionan los demás.
- 4: Presta ayuda a los compañeros de su equipo.
- 5: Coopera y colabora con su equipo para alcanzar el objetivo.
- 6: Respeta las ideas de los demás.
- 7: Respeta el turno de palabra.
- 8: Escucha y se interesa por las aportaciones del resto.
- 9: Debate con su equipo para dar con la solución.
- 10: Ejerce el rol asignado en las actividades.
- 11: Propone ideas para dar con la solución.
- 12: Es capaz de trabajar en equipo.

Además, se llevará a cabo la autoevaluación. Por un lado se realizará una *autoevaluación docente* para evaluar mi puesta en práctica docente y cómo se han desarrollado las actividades. El propio alumnado también *autoevaluará* su trabajo de dos formas: una de ellas mediante un cartel con preguntas sobre el trabajo en equipo y la otra mediante otro cartel con los roles y el niño que ha ejercido ese rol con preguntas sobre su puesta en práctica. Los niños tendrán que colocar una cara sonriente o triste según se haya realizado (Anexo V).

2.3 Desarrollo de las actividades

Tras haber elaborado todos los materiales para su realización establecí con la tutora los días y los momentos para llevarlo a cabo. Las actividades se desarrollarían del 10 al 18 de mayo, variando la cantidad de actividades al día en función de la programación de la tutora.

ÁMBITO A: COHESIÓN DE GRUPO.

1. La telaraña (10 de mayo)

Fue una actividad sencilla que les gusto bastante al ir viendo como se iba formando una telaraña, y poder conocer más a sus amigos. Durante la actividad observé cómo tendían a pasar el ovillo al compañero de al lado, no lo lanzaban al azar y constantemente pedían el ovillo para participar. Cada niño tuvo su momento de protagonismo al ver como los demás estaban atentos a lo que decían. Sin embargo, se trata de una clase que les cuesta mucho prestar atención y hablar cuando es su turno, por lo que constantemente les pedí que escucharan al resto. Esta actividad favoreció el conocimiento, así como la cohesión de grupo, formando gracias a la ayuda de todos, la telaraña (Anexo VI).

2. Adivinamos al resto (10 de mayo)

Con esta actividad los propios niños vieron si conocían bien a sus compañeros o no, los niños que solían adivinarlo eran sus amigos más cercanos o compañeros de mesa, aunque con las edades tenían más dificultades. La mayoría de los niños querían participar e intentarlo para poder salir al centro y tener el protagonismo. Observé cómo no utilizaban la técnica de recordar lo que ya habían dicho antes para decir algo diferente, por lo que se repetían. En ocasiones a algún niño se le escapó cuando algún amigo no lo adivinaba, dada esta situación les anime a que adivinaran su animal o personaje favorito.

3. Juego del foco (11 de mayo)

La actividad se realizo dos veces: primero por grupos de amigos (como quisieran) y luego por equipos de mesas. Fui pasando por los diferentes grupos las dos veces para oír que se decían y cómo lo hacían. La mayoría solían basarse en cosas físicas y visibles como: me gusta tu pelo, tus zapatos, etc., pero muy pocos hacían referencias a habilidades, como: me gusta cómo juegas al futbol, me gusta que me ayudas a escribir, etc., (Anexo VI).

Estas actividades permitieron ir un paso más allá para estrechar lazos entre todos, conocerse más a fondo y tener su momento de protagonismo, que en esta edad les gusta tanto.

ÁMBITO B: EL TRABAJO EN EQUIPO COMO RECURSO PARA ENSEÑAR.

1. Sumamos y restamos (14 de mayo)

Se utilizó la técnica de la *parada de tres minutos* antes de darles los tapones correspondientes y una vez pasado este tiempo, se repartieron los tapones. Fui pasando por los diferentes grupos para observar como lo iban haciendo y ayudarles si tenían dificultades. Nada más entregar los tapones, algunos niños tendían a apropiárselos, pensando de manera individual y poniendo los tapones donde creían oportuno, sin debatirlo con el equipo. También pude ver cómo algunos niños se ayudaban entre ellos con los dedos. Al finalizar, cada grupo salió al centro para autocorregirse con ayuda del resto y ver cómo estaba lo que habían hecho. Como aspecto negativo, y de mejora, algunos tapones se despejaron de la hoja y tuvimos que arreglarlos con celo rápidamente. Tras la actividad, se llevo a cabo la autoevaluación de cada uno de los equipos, teniendo que reflexionar entre todos sobre cómo habían trabajado en equipo (Anexo VII).

2. Palabras compartidas (15 de mayo)

Una vez explicada la actividad, se sentaron en sus mesas y les entregué medio folio a cada grupo. Al azar determiné que niño de cada grupo empezaba a escribir y cada 2-3 minutos les pedí que lo pasaran al compañero de al lado. Así progresivamente se iban ayudando unos a otros y dándose ideas en caso de que alguno no supiera más flores o como escribirlo. Este aspecto me pareció muy bonito, ya que todavía hay niños que tienen dificultades para escribir, por lo que con ayuda de su equipo lo hicieron. En algunos momentos al pasar la hoja algunas palabras se quedaban a mitad, pero los siguientes compañeros las terminaban. Algunos niños eran más competitivos, tratando de escribir más palabras que sus compañeros de equipo, aunque les recordé que lo importante era trabajar en equipo y hacerlo todos juntos. El alumnado con mayores dificultades pudo participar contando con la ayuda de su equipo, aunque la tutora y yo tuvimos que hacer hincapié, animándoles a participar. Cada grupo escribió bastantes palabras y me sorprendió lo bien que lo habían hecho; al ser grupos heterogéneos facilitó su realización. (Anexo VI).

3. Taller de experimentos (15 de mayo)

En primer lugar, se les propuso el reto y el color a investigar. Una vez esto, cada equipo se dispuso en sus mesas para tratar de descubrir cómo se formaba el color que les había tocado. Tras unos minutos, dos grupos dieron muy rápido con el color rosa y morado, sin embargo a otro equipo le costó un poco más y un equipo no fue capaz de crear el color

naranja. A continuación, cada equipo salió al centro de la clase, y un niño de cada grupo hizo de portavoz contando al resto como lo habían obtenido. Por ejemplo el rosa, rojo más blanco, etc. Como un grupo no lo había conseguido, les propuse que pidieran ayuda al resto por si algún compañero lo sabía. Al pedir ayuda, un niño les explicó cómo se formaba, lo comprobaron en el plato y vieron cómo era así.

Con esta actividad, observé cómo los niños iban proponiendo diferentes opciones a sus compañeros, tratando de mezclar varios colores, aunque en ocasiones no recordaban que colores habían mezclado anteriormente. Un aspecto a destacar es que un grupo terminó muy pronto, dado que fueron capaces de descubrirlo rápidamente entre todos. Para dar tiempo al resto de equipos, les anime a que descubrieran otros colores diferentes a los que habíamos nombrado, como el marrón, el granate, etc. Esta actividad fue sencilla en cuanto a complejidad, pero requería la participación de todos y ponerse de acuerdo, puesto que sólo había un pincel y debían hacerlo en equipo (Anexo VI).

Tras la realización de ambas actividades, se llevo a cabo la autoevaluación de cada uno de los equipos (Anexo VII).

ÁMBITO C: EL TRABAJO EN EQUIPO COMO CONTENIDO Y RECURSO QUE HAY QUE ENSEÑAR

1. Construimos el modelo (16 de mayo)

Para comenzar con este ámbito, primero explique a los niños cada uno de los roles que íbamos a emplear y lo que tenía que hacer cada rol. Una vez esto, se distribuyeron los roles y con el cartel de los roles colocamos las fotos en el rol asignado. Después, les mostré el modelo que debían de imitar para así realizar la actividad. Una vez repartido el material el alumnado comenzó su realización y les fui enseñando el modelo por las diferentes mesas para que se fijaran. A medida que fui pasando por los diferentes equipos, observé si llevaban a cabo el rol que les había sido asignado y cómo desarrollaban la actividad. Al principio de la misma, al entregar las formas geométricas muchos tendieron a apropiarse las piezas, por lo que tuve que repetir que se trataba de una actividad de equipo y las piezas eran de todos, por lo que tenían que dejarlas en el medio y así que todos pudieran verlas y tocarlas (Anexo VI). Esta actividad salió bastante bien y consiguieron construir el modelo entre todos, aunque en algunos equipos con una mayor colaboración. Al finalizar la actividad, cada alumno con su equipo autoevaluó la puesta en práctica de los roles (Anexo VII).

2. Construir palabras (16 de mayo)

Con ayuda de los colgantes y del cartel con los roles y las fotos, fuimos cambiando los roles, además de recordar entre todos lo que tenía que hacer cada rol, para que no se les olvidara y pudieran ponerlo en práctica. Una vez esto, les expliqué la actividad, se colocaron en sus equipos correspondientes y repartí medio folio, un lápiz y diferentes letras al azar a cada grupo. La persona que tenía el rol de secretario era el encargado de escribir. Al principio, cuando repartí las letras algunos niños las cogían para ellos, y no las dejaban en medio, excepto un grupo que desde el principio las colocó en el centro. Les recordé que las palabras tenían que formarlas entre todos y en consenso (Anexo VI). Cuando vi que ya no se les ocurrían más palabras, me dieron los papeles y de uno en uno cada equipo salió al centro para que los portavoces de cada grupo leyeran las palabras escritas.

En esta actividad vi claramente que equipos estaban más predispuestos y trataban de hacerlo entre todos, a diferencia de otros grupos en los que lo hacían más individualmente. Considero que esto es normal, ya que se están iniciando en ello, y a algunos niños les resulta más complicado colaborar, al estar más habituados al trabajo individual. Al finalizar, los niños autoevaluaron la puesta en práctica del los roles (Anexo VII). Posteriormente, se procedió a la autoevaluación del trabajo en equipo de las dos actividades realizadas (Anexo VII).

3. ¿A que no imitas mi flor? (17 de mayo)

Para comenzar se distribuyeron unos roles diferentes y se les recordó la función de cada uno de ellos. Les mostré el modelo de la flor que debían realizar con gomets y les hice un ejemplo para que comprendieran cómo debían hacerlo. Después, cada equipo se colocó en su sitio, distribuí las hojas y los lápices necesarios. Al principio coloque el modelo pegado a la mesa de la profesora, accesible visiblemente para todos los equipos. Tras un par de minutos vi que no habían entendido muy bien cómo conseguir los gomets, por lo que les expliqué que se podían levantar y mirar el modelo. Como no suelen llevar a cabo actividades de este tipo, y trabajan poco la capacidad de subitación, coloqué el modelo en la pizarra para que desarrollaran estrategias para determinar los gomets necesarios. Poco a poco, los diferentes equipos fueron entregándome sus hojas, y observé las diferencias entre unos equipos y otros. Todos equipos tienen adquirido el número como cardinal, sin embargo hay diferencias en cuanto a su expresión: dos equipos han escrito con palabras todo lo que necesitaban, a diferencia de otros dos que han utilizado la expresión numérica y la

representación de la figura geométrica mediante un dibujo y su color correspondiente. Esto refleja la capacidad simbólica que han desarrollado algunos equipos (Anexo VI).

Una vez que habían pedido por escrito adecuadamente los gomets necesarios se los proporcioné e iniciaron la elaboración de la flor. Todos los equipos fueron capaces de hacerla adecuadamente. Tras la actividad, cada equipo autoevaluó la puesta en práctica de los roles asignados (Anexo VII) y su trabajo como equipo durante la actividad (Anexo VII).

2.4 Evaluación y autoevaluación

Una vez finalizadas todas las actividades, se va a proceder a la evaluación de alumnado a partir de la lista de control elaborada (Anexo VII).

Asimismo, se va a realizar la autoevaluación docente con la finalidad de analizar cómo ha sido mi implicación y actuación durante la puesta en práctica de las actividades en el aula (Anexo VII). Además de la rúbrica de autoevaluación cumplimentada, considero importante destacar las impresiones y sentimientos obtenidos tras el desarrollo de las mismas.

Bajo mi punto de vista considero que todas las actividades propuestas estaban en relación con la temática trabajada en el aula, las plantas, pero además vinculado con el trabajo numérico y lectoescritor, que es a lo que mayor tiempo dedican. Considero que las actividades han sido adaptadas al nivel del aula, tratando de proponer actividades accesibles para todo el alumnado, y en caso de haber algunos niños con un nivel lectoescritor más bajo han podido recibir la ayuda y orientaciones de sus propios compañeros de equipo. Esto me parece algo esencial del trabajo en equipo, ya que no se trata de que todos tengan el mismo nivel y puedan hacer adecuadamente la actividad, sino que se realice fomentando la ayuda, la cooperación y el trabajo en equipo. Asimismo, los grupos han sido totalmente heterogéneos lo que ha permitido realizar actividades en las que todos han podido ser participes.

A la hora de explicar las actividades y la función que tenía que desempeñar cada rol traté de adaptar el lenguaje a su nivel de comprensión, asegurándome en todo momento de que lo fueran comprendiendo. Al tratarse de una metodología nueva para ellos fui recordando constantemente la importancia del trabajo en equipo, de hacerlo entre todos, de pedir ayuda a sus compañeros, así como ejercer el rol que les había tocado.

Una de las dificultades que he podido detectar es la dificultad para aportar ideas o posibles soluciones, pensando más de manera individual y con dificultades para pensar como equipo. Además, cuando se proporcionaba algún material no solían dejarlo en el centro de la

mesa para la realización entre todos e incluso cuando un alumno creía saber la solución se imponía ante el resto y no daban lugar a otras posibles soluciones.

Estas dificultades considero que son normales, ya que se ha iniciado en esta metodología durante muy poco tiempo y pocas actividades. Aprender a trabajar en equipo requiere de mucha práctica y progresivamente, pero considero que esto les ha permitido iniciarse en ello y darse cuenta que si no lo hacían entre todos no conseguían realizar la actividad. En las actividades propuestas no he tratado de poner énfasis en los resultados finales, sino en el proceso que seguía cada grupo para su realización, felicitándoles por lo bien que habían trabajado en equipo y lo bien que habían participado todos. Ellos mismos eran los que tendían a fijarse en ello y comparar los resultados entre unos equipos y otros, como si fuera una competición, dado que están acostumbrados a que habitualmente se premie más el resultado que el proceso. Sin embargo, en todo momento les expliqué que no se trataba de ninguna competición, sino de trabajar en equipo, participar y ayudarse entre todos.

2.5 Conclusiones de la propuesta

Tras la finalización de todas las actividades y su consiguiente evaluación y autoevaluación voy a proceder a señalar las conclusiones a las que he llegado, así como aquellos aspectos que cambiaría o mejoraría si tuviera que volver a poner en práctica esta propuesta metodológica.

En primer lugar, tras la puesta en práctica me he dado cuenta de las ventajas que puede proporcionar esta metodología dentro de las aulas, con la finalidad no sólo de aprender a trabajar en equipo, sino también para la inclusión de todo el alumnado. Durante las actividades, observé cómo los niños trataban de incluir al alumnado A.C.N.E.A.E. y con mayores dificultades, ofreciéndoles ayuda, dándoles indicaciones sobre cómo hacerlo o incluso guiándoles. Esto me pareció imprescindible, puesto que de esta manera los niños pueden sentirse uno más del grupo clase, siendo participes de las actividades y colaborando con su equipo. En dicho aula nunca antes habían trabajado así, y por lo que observé durante las prácticas escolares, el alumnado con mayores dificultades frecuentemente no era muy participe de las actividades propuestas.

Asimismo, considero que esta propuesta ha sido muy adecuada para fomentar la inclusión de dicho alumnado en el aula y así, favorecer su participación en las actividades. Cabe destacar que esto también ha sido beneficioso para el resto del alumnado, puesto que al darse cuenta de que algún compañero necesitaba más ayuda le han tratado de ayudar,

explicándole cómo hacerlo o lo que tenía que hacer. Bajo mi punto de vista, en esta aula se necesitaba una metodología con estas características, ya que hay dos alumnos A.C.N.E.A.E. y varios con dificultades entorno a lectoescritura o el lenguaje oral. Con el AC el alumnado tiene que dialogar, interactuar y tratar de dar con la solución entre todos, siendo en ocasiones más sencillo que si lo tuviesen que hacer de manera individual, al contar con la ayuda y colaboración de sus compañeros.

Si tuviera la oportunidad de volver a poner en práctica dicha propuesta metodológica, realizaría algunos pequeños cambios que considero que favorecerían su puesta en práctica de una manera más eficaz. Tras la realización de la misma me ha dado cuenta de pequeños fallos o aspectos que quizás serían más beneficiosos de otra forma. Uno de estos aspectos es entorno al ratio de los equipos de trabajo; normalmente suelen realizarse de cuatro o cinco niños por grupo, sin embargo en esta propuesta considere hacerlos de seis niños con la finalidad de hacer más sencilla su puesta en práctica, dado que en el aula las mesas son de seis niños cada una, y de cara a trabajar por equipos, sería más sencillo así. Sin embargo, durante su realización para favorecer al acceso a los materiales, les pedí que se colocasen más cerca de sus compañeros, pero aún así, quizás eran muchos para ponerse de acuerdo y realizar la actividad.

En relación con este aspecto, considero importante destacar la puesta en práctica de los roles. Personalmente, opino que quizás sería más adecuado que los niños cada semana experimenten diversas actividades con el mismo rol, para así cada semana cambiarlo. Esto quizás favorecería la comprensión de los diferentes roles y su puesta en práctica. Durante las actividades de la propuesta traté de variar los roles entre los niños, para que pudieran experimentar varios, no siempre el mismo. Sin embargo, al cambiarlos en cada actividad soy consciente de que no permitió que fueran ejercidos e interiorizados adecuadamente, ya que han sido limitadas actividades y durante poco tiempo. Sin embargo, el objetivo de dicha propuesta era la toma de contacto y una pequeña introducción al AC, por lo que para su correcto aprendizaje e interiorización sería necesaria su implantación desde el inicio del curso, durante un periodo más prolongado y con más actividades.

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 prácticas que favorecen la 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 trabajar 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. e incluso cuando la ratio es 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 complicado atender las necesidades individuales de todos 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. Sin embargo, esto resulta contradictorio respecto a que, al mismo tiempo, ciertos docentes soliciten personal de apoyo y especialistas 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 sí que es cierto que éstas 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 como son flipped classroom, GI, etc. Los docentes muestran interés por aplicar estas nuevas propuestas, pero no las llevan a cabo al encontrar 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, dado que

hay docentes que no quieren dejar el libro de texto de la editorial y utilizar nuevas metodologías.

Aunque en los centros se quieran emplear metodologías que favorezcan la inclusión, de nada sirve estar muy formado a nivel teórico, si luego a la hora de aplicarlas no se consigue o 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 todos, independientemente de sus necesidades individuales; así como que todo el alumnado participe en las actividades dentro de sus posibilidades, ya que hay quienes necesitan 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 las IM no quiere decir que todo el alumnado esté incluido, sino que tiene que ser el docente con su forma de trabajar lo 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 a 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 y cuyos destinatarios no sea sólo el 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. VALORACION 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 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 docentes del centro 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, puesto que para poder atender al alumnado con mayores dificultades se ha tenido que dar una mayor autonomía y libertad al resto; 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 más tiempo en organizar el grupo, mandar que guarden silencio, reestructurar las actividades en sí, etc.

Nos sentimos realmente afortunadas por haber podido aplicar la propuesta práctica en un aula de Educación Infantil, puesto que resulta 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 todos. Sin embargo, 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 maestras hayan sido totalmente flexibles a la hora de dejarnos aplicar las actividades y disponer de todo el tiempo necesario para ello. Asimismo, éstas 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 de 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 sí en un futuro tenemos la oportunidad de decidir que metodología aplicar nos decantaremos por las aquí propuestas, ya 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 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.
- 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.

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.
- UNESCO (1995): Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- 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 juegos, 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 CI, 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 puede observar los rincones como complemento o como un contenido específico. La diferencia entre ambas reside en que a la

primera sólo 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 el alumnado con diferentes capacidades pueda 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 a alumnos con mayores dificultades, para que puedan participar.

GRUPOS INTERACTIVOS

Los *GI* se encuentran insertos en las *Comunidades de Aprendizaje* (CA en adelante). Como explican Peirats y López (2013), las CA 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 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.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El estadounidense Howard Gardner, en el año 2001 habló de la “inteligencia” como la capacidad que poseemos las personas para resolver problemas o crear productos que sean positivamente valorados en uno o más ambientes culturales. Como explica Feldman en el año 2000 (cit. en Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000), la teoría IM surgió a partir de su colaboración con Gardner en un proyecto y así surgió el Proyecto Spectrum, que iba destinado a conocer las capacidades intelectuales más destacadas en los niños pequeños. No obstante, Gardner ya había estado pensando en la idea de que podrían existir diferentes tipos de mentes, dependiendo de las habilidades de cada persona; lo que más adelante pasaría a conocerse como las ocho IM. Éstas son las siguientes (Armstrong, 2006):

- **Inteligencia lingüística.** Capacidad para hacer un uso eficaz de las palabras y del lenguaje, ya sea por medio del lenguaje oral o escrito. Los niños lingüísticos piensan en palabras.
- **Inteligencia lógico-matemática.** Capacidad para hacer un uso adecuado y correcto de los números, así como a la capacidad de razonamiento coherente. Los niños lógico-matemáticos piensan razonando.
- **Inteligencia espacial.** Capacidad para concebir el mundo que les rodea de una manera concreta y precisa, ubicándose en los espacios correctamente. Los niños espaciales piensan en imágenes.
- **Inteligencia cinético-corporal.** Dominio del propio cuerpo para expresar y comunicar ideas, sentimientos, etc.; así como a la capacidad para utilizar las manos y crear objetos con ellas. Los niños cinético-corporales piensan a través de sensaciones somáticas.
- **Inteligencia musical.** Capacidad para percibir, diferenciar, transformar y expresar las formas musicales. Los niños musicales piensan a través de ritmos y melodías.
- **Inteligencia interpersonal.** Capacidad para identificar y diferenciar los estados de ánimo, las intenciones o motivaciones propias, y los sentimientos de las personas de alrededor. Los niños interpersonales piensan transmitiendo sus ideas a otras personas.
- **Inteligencia intrapersonal.** Capacidad para conocerse a uno mismo y actuar en base a ese conocimiento. Los niños intrapersonales piensan en base a sus necesidades, sentimientos y objetivos.
- **Inteligencia naturalista.** Capacidad para reconocer diferentes especies y la fauna del medio natural y clasificarlas. Los niños naturalistas piensan a través de la naturaleza.

Finalmente, mencionar una posible novena inteligencia, la **inteligencia existencial** y que trata los temas trascendentes de la vida. Habla de ésta como la capacidad para ubicarse a uno mismo en relación con lo infinito y con el cosmos, así como situarse respecto al sentido de la vida, los motivos de la muerte, el destino, etc. (Gardner, 2001).

Como explica el propio Gardner en 2004 (cit. en Ortiz, 2008), el trabajo por medio de IM favorece la inclusión, puesto que el profesor trabaja los temas o conceptos de diferentes maneras, pudiendo ofrecer a cada uno la posibilidad de que aprenda por medio de la vía que más fácil le resulte.

TRABAJO POR PROYECTOS

Según Monterrey (2005), De Miguel (2005), Prégent (1990), Brown y Atkins (199), Slavin (1990) y Knowles (1982), (cit. en Fernández, 2006), el *trabajo por proyectos* es una metodología en la que siempre hay un producto de aprendizaje final, ya sea esta 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 psicoevolutivas 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, dado 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 aquellos alumnos 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, van recabando información que les 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 sólo 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 dar con 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, Granado 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 participe 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 participes 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 de cada alumno 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, todo el alumnado cuenta en el aula con los recursos tecnológicos necesarios para completar o profundizar en sus aprendizajes. Tradicionalmente, esa 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 mediante diferentes formatos, accesibles para ellos, y favoreciendo el aprendizaje significativo (Redondo, 2016).

Anexo II: Cuestionarios proporcionados a los docentes.

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

Estimado/a profesor/a,

Soy Ainhoa Peña García, 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 San Vicente de Paúl, 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	Curso actual:

Profesora de religión Especialista de Pedagogía Terapéutica Especialista de Audición y Lenguaje	
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.
- Valorar las diferencias del alumnado y considerarlas como un recurso para favorecer el aprendizaje.
 - Incluir al alumnado en las actividades, espacios, organización y en la vida social y comunitaria de la que son partícipes.
 - Conocer e identificar las posibles barreras del aprendizaje y eliminarlas.
 - Que todos los alumnos participen, estén presentes en el aula y obtengan logros.
 - 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. ⁴				
5. Estoy de acuerdo con el modo de ofrecer apoyo al alumnado A.C.N.E.A.E.				

⁴ 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.

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.				
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. Varío 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.⁵ 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.
- 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:

⁵ A.C.N.E.E.: Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales.

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/es 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 de los cuestionarios del centro educativo San Vicente de Paúl.

A continuación, se presenta el análisis individual que se ha llevado a cabo de los cuestionarios cumplimentados por el profesorado del centro educativo. Para señalar a las personas implicadas con TUT haré referencia a las tutoras de las aulas, con ING a las especialistas de inglés y AL a la especialista de Audición y Lenguaje.

ASPECTOS GENERALES

Para comenzar el cuestionario se les preguntó qué era lo que entendían por inclusión, proporcionando cinco opciones todas ellas correctas. Todas las docentes entienden que la inclusión es: valorar las diferencias del alumnado y considerarlas como un recurso para favorecer el aprendizaje, incluir al alumnado en las actividades, espacios, organización y en la vida social y comunitaria de la que son partícipes, conocer e identificar las posibles barreras del aprendizaje y eliminarlas, así como que todos los alumnos participen, estén presentes en el aula y obtengan logros. Sin embargo, una de las TUT considera que la inclusión solamente es incluir al alumnado en las actividades, espacios, organización y en la vida social y comunitaria de la que son partícipes. Cabe señalar que se trata de una tutora de aula que no cuenta con ningún alumno A.C.N.E.A.E. en el aula y es una de las más jóvenes.

A continuación, y de manera general, se presentaron unas cuestiones generales sobre las que debían marcar si estaban nada de acuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo. Las cuestiones fueron las siguientes:

Predominio de docentes que están **muy de acuerdo** a en que alumnos diferentes en cuanto a capacidades, habilidades, cultura, etc., pueden aprender juntos en una misma aula, de entre ellas cabe destacar la AL y dos tutoras de aula.

Respecto a la implicación en la planificación y revisión del currículo para atender a la diversidad presente en el aula, la mayoría parece involucrarse en las programaciones y revisiones del currículo con la finalidad de atender a la diversidad. Sin embargo, una de ING que lleva sólo este curso académico en el centro y que considera estar **poco de acuerdo** con su implicación y revisión del currículo. Además, la AL que es la que lleva los apoyos en Educación Infantil, está **totalmente de acuerdo**, dado que ella debe encargarse junto con la orientadora de planificar los apoyos y la atención a la diversidad, así como dar indicaciones a las docentes.

Todas las docentes, excepto una de las TUT más jóvenes y con menos experiencia en el centro, indican estar **de acuerdo** con el proceso de identificación del alumnado A.C.N.E.A.E., que se sigue en el centro educativo.

La mayoría de las maestras, excepto dos están **de acuerdo** con ese modo de proporcionar el apoyo. Sin embargo, una TUT y una de ING, están **poco de acuerdo**, lo que llama la atención, dado que coincide con las dos más jóvenes y con menos años de experiencia docente.

La AL destaca estar **muy de acuerdo** con su formación para trabajar en el aula de forma inclusiva, dado que es quizás la que más contacto tiene con niños diversos. Sin embargo, las tres más jóvenes de esta etapa afirman no estar muy formadas para trabajar de esta forma, lo que debería de ser al revés, es decir, con mayor formación sobre este tema.

En relación con las metodologías a plantear y cómo organizar el aula para favorecer la inclusión, casi todas están **de acuerdo**, excepto tres que están **poco de acuerdo**. Dos de ellas se corresponden con las TUT más jóvenes, por lo que quizás deberían estar más formadas en este aspecto.

La mayoría de las docentes afirman estar **de acuerdo** con que el que el alumnado A.C.N.E.A.E supone una oportunidad para la mejora del aula y del centro educativo. Cabe destacar, que una de las TUT y la AL que afirman estar **muy de acuerdo**, lo que coincide con la perspectiva proporcionada anteriormente por la AL respecto a la inclusión.

Finalmente, acerca de su implicación a la hora de información sobre las nuevas leyes de inclusión (Decreto 188/2017) para poder aplicarlas en el aula, llama la atención como una TUT señala no estar **nada de acuerdo**, lo que refleja su indiferencia respecto a los cambios legislación entorno a este tema. En contraste con esto, la AL y una de ING, señalan estar **muy de acuerdo**. Sin embargo, predominan las TUT que están **poco de acuerdo**. Esto deja ver que como pocas tratan de conocer e informarse sobre las nuevas legislaciones que se van publicando y que van realizando pequeños cambios para mejorar la actuación en las aulas.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Una vez analizadas estas, se pasaron unas cuestiones relativas a los aspectos organizativos que se llevan a cabo dentro de las aulas. Una parte de esas afirmaciones están relacionadas con la frecuencia de determinadas acciones en el aula, a las que podían responder con: nunca, a veces, casi siempre y siempre. La otra parte dirigida a conocer el tipo de agrupamientos, razones y actuaciones que se llevan a cabo.

La búsqueda de materiales para favorecer el aprendizaje se lleva a cabo **siempre** por la AL y por tres TUT. Llama la atención que una ING solamente lo realiza **a veces**, coincidente con que es una de las más jóvenes.

La TUT que cuenta con los dos únicos A.C.N.E.A.E. de Educación Infantil en su aula señala que **siempre** recurren a compañeros del centro para favorecer el aprendizaje, junto con otra de las TUT. El resto señalan que **casi siempre**, esto puede ser debido a que no cuenta con alumnado con dificultades en sus aulas.

En relación con el lugar donde se llevan a cabo los apoyos, cabe señalar como las tres más implicadas en dichos apoyos, es decir, la TUT del aula, la AL y una de ING, que son las que imparten docencia al alumnado A.C.N.E.A.E., señalan que solo **a veces** se llevan a cabo dentro del aula. A diferencia del resto de maestras que señalan **casi siempre** y una TUT que indica que **siempre**. Con esta afirmación pueden verse discrepancias, aunque considero que es debido a lo que cada uno considere como apoyo, si apoyo puntual e individual llevado a cabo por la docente mientras se realiza alguna actividad o apoyo llevado a cabo por la especialista. Concretamente en Educación Infantil sólo hay dos alumnos A.C.N.E.A.E y estos se encuentran en tercero, cuyas profesoras que los atienden (tutora, profesora de inglés y especialista) destacan que sólo a veces se llevan a cabo en el aula, es decir que casi siempre se llevan a cabo fuera. Tras mi experiencia en dicho centro educativo he observado como casi siempre los apoyos se llevan fuera del aula.

Dos TUT y la AL indican que **siempre** se comunican y coordinan con la especialista o tutora para llevar a cabo los apoyos del alumnado. Esto llama la atención, ya que la TUT que realmente presenta alumnado A.C.N.E.A.E. en su aula y la especialista que lo atiende son las que afirman esa comunicación y coordinación. El resto de docentes indican que **casi siempre**. Relacionado con esto, y en comparación con lo anterior, la AL señala que **casi siempre** se llevan a cabo unas pautas claras para que se lleven a cabo los apoyos. Por tanto, parece ser que siempre se coordinan, pero las pautas no siempre son claras. Asimismo, tres TUT indican que esto se lleva a cabo **a veces**.

La mayoría de las TUT apuntan que tratan de que los grupos sean lo más heterogéneos posibles, excepto dos de ING y la TUT de mi aula, que indican que **casi siempre**. Esto favorece la inclusión de todo el alumnado indistintamente, así como su aprendizaje. Más concretamente, en relación con la variación de los agrupamientos, puede observarse como a lo largo de la jornada escolar solamente dos TUT varían **siempre** los

agrupamientos. Sin embargo a lo largo del curso escolar, la mayoría de las docentes, excepto una de ING, apuntan variarlos **siempre**. Esto refleja que no se varían tanto los agrupamientos lo largo del día, sino a medida que va pasando el curso.

Los agrupamientos que se llevan a cabo en las aulas son:

- TUT: individual, por parejas, gran grupo y otros: pequeños grupos de 3 niños.
- TUT: individual, por parejas, gran grupo e inter-clase.
- TUT: individual y gran grupo.
- TUY: individual y gran grupo.
- TUT: individual, gran grupo e inter-clase.
- AL: por parejas, gran grupo, inter-clase, inter-ciclo y otros: alumnos homogéneos con dificultades parecidas y que se vayan a trabajar aspectos similares.
- ING: individual, gran grupo y otros: pequeños grupo.
- ING: individual, por parejas, gran grupo, inter-clase, inter-ciclo y otros: pequeño grupo.
- ING: gran grupo.

A partir de esto, se puede observar como el tipo de agrupamiento que predomina es: individual, gran grupo, pequeños grupos. Otros que se dan en menor medida son inter-clase y por parejas.

Las razones y objetivos que se buscan con esos agrupamientos son:

- TUT: Para aprender a trabajar en equipo, a colaborar y ayudar; que respeten y valoraren las propuestas de sus iguales y que nadie se vea separado del grupo.
- TUT: Para saber trabajar solo, sentarse bien, estar callado cuando es necesario y el esfuerzo personal; saber escuchar, guardar el turno de palabra, ser pacientes y que unos aprendan de otros.
- TUT: Depende de la actividad, si quiero que manipulen utilizo trabajo individual.
- TUT: De forma individual, porque se favorece el trabajo autónomo del niño. En gran grupo porque tienen que aprender a atender, respetar el turno de palabra y ser pacientes. Y en grupos de 4-5 niños: Porque es la manera de llegar a todos y asegurarse de que van comprendiendo los contenidos. Sobre todo al realizar rincones.
- TUT: Para que los alumnos conozca a otros compañeros del colegio y sepan acomodarse a diferentes maneras de trabajar, solos, en grupo, así como aprender a colaborar y ayudar.

- AL: Para facilitar el trabajo, al poder realizar toda la misma actividad. Trabajan en común y es muy enriquecedor.
- ING: Gran grupo: Para presentar contenidos de manera general, para favorecer la socialización, la cooperación, etc. Pequeño grupo: favorece la ayuda mutua entre iguales, el trabajo en equipo y permite una guía más individualizada por parte del profesor. El individual: Promueve la autonomía y el esfuerzo personal.
- ING: Para favorecer el trabajo cooperativo, se da el aprendizaje unos de otros, la ayuda mutua, la atención individualizada en otros casos y la competencia sana en algunos momentos para motivar.
- ING: Trabaja con grupos de 6 niños tratando de que sean los más heterogéneos posibles.

El tipo de agrupamientos que se prefiere y dan mejores resultados para favorecer la inclusión son:

- TUT: en pequeños equipos de 3 o 4 niños.
- TUT: gran grupo e inter-clase.
- TUT: depende del objetivo pero creo que inter-clase.
- TUT: grupos pequeños de 4 o 5 en rincones.
- TUT: depende de la actividad, pequeño grupo: 3-4 y actividades de todo el grupo.
- AL: este tipo de agrupamientos le funciona bien, a veces son grupos numerosos (5 o 6), y con distintas actividades no es posible atenderlos de manera individual.
- ING: le gusta más trabajar en pequeños grupos, pues considera que se puede realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje más individualizado así. Pero hay momentos en los que hay que realizar otro tipo de agrupamientos para favorecer también otro tipo de habilidades como la socialización, el trabajo en equipo o el esfuerzo personal.
- ING: con algunos niños prefiere trabajo individual porque necesitan esa atención intelectual o emocional (afectivamente). En general, el pequeño grupo le resulta enriquecedor en Infantil.
- ING: como trabaja hasta ahora le ha ido bien.

A partir de las respuestas de cada maestra, puede verse como parecen predominar los grupos pequeños de 3-5 niños, aunque cada agrupamiento favorece diferentes aspectos.

Las actuaciones generales que se aplican en las aulas son:

- TUT: propuestas metodológicas y organizativas y adaptaciones no significativas del currículum.
- TUT: 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 y propuestas metodológicas y organizativas.
- TUT: prevención de necesidades y respuesta anticipada, fundamentalmente las referidas a programas de estimulación y desarrollo y promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo.
- TUT: prevención de necesidades y respuesta anticipada, fundamentalmente las referidas a programas de estimulación y desarrollo, y adaptaciones no significativas del currículo.
- TUT: prevención de necesidades y respuesta anticipada, fundamentalmente las referidas a programas de estimulación y desarrollo, y adaptaciones no significativas del currículo
- AL: 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 y adaptaciones no significativas del currículo. Esta docente señala que se está avanzando con las adaptaciones de acceso. Y además comenta que están haciendo hincapié desde el departamento de orientación en registrar todas las adaptaciones no significativas que se lleven a cabo en cada aula para compartirlas entre tutores y obtener ideas nuevas.

En esta pregunta se observan grandes diferencias entre unas respuestas u otras, aunque con una clara predominancia de las actuaciones de: prevención de necesidades y respuesta anticipada, adaptaciones no significativas del currículo y la promoción de la asistencia y de la permanencia al sistema educativo.

Más concretamente, las actuaciones específicas que se aplican en las aulas son:

- TUT: 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 y adaptación curricular significativa.
- TUT: 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 y adaptación curricular significativa.

- TUT: no tiene alumnos A.C.N.E.A.E.
- TUT: en su aula no hay alumnado A.C.N.E.A.E.
- TUT: 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, adaptación curricular significativa y cambio en el tipo de centro.
- AL: 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, flexibilización de la permanencia en el sistema educativo, adaptación curricular significativa, escolarización combinada una vez y otras: escolarización en casa para alumnos con enfermedades largas u hospitalización.

En esta afirmación también pueden observarse diferencias entre unas docentes u otras, aunque con predominio de las actuaciones de: Flexibilización en la incorporación respecto al nivel correspondiente por edad: a un nivel inferior debido a prematuridad o por incorporación tardía al sistema educativo (predominante en el centro según la especialista) o a un nivel superior por altas capacidades y adaptación curricular significativa. Sin embargo, llama la atención ver como la AL indica tres actuaciones más (flexibilización de la permanencia, escolarización combinada y escolarización en casa), esto puede ser debido a que también atiende a la etapa de Educación Primaria, por lo que esas tres han podido ser aplicadas en esa etapa y no tanto en Educación Infantil.

En cuanto a los recursos que podrían mejorar los apoyos, las docentes señalan:

- TUT: más tiempo, más formación y más recursos materiales educativos.
- TUT: más tiempo, más formación, más recursos personales y más recursos materiales educativos.
- TUT: más tiempo, más formación, más recursos personales y más recursos materiales educativos.
- TUT: más tiempo, más formación, más recursos personales y más recursos materiales educativos.
- TUT: más tiempo, más formación, más recursos personales y más recursos económicos.

- AL: más formación y más recursos personales
- ING: más tiempo, más formación, más recursos personales y más recursos materiales educativos.
- ING: más tiempo, más formación y más recursos personales.
- ING: más tiempo y más recursos personales.

A partir de esto, puede contemplarse que lo que mayoritariamente es más necesario sería: más tiempo, más formación, más recursos personales y más recursos materiales educativos, y así mejorar los apoyos al alumnado.

Para finalizar este apartado, los criterios con lo que se proporcionan los apoyos son:

- TUT: por presentar Necesidades Educativas Especiales.
- TUT: por presentar Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), por presentar dificultades específicas de aprendizaje, por incorporación tardía al sistema educativo, por condiciones personales o de historia escolar y al estar siendo atendido en Atención Temprana.
- TUT: por presentar Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), estar siendo atendido en Atención Temprana y por dificultades del lenguaje.
- TUT: por presentar dificultades específicas de aprendizaje y por dificultades del lenguaje.
- TUT: por presentar Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), por presentar dificultades específicas de aprendizaje, por presentar TDAH, por presentar Altas Capacidades, por incorporación tardía al sistema educativo, por condiciones personales o de historia escolar, estar siendo atendido en Atención Temprana y por dificultades del lenguaje e inmadurez.
- AL: por presentar Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), por presentar dificultades específicas de aprendizaje, por presentar TDAH, por incorporación tardía al sistema educativo, por condiciones personales o de historia escolar (la mayoría del centro), estar siendo atendido en Atención Temprana y por dificultades del lenguaje

En esta pregunta también pueden percibirse discrepancias entre unas docentes u otras, aunque predominan los criterios de: por presentar Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), por presentar dificultades específicas de aprendizaje, por condiciones personales o de historia escolar, estar siendo atendido en Atención Temprana y por dificultades del

lenguaje. La AL destaca lo que más predomina en el centro educativo a nivel general son condiciones personales o de historia escolar.

ASPECTOS DIDÁCTICOS

El último apartado del cuestionario es el referido a los aspectos didácticos que se llevan a cabo en las aulas de Educación Infantil. Por un lado, se presentan unas afirmaciones relacionadas con la frecuencia de determinadas acciones en el aula, a las que podían responder con: nunca, a veces, casi siempre y siempre. Por otro lado, cuestiones sobre las metodologías que conocen, cuáles emplean en el aula, su experiencia, cuáles les gustaría llevar a cabo, entre otras cuestiones.

Solamente una de ING plantea **siempre** en el aula actividades que fomentan la simulación o el juego de roles. Y llama la atención, como a pesar de ser actividades fundamentales en esta etapa, una TUT, una de ING y la AL, solamente lo llevan a cabo **a veces**.

En relación con los intereses y conocimientos previos de los alumnos al plantear actividades, todas las maestras lo llevan a cabo **siempre o casi siempre**, excepto una de ING, que señala que sólo **a veces**. Esta docente es la más joven y sólo lleva este curso en el centro educativo, aunque aun así debería llevarlo a cabo, para hacer el aprendizaje más significativo para el alumnado.

Al llevar a cabo las actividades, la mayoría destaca que **casi siempre** suelen ser fáciles de seguir para los niños, excepto dos TUT y una de ING que afirman que siempre lo son.

Las metodologías que la mayoría conoce son:

- TUT: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, Inteligencias Múltiples y trabajo por proyectos.
- TUT: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo trabajo por proyectos y centros de interés.
- TUT: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, grupos interactivos, Inteligencias Múltiples, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas y centros de interés.
- TUT: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, Inteligencias Múltiples, trabajo por proyectos y centros de interés.

- TUT: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, Inteligencias Múltiples y trabajo por proyectos.
- ING: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, Inteligencias Múltiples, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, centros de interés, flipped classroom y otras como: rutinas de pensamiento, método Montessori y método ABN.
- ING: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, Inteligencias Múltiples, grupos interactivos, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, centros de interés, flipped classroom y otras como: método ABN, aprendizaje servicio, role playing, teacher centered, pupil's centered, musical learning, bits, constructivismo, etc.
- ING: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, Inteligencias Múltiples, trabajo por proyectos y aprendizaje basado en problemas.

Las metodologías más conocidas son: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, Inteligencias Múltiples, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas y centros de interés. Me ha llamado la atención como solamente las profesoras de inglés son las que conocen la metodología flipped classroom.

Las metodologías que utilizan actualmente en las aulas son:

- TUT: trabajo por proyectos y rincones de aprendizaje.
- TUT: rincones.
- TUT: rincones.
- TUT: rincones de aprendizaje y trabajo por proyectos.
- TUT: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo y trabajo por proyectos.
- ING: centros de interés.
- ING: grupos interactivos, aprendizaje a través de canciones, Bits, etc.
- ING: trabajo por proyectos, rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo y método ABN.

Las que predominan principalmente son: rincones de aprendizaje y trabajo por proyectos. Me llama la atención que una profesora de ING señala la metodología de grupos interactivos, y en el colegio no se sigue esa metodología, ni participan voluntarios para realizar actividades en el aula.

Las metodologías con las que han tenido experiencia anteriormente, y cómo éstas han sido, son las siguientes:

- TUT: trabajo por proyectos y rincones. Los proyectos hacen que los alumnos estén más motivados, aprenden más vocabulario y es más fácil para trabajar por grupos. Y los rincones permiten cambiar de juego y elegir, suele ser lo que más les gusta.
- TUT: trabajo por proyectos. Lo que más y menos le gustó de esa experiencia es que los niños estaban muy motivados y la mayoría de las familias participó en dichos proyectos.
- TUT: proyectos y la experiencia fue positiva.
- TUT: -
- TUT: trabajo por proyectos. Como depende un poco de lo que traen de casa, a veces no encuentras o no llegas a lo que quieres conseguir.
- ING: centros de interés, trabajo por proyectos y método Montessori. Centros de interés es la metodología común de los colegios. Le gusta que a partir de un tema se globalicen los aprendizajes, y no le gusta si ello implica muchas fichas y el tema no interesa a los niños realmente. El trabajo por proyectos, permite más flexibilidad a la hora de trabajar y es más significativo al partir de los intereses reales de los niños. No le gusta si se centran mucho en determinados conceptos y no se trata de manera general. Y el método Montessori: Le gusta la autonomía que da a los niños y la manera vivenciada de aprender. No le gusta que igual se deja un poco de lado la socialización en infantil.
- ING: rincones de aprendizaje, trabajo cooperativo, Inteligencias Múltiples, constructivismo, trabajo por proyectos y bits de inteligencia. Considera que en cada una se buscan unos objetivos y dependiendo de los grupos unas funcionan mejor y otras peor, pero no está tanto en las metodologías, sino en adaptarlas a los niños y a cada momento concreto.
- ING: -

En cuanto a la formación específica qué han recibido y cómo lo han recibido, es lo siguiente:

- TUT: Sí. De aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje Cooperativo (solo una ponencia) e Inteligencias Múltiples. Mediante charlas, autoformación a través de libros, revistas, etc., y curso sin homologación.
- TUT: No.
- TUT: Sí. De aprendizaje basado en problemas. A través de formación presencial.
- TUT: No.

- TUT: Sí. De Aprendizaje Cooperativo e Inteligencias Múltiples. Mediante cursos homologados y charlas.
- ING: Sí. Del método Montessori, asistente casa de niños. Mediante cursos homologados.
- ING: Sí. De Inteligencias Múltiples, aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje Cooperativo y trabajo por proyectos. Mediante cursos homologados, charlas, autoformación a través de libros y revistas y otros: con la propia práctica muchas veces.
- ING: Sí. De Aprendizaje Cooperativo y aprendizaje basado en problemas. Mediante cursos homologados y charlas.

En este aspecto cabe señalar que la mayoría han recibido variadas formaciones. Las que más predominan son Aprendizaje Cooperativo y aprendizaje basado en problemas, aunque la forma de recibir esas formaciones es muy variada.

Las metodologías que les gustaría utilizar en el aula son:

- TUT: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo y trabajo por proyectos.
- TUT: Inteligencias Múltiples y centros de interés.
- TUT: grupos interactivos y flipped classroom.
- TUT: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo e Inteligencias Múltiples.
- TUT: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, trabajo por proyectos y centros de interés.
- ING: aprendizaje Cooperativo, Inteligencias Múltiples, aprendizaje basado en problemas y otras: método Montessori.
- ING: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, grupos interactivos, Inteligencias Múltiples, trabajo por proyectos, centros de interés, flipped classroom y otras: todas y más. Cualquiera que resulte motivadora y efectiva para aprender.
- ING: rincones de aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo y trabajo por proyectos.

Las metodologías más deseadas son Aprendizaje Cooperativo, trabajo por proyectos, rincones de aprendizaje e Inteligencias Múltiples.

Las razones de porque les gustaría emplear esas metodologías son:

- TUT: Porque aprenden disfrutando, se motivan y quieren saber. Se respetan y valoran como grupo pues se relacionan de otra manera.
- TUT: Cree que sería positivo para los alumnos.

- TUT: Para ver ventajas.
- TUT: Con el Aprendizaje Cooperativo, además de favorecer la inclusión de todo el alumnado, son ellos mismos los que se dan cuenta de cómo aprender y qué aprenden. Además, le gustaría trabajar con Inteligencias Múltiples porque considera que todos son brillantes en algunas de ellas y se deberían potenciar.
- TUT: Porque las creo interesantes y útiles para el día a día.
- ING: Aprendizaje Cooperativo, ya que considera que cooperar y saber trabajar con los demás es una habilidad básica para desenvolverse en la vida. Inteligencias Múltiples, dado que le parece una metodología realmente inclusiva que permite a cada uno adquirir los aprendizajes desde sus puntos fuertes, mientras desarrollo los que tiene más flojos. ABP, porque permite desarrollar la creatividad y las competencias básicas. También lo ve inclusivo porque se centra en el proceso y no tanto en el resultado. Y el método Montessori, porque desarrolla la autonomía y se aprende desde lo manipulativo.
- ING: Cada una aporta unas cualidades específicas y así mezclando se enriquece el aprendizaje. Por ejemplo: los proyectos resultan muy motivadores; el método ABN es manipulativo y da lugar a un aprendizaje real y los rincones respetan los intereses y ritmos de aprendizaje.
- ING: Porque son las que utiliza y le funcionan bien.

Aunque cada docente señala varias razones, es necesario destacar la necesidad de que estén motivados, favorecer la inclusión en las aulas, así como desarrollar habilidades para la vida.

Los obstáculos que les impiden poner en práctica esas metodologías son:

- TUT: material de fichas (método, lectoescritura) y la falta de apoyo personal.
- TUT: -
- TUT: falta de tiempo.
- TUT: falta de formación.
- TUT: en algunos casos formación. Y la edad de los alumnos y su madurez a veces no puedes llegar a todos.
- ING: los compromisos que asumen los colegios con las editoriales y la resistencia al cambio de algunos docentes. También la falta de formación.

- ING: todas a la vez no son posibles. Los proyectos por ejemplo a veces no dan tiempo por la exigencia de completar los materiales editados. A veces algunas organizaciones de aula no son las más adecuada si los grupos son conflictivos.
- ING: el número de niños en el aula es muy elevado y con según que metodologías si solo hay un adulto es muy difícil llevarlas a cabo.

Entre todas las respuestas parece predominar la falta de formación, tiempo, personal de apoyo, así como el ratio de alumnado por clase.

Lo que necesitarían para llevar a cabo esas metodologías son:

- TUT: más formación, más tiempo y más recursos personales.
- TUT: más formación y más tiempo.
- TUT: más formación, más tiempo y más recursos personales.
- TUT: más formación y más tiempo.
- TUT: más formación, más tiempo, más recursos personales, más recursos materiales y más recursos espaciales.
- ING: más formación, más tiempo para preparar materiales y programar, más recursos personales, más recursos materiales.
- ING: más tiempo.
- ING: más tiempo y más recursos personales.

Como puede observarse, todas las maestras destacan la necesidad de mayor formación y más tiempo para ponerlas en práctica así como su programación. Además, una gran mayoría también señala la necesidad de mayores recursos personales y materiales.

Como aspectos que creen que podrían ayudarles a mejorar la atención a la diversidad y por ello la inclusión del aula, las docentes destacan lo siguiente:

- TUT: estaría bien contar con una persona más para poder hacer desdobles (heterogéneos)". Tras la entrega del cuestionario, la tutora me comento que ella estaba totalmente a favor de la inclusión, sin embargo en determinadas ocasiones es muy difícil. Ej: un niño con problemas psicológicos graves, en el centro no saben cómo actuar con él, y desde inspección tampoco les dan indicaciones u orientaciones sobre ello. Además de que con una persona de apoyo en el aula se conseguiría mucho más. Que nunca se acaba de estar totalmente formado/a para trabajar de manera inclusiva. Siempre intentan sacar el máximo partido del personal que disponen en el centro

(especialistas), pero que se queda corto, siempre será escaso para atender adecuadamente a todos los niños.

- TUT: -
- TUT: sería necesario más apoyo en las aulas.
- TUT: sería necesaria más formación para detectar antes los posibles trastornos y derivar enseguida al departamento de orientación y que le dé pautas a seguir. Además de más colaboración con el departamento de orientación.
- TUT: sería necesario más apoyo en las aulas.
- TUT: los docentes tendríamos que tener más formación en la detección de problemas para poder derivarlos al especialista adecuado” Tener nociones para poder abarcar aspectos de aprendizaje especiales”. Conocer los diferentes trastornos y cómo actuar ante ellos.
- AL: una metodología más dirigida a aprender a trabajar en equipo y menos a conseguir objetivos curriculares, ayudaría a mejorar la inclusión, la convivencia e incluso los resultados académicos.
- ING: adaptar las actividades, es decir, programar teniendo en cuenta la diversidad real del aula.
- ING: sería necesario más formación y más apoyo personal. Recursos espaciales y económicos, por ejemplo para habilitar aula de altas capacidades, aula logopedia, psicomotricidad... para una atención integral para todos.
- ING: sería necesario más personal que ayude a detectar y valorar a los niños con dificultades. Una vez que este detectada la dificultad, la intervención inmediata. Actualmente cuando se deriva a un niño para que reciba ayuda externa tienen 6 meses de espera, lo que es mucho tiempo. Para poder incluir a estos niños en el aula debe haber mucha coordinación con todas las personas que les tratan.

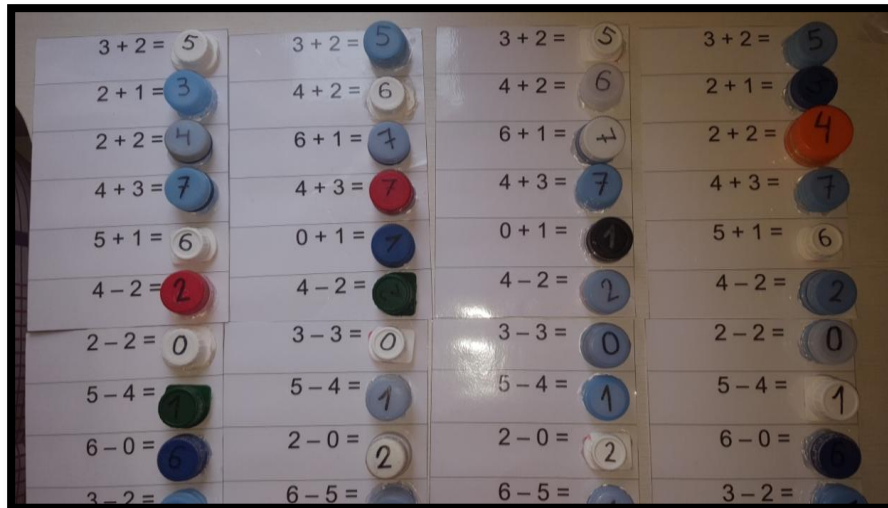
La mayoría recalca la necesidad de una mayor formación en torno a posibles discapacidades o trastornos, para así detectarlas cuanto antes y remitir al alumnado lo más tempranamente posible. Asimismo, también señalan la necesidad de más personal que ayude a detectar y valorar o de apoyo. Sin embargo, me llama la atención que la AL no hace referencia a carencias, sino a algo que debe hacerse en las aula para la mejora de la inclusión, como es la puesta en práctica de una metodología más inclusiva.

Tras el análisis de los cuestionarios procedí a hablar con la tutora del aula, para determinar que metodología llevar a cabo en el aula. Esta me comentó que estaba muy

interesada en el Aprendizaje Cooperativo, dado que considera que además de favorecer la inclusión de los alumnos en el aula, esta les permite aprender gracias a sus compañeros. Además de que el trabajo cooperativo es una habilidad fundamental para la vida y les hace ser más conscientes de su propio aprendizaje.

Anexo IV: Materiales empleados en las actividades.

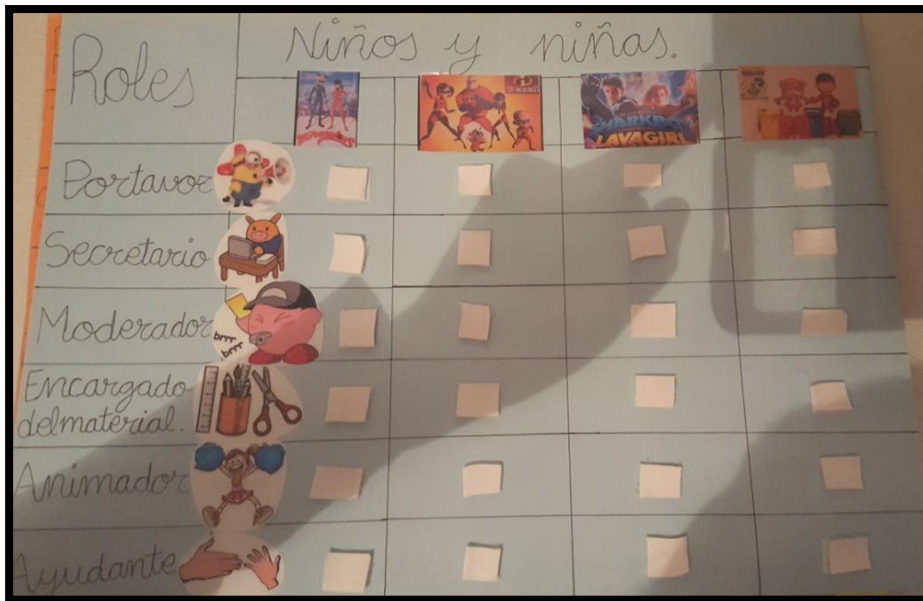
Actividad: Sumamos y restamos con tapones.



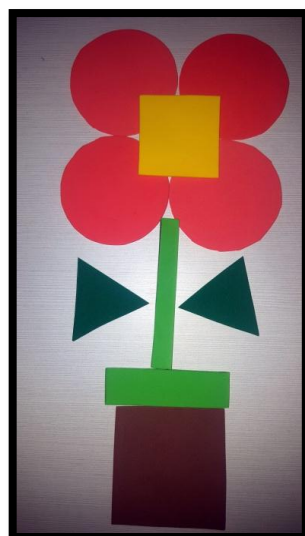
Collares identificativos de los roles.



Cartel identificativo para los roles.



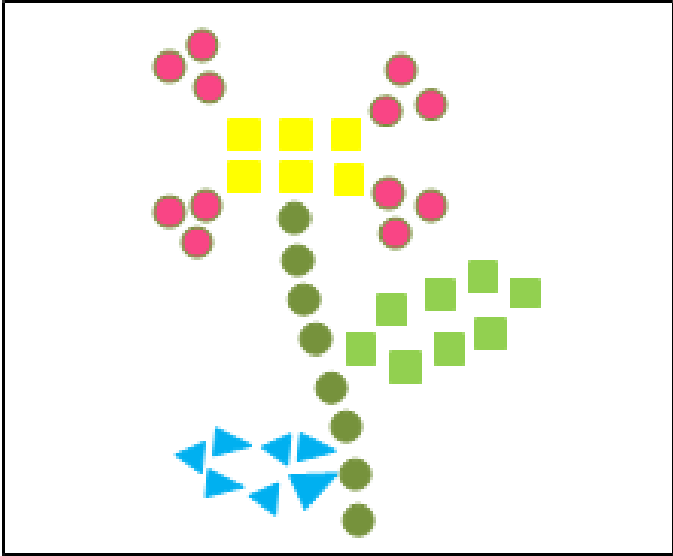
Actividad: Construimos el modelo.



Actividad: Formar palabras.



Actividad: ¿A qué no imitas mi flor?



Anexo V: Propuesta de evaluación.

Lista de control para la autoevaluación docente.

AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	1	2	3	4	5
Tengo en cuenta el interés del alumnado, partiendo de sus necesidades.					
Utilizo un lenguaje claro, entendible y adaptado a los niños en el cuento.					
Los objetivos didácticos expresan claramente las habilidades que los niños deben conseguir.					
Permite la adquisición de nuevos conocimientos a través del juego.					
La temporalización adecuada de las actividades					
Utilización de material adecuado a las características de los niños.					
Ha sido capaz de llevar a cabo las actividades de manera adecuada atendiendo a todos los niños por igual.					
He fomentado la actitud positiva y participación de los alumnos.					
Los niños han mostrado interés y han participado.					
Los niños han trabajado en común y han respetado a sus compañeros.					
Los niños han superado los objetivos teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno.					
Tengo en cuenta sus conocimientos previos a la hora de plantear las actividades.					
Las actividades han sido seguidas por todo el alumnado.					
He creado equipos de trabajo lo más heterogéneos posibles.					
La forma en la que he llevado a cabo las actividades ha sido fácil de seguir por el alumnado.					
He fomentado el trabajo en equipo entre todos.					

He ido cambiando los roles para que todos experimentaran otros diferentes.

Carteles elaborados para la autoevaluación del alumnado.

Roles	Niños/as	Preguntas	Respuestas
Portavoz	<input type="checkbox"/>	¿Todos han participado?	<input type="checkbox"/>
Secretario	<input type="checkbox"/>	¿Se ha terminado el trabajo?	<input type="checkbox"/>
Moderador	<input type="checkbox"/>	¿Ha habido buen clima de trabajo?	<input type="checkbox"/>
Encargado del material	<input type="checkbox"/>	¿Se ha dejado todo el material en su sitio recogido?	<input type="checkbox"/>
Animador	<input type="checkbox"/>	¿Se ha puesto de acuerdo?	<input type="checkbox"/>
Ayudante	<input type="checkbox"/>	¿Ha habido que ayudar a algún compañero?	<input type="checkbox"/>

Preguntas				
¿Habéis cooperado y colaborado con el equipo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Habéis respetado las ideas u opiniones de los compañeros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Habéis debatido entre todos para realizar la actividad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cada uno ha propuesto ideas o posibles soluciones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Os habéis ayudado entre vosotros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Habéis trabajado en equipo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Habéis pedido ayuda cuando la necesitabais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Habéis respetado el turno de palabra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Habéis escuchado a los compañeros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lista de control para la evaluación del alumnado.

ALUMNO/ A	C = CONSEGUIDO EP = EN PROCESO NC = NO CONSEGUIDO												OBSERVACIONES	
	ÍTEM A OBSERVAR													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Candela														
Zixin														
Elvira														
David. V														
Julia														
Chabier														
Esther														
Pablo														
Carolina														
Sergio														
Diego														
Rebeca														
Sofía														

Rodayna													
Noa													
Rawan													
David. L													
Javier													
África													
Nora													
Maverick													
Victor													
Nicolás													
Judith													

Anexo VI: Fotos actividades desarrolladas.

Actividad: La telaraña.

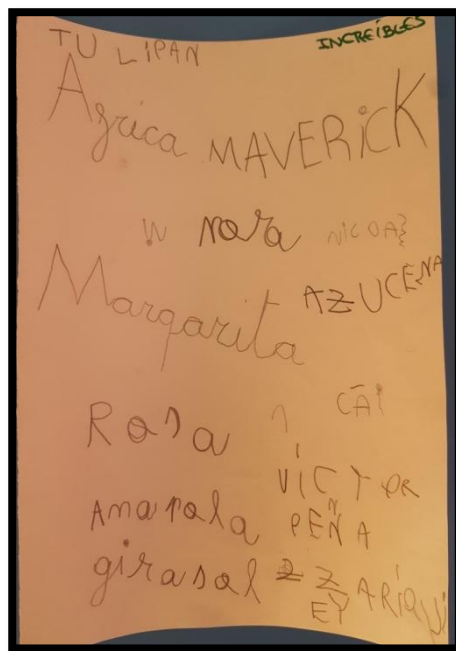
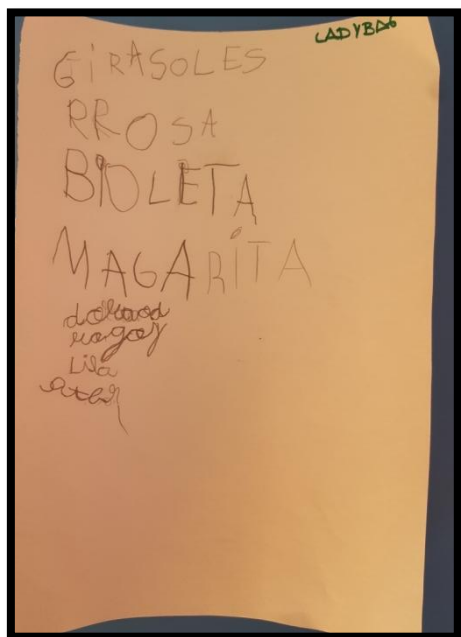


Actividad: Juego del foco.



Actividad: Palabras compartidas.

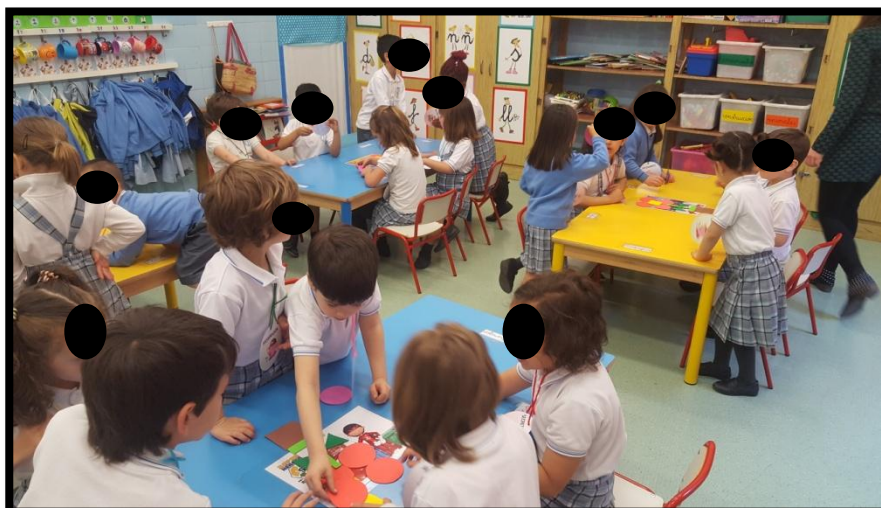




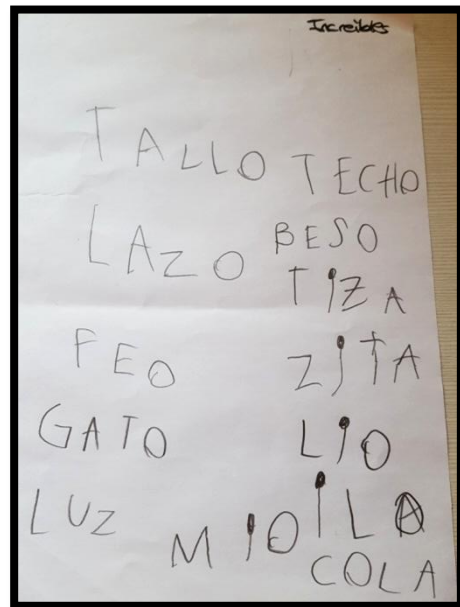
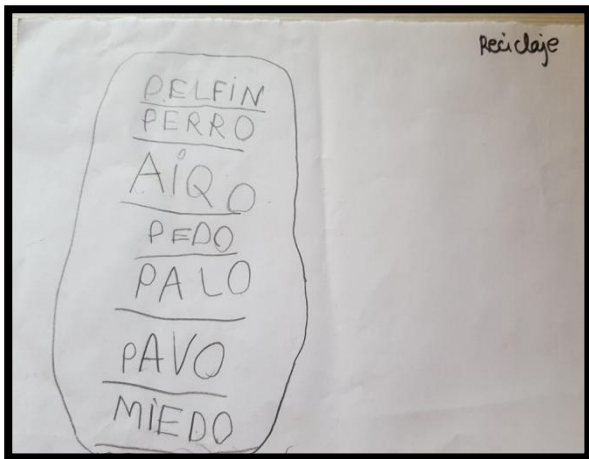
Actividad: Taller de experimentos.



Actividad: Construimos el modelo.

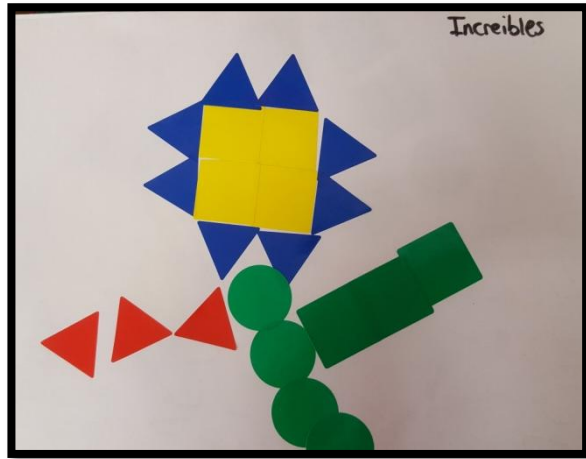
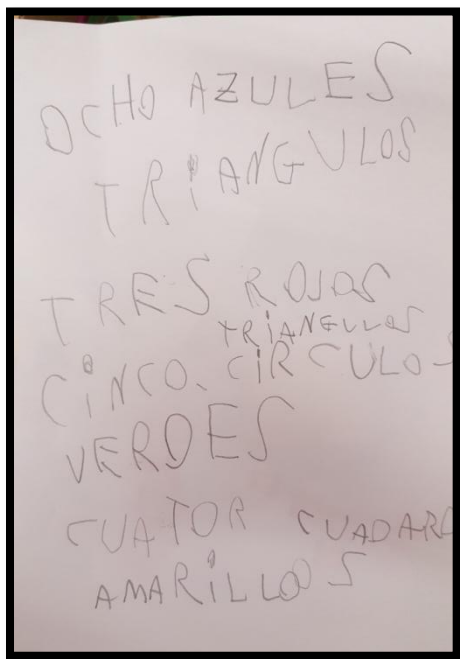
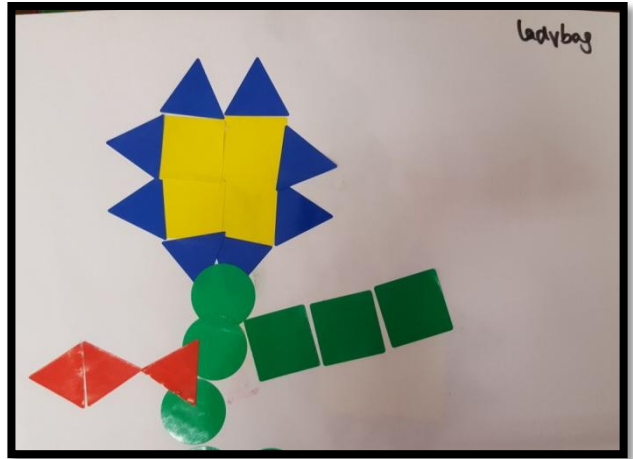
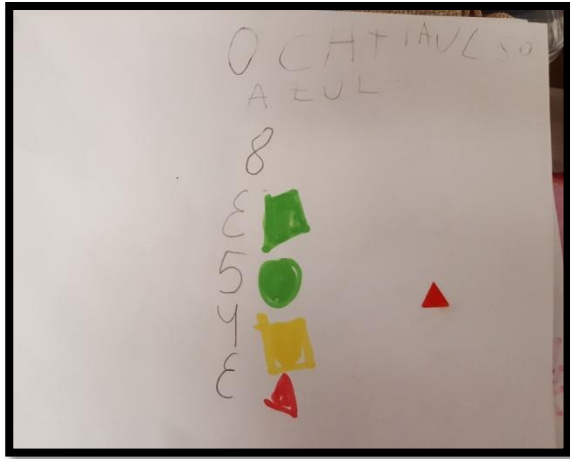


Actividad: Formar palabras.



Actividad: ¿A qué no imitas mi flor?





Anexo VII: Evaluación y autoevaluación.

Evaluación del alumnado

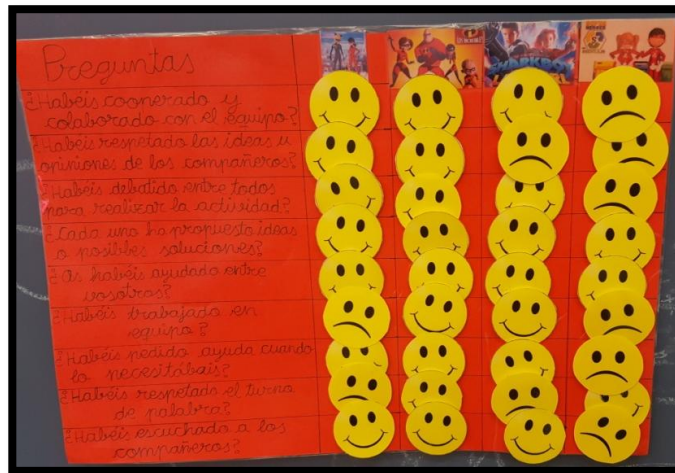
ALUMNO/A	C = CONSEGUIDO EP = EN PROCESO NC = NO CONSEGUIDO												OBSERVACIONES
	ÍTEM A OBSERVAR												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Candela	EP	NC	NC	NC	EP	C	EP	NC	NC	EP	NC	EP	Esta niña mostró muy poco interés durante la realización de las actividades y cierto pasotismo, por lo que su implicación fue baja.
Zixin	C	EP	C	EP	EP	C	C	C	EP	EP	EP	C	
Elvira	C	C	C	C	C	C	C	C	C	EP	EP	C	
David. V	EP	EP	EP	NC	EP	EP	EP	EP	NC	NC	NC	EP	Es uno de los niños A.C.N.E.A.E., observé que cuando se le daba un rol activo sí que participaba aunque le costaba aceptar la ayuda de sus compañeros, solamente aceptaba mi ayuda o la de la tutora.
Julia	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Chabier		C	C	C	C	C	C	C	C	EP	C	C	
Esther	C	EP	C	EP	EP	C	C	C	EP	EP	EP	C	
Pablo	C	EP	C	EP	C	C	C	EP	C	C	C	C	En ocasiones se mostraba pasivo ante la actividad propuesta.
Carolina	C	EP	C	EP	EP	C	EP	EP	EP	EP	EP	C	
Sergio	EP	NC	EP	NC	NC	EP	EP	NC	NC	NC	NC	EP	Este niño presenta un retraso del desarrollo evidente aunque sin diagnosticar. Tuvo dificultades para colaborar con el resto y dar aportaciones, trataba de hacerlo individualmente.

Diego	C	C	C	C	C	C	C	C	C	EP	EP	C	
Rebeca	C	EP	C	EP	EP	C	C	EP	EP	EP	EP	C	
Sofía	C	C	C	C	C	C	C	C	EP	EP	EP	C	
Rodayna	C	EP	C	C	C	C	C	C	EP	EP	EP	C	
Noa	C	NC	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	Esta niña tendía al trabajo individual y competitivo, por lo que le costaba colaborar con todos para alcanzar un objetivo común.
Rawan	C	C	C	C	C	C	C	C	EP	EP	EP	C	
David. L	C	EP	EP	C	C	EP	EP	C	C	C	EP	C	
Javier	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
África	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	EP	C	
Nora	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Maverick	C	EP	C	EP	C	C	C	EP	C	EP	EP	C	
Víctor	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Nicolás	EP	NC	C	EP	EP	C	C	EP	NC	NC	EP	EP	Este niño presenta un Trastorno Generalizado del Desarrollo, con grandes limitaciones lingüísticas, por lo que en muy pocas ocasiones proporcionaba soluciones, aunque con roles activos sus compañeros trataban de implicarse ayudándole, dado que son conscientes de sus dificultades.
Judith	C	EP	C	EP	C	C	C	C	EP	C	EP	C	

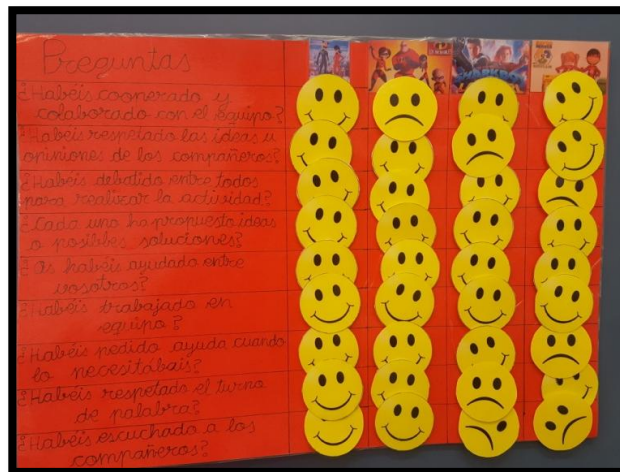
AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	1	2	3	4	5
Tengo en cuenta el interés del alumnado, partiendo de sus necesidades.					X
Utilizo un lenguaje claro, entendible y adaptado a los niños en el cuento.				X	
Los objetivos didácticos expresan claramente las habilidades que los niños deben conseguir.					X
Permite la adquisición de nuevos conocimientos a través del juego.				X	
La temporalización adecuada de la actividad				X	
Utilización de material adecuado a las características de los niños.					X
Ha sido capaz de llevar a cabo las actividades de manera adecuada atendiendo a todos los niños por igual.				X	
He fomentado la actitud positiva y participación de los alumnos.					X
Los niños han mostrado interés y han participado.				X	
Los niños han trabajado en común y han respetado a sus compañeros.				X	
Los niños han superado los objetivos teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno.			X		
Tengo en cuenta sus conocimientos previos a la hora de plantear las actividades.					X
Las actividades han sido seguidas por todo el alumnado.				X	
He creado equipos de trabajo lo más heterogéneos posibles.					X
La forma en la que he llevado a cabo las actividades ha sido fácil de seguir por el alumnado.				X	
He fomentado el trabajo en equipo entre todos.					X
He ido cambiando los roles para que todos experimentaran otros diferentes.					X

Autoevaluación de los equipos.

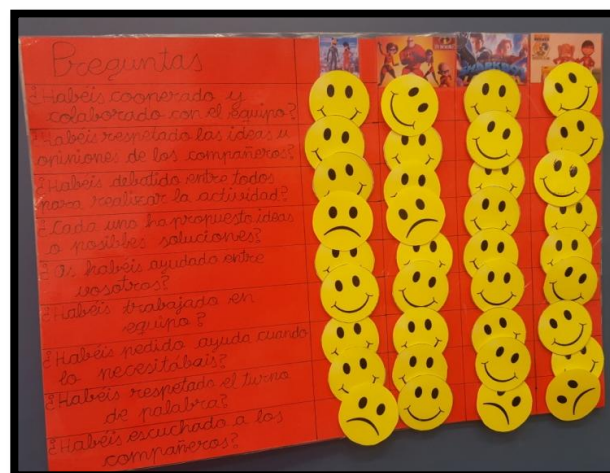
Actividad: Sumar y restar con tapones.



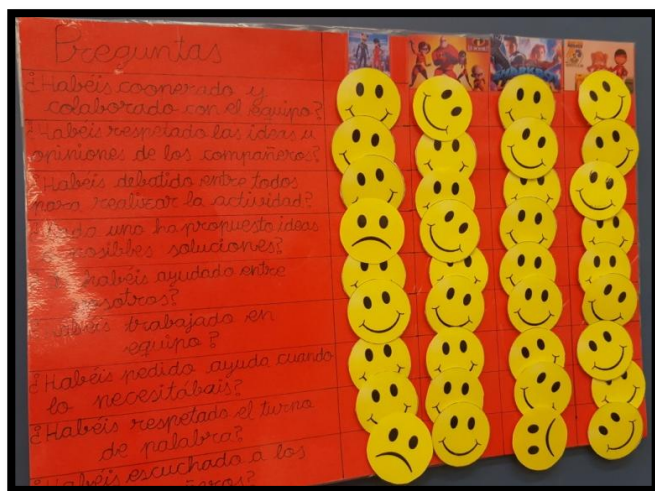
Actividades: Palabras compartidas y taller de investigación.



Actividades: Construimos el modelo y formar palabras.



Actividad: ¿A qué no imitas mi flor?



Algunas autoevaluaciones de los roles

Actividad construimos el modelo

Roles	Niños/as	Preguntas	Respuestas
Portavoz		¿Todos han participado?	
Secretario		¿Se ha terminado el trabajo?	
Moderador		¿Ha habido buen clima de trabajo?	
Encargado del material		¿Se ha dejado todo el material en su sitio recogido?	
Animador		¿Os habéis puesto de acuerdo?	
Ayudante		¿Ha habido que ayudar a algún compañero?	

Roles	Niños/as	Preguntas	Respuestas
Portavoz		¿Todos han participado?	
Secretario		¿Se ha terminado el trabajo?	
Moderador		¿Ha habido buen clima de trabajo?	
Encargado del material		¿Se ha dejado todo el material en su sitio recogido?	
Animador		¿Os habéis puesto de acuerdo?	
Ayudante		¿Ha habido que ayudar a algún compañero?	

Actividad formar palabras.

Roles	Niños/as	Preguntas	Respuestas
Portavoz		¿Todos han participado?	
Secretario		¿Se ha terminado el trabajo?	
Moderador		¿Ha habido buen clima de trabajo?	
Encargado del material		¿Se ha dejado todo el material en su sitio recogido?	
Animador		¿Os habéis puesto de acuerdo?	
Ayudante		¿Ha habido que ayudar a algún compañero?	

Roles	Niños/as	Preguntas	Respuestas
Portavoz		¿Todos han participado?	
Secretario		¿Se ha terminado el trabajo?	
Moderador		¿Ha habido buen clima de trabajo?	
Encargado del material		¿Se ha dejado todo el material en su sitio recogido?	
Animador		¿Os habéis puesto de acuerdo?	
Ayudante		¿Ha habido que ayudar a algún compañero?	

Actividad ¿A qué no imitas mi flor?

Roles	Niños/as	Preguntas	Respuestas
Portavoz		¿Todos han participado?	
Secretario		¿Se ha terminado el trabajo?	
Moderador		¿Ha habido buen clima de trabajo?	
Encargado del material		¿Se ha dejado todo el material en su sitio recogido?	
Animador		¿Os habéis puesto de acuerdo?	
Ayudante		¿Ha habido que ayudar a algún compañero?	

Roles	Niños/as	Preguntas	Respuestas
Portavoz		¿Todos han participado?	
Secretario		¿Se ha terminado el trabajo?	
Moderador		¿Ha habido buen clima de trabajo?	 
Encargado del material		¿Se ha dejado todo el material en su sitio recogido?	
Animador		¿Os habéis puesto de acuerdo?	
Ayudante		¿Ha habido que ayudar a algún compañero?	