



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Título del trabajo: Estrategias inclusivas en el
aula multinivel en Educación Primaria

Autor/es

Cristina Obón Salvo

Director/es

David Pérez Castejón

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas – Teruel

2023

Resumen

En este Trabajo de Fin de Grado se abordan estrategias inclusivas enfocadas al aula multinivel. Para ello se proponen varias estrategias inclusivas con el fin de que puedan ser extrapoladas a cualquier área curricular o situación. En este documento se muestra información acerca de: la historia inclusiva en el ámbito educativo español, conceptos de educación inclusiva y diversidad, barreras de aprendizaje que se pueden encontrar en las aulas, las etapas evolutivas hasta llegar a lo que conocemos hoy en día como inclusión, algunas estrategias explicadas de forma teórica, así como DUA y el contexto de las aulas en el ámbito rural. Finalmente, en lo que concierne a información más teórica se expone una breve explicación sobre qué es el aula multinivel y una breve evaluación para comprobar si dichas estrategias logran la inclusión. Dicho documento, continúa con una propuesta centrada en un aula multinivel con tres cursos (4º, 5º y 6º de EP) y ubicada en el ámbito rural.

Palabras clave: Educación inclusiva, inclusión, estrategias inclusivas, aula multinivel, diversidad, ámbito rural.

Abstract

This Final Degree Project addresses inclusive strategies focused on multilevel classroom. For this, several inclusive strategies are proposed so that they can be extrapolated to any curricular area or situation. This document displays information about: the inclusive history of Spanish education, concepts of inclusive education and diversity, learning barriers that can be found in classrooms, the evolution stages until reaching what we know today as inclusion, some strategies explained theoretically, as well as UDL and the context of classrooms in rural areas. Finally, with regard to more theoretical information, a brief explanation of what the multilevel classroom is and a brief evaluation to see if these strategies achieve inclusion. This document continues with a proposal focused on a multilevel classroom with three courses (4º, 5º, and 6º, of primary) and located in a rural area.

Key words: Inclusive education, inclusion, inclusive strategies, multilevel classroom, diversity, rural areas.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción y justificación | 5 |
| 1. Marco teórico..... | 8 |
| 1.1. Diversidad, evolución legislativa en Educación, barreras y estrategias de aprendizaje | 8 |
| 1.1.1. Diversidad y educación | 8 |
| 1.1.2. Evolución histórica y legislativa de la respuesta educativa a la diversidad: Educación Inclusiva | 10 |
| 1.1.3. Educación inclusiva y definiciones actuales | 16 |
| 1.1.4. Etapas de los modelos educativos a lo largo de la historia | 17 |
| 1.1.5. Barreras educativas..... | 19 |
| 1.1.6. DUA | 20 |
| 1.1.7. Estrategias de atención a la diversidad | 22 |
| 1.2. El ámbito rural y el aula multinivel | 25 |
| 1.2.1. El ámbito rural | 25 |
| 1.2.2. Aula multinivel..... | 26 |
| 2. Propuesta de intervención | 29 |
| 2.1. Descripción del proyecto | 29 |
| 2.2. Marco legislativo de la propuesta..... | 31 |
| 2.3. Desarrollo de la propuesta | 38 |
| 2.4. Evaluación del proyecto | 55 |
| 3. Conclusiones y valoración personal..... | 60 |
| 4. Bibliografía | 66 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----------|
| Tabla 1. LOMLOE 4° EP | 32 |
| Tabla 2. LOMLOE 5° EP | 34 |
| Tabla 3. LOMLOE 6° EP | 36 |
| Tabla 4. Sesión 1 | 39 |
| Tabla 5. Sesión 2 | 41 |
| Tabla 6. Sesión 3 | 45 |
| Tabla 7. Sesión 4 | 47 |
| Tabla 8. Sesión 5 | 49 |
| Tabla 9. Sesión 6 | 51 |
| Tabla 10. Situación de aprendizaje 7..... | 52 |
| Tabla 11. Evaluación de ítems inclusivos | 56 |

Introducción y justificación

En la actualidad, la inclusión es uno de los temas más recurrentes dentro de las aulas. Asimismo, la inclusión siempre ha estado presente, aunque cada vez este término va tomando más relevancia. Ahora bien, aunque dicho término esté tomando relevancia y cada vez se esté teniendo más presente, muchos de los y las docentes no saben cómo llevar a cabo prácticas inclusivas. En el sentido señalado, este Trabajo de Fin de Grado pretende mostrar la evolución inclusiva a lo largo de la historia, centrándose en la atención a la diversidad. Otros de los aspectos que se mostrarán a continuación son la educación inclusiva, las distintas etapas por las que se han pasado hasta llegar a la inclusión, estrategias de atención a la diversidad, barreras de aprendizaje, Diseño Universal de Aprendizaje, el aula multinivel y el ámbito rural. Continuadamente, se presentará una propuesta de intervención que incluirá diversas estrategias inclusivas. Se debe destacar que dentro de la inclusión esta se centrará en la enseñanza multinivel. Como añadidura, dentro de esta propuesta se encuentra la descripción de un proyecto, el marco legislativo, el desarrollo de la propuesta y finalmente la evaluación del proyecto. Finalmente, para concluir este documento se presentará una conclusión sobre dicho Trabajo de Fin de Grado.

La educación inclusiva tanto en el ámbito rural como en el ámbito urbano supone un reto. Como consecuencia, los docentes deben tener en cuenta al alumnado a la hora de llevar a cabo la práctica docente. Uno de los retos inclusivos que se presenta ante el profesorado es la enseñanza multinivel. Entre los motivos se encuentran las diferentes capacidades e intereses que pueden tener los y las alumnas de educación primaria. Además de esta diversidad de capacidades e intereses, en el ámbito rural, las características contextuales implican una enseñanza desde otra perspectiva debido a la presencia de alumnado de diferentes edades dentro de la misma aula en lo que se ha considerado como aula multinivel. Para ello, en este Trabajo de Fin de Grado se presentan estrategias que pretenden ayudar la inclusión principalmente en el aula multinivel. Estas estrategias educativas son enriquecedoras tanto a nivel curricular o académico como a nivel social, por lo que van a contribuir al desarrollo integral del alumnado.

Sin embargo, y como se mostrará en el análisis de la literatura, la inclusión presenta dificultades denominadas como barreras de aprendizaje. Las barreras de aprendizaje son obstáculos a lo largo del proceso enseñanza/aprendizaje que deben ser identificados y eliminados del contexto. Estas barreras pueden llegar a ser de muchos tipos según su origen e impedir que el proceso de enseñanza/aprendizaje se lleve a cabo de una forma inclusiva, por ello es necesario que se eliminen de cualquier contexto educativo. Pero ¿Cómo lograrlo? En las próximas líneas se mostrarán de forma general diversas estrategias que puedan contribuir a la eliminación de algunas de estas barreras.

En lo que concierne a la elección de dicho tema (la inclusión en el aula multinivel). Esta elección se debe al auge de la inclusión en las aulas. En este caso, la elección del ámbito en el que se va a trabajar la inclusión ha sido el ámbito del aula multinivel. En muchas ocasiones se señala al aula multinivel como una característica única del medio rural, pero esto no es así. Es más, hoy en día existen aulas con un perfil multinivel y no sólo en el ámbito rural, sino que, también en el ámbito urbano. En la actualidad, muchos centros ordinarios cuentan con adaptaciones dentro de las aulas que tienen que ver con desfases curriculares, lo cual da lugar a aulas multinivel. La finalidad que tiene este documento es ofrecer estrategias alternativas que sean inclusivas en el ámbito multinivel. Por consiguiente, la propuesta que se presenta a lo largo de este documento se centra en el ámbito rural, esto no quiere decir que dichas prácticas inclusivas sólo puedan ser aplicadas en este ámbito, sino que, en cualquier tipo de ámbito que implique el aula multinivel independientemente de su localización. Finalmente, la propuesta desarrollada se ejemplifica mediante un hilo conductor, en este caso “fenómenos atmosféricos” aunque, realmente el propósito de esta propuesta es la extrapolación de dichas estrategias a cualquier área y a cualquier nivel.

Marco teórico

1. Marco teórico

1.1. Diversidad, evolución legislativa en Educación, barreras y estrategias de aprendizaje

La diversidad y su respuesta educativa están marcando los desarrollos de los sistemas educativos en el contexto europeo y español. En este apartado inicial se abordan diferentes puntos. Por un lado, se analiza qué es la diversidad y la implicación que tiene dentro de la educación. Por otro lado, la evolución histórica y legislativa en lo que concierne a la atención a la diversidad. Posteriormente, qué es la educación inclusiva, las etapas de los modelos educativos a lo largo de la historia y qué son las barreras de aprendizaje. Por último, se concluye abordando el Diseño Universal de Aprendizaje y las estrategias para solventar estas barreras.

1.1.1. Diversidad y educación

En un contexto social cada vez más diverso y cambiante, el término diversidad es algo que concierne a todas las personas independientemente del ámbito en el que se encuentre, ya sea en el trabajo o fuera de él. Pero ¿Qué es diversidad? En la actualidad dicho término es uno de los más utilizados en el ámbito educativo y por lo tanto merece un análisis detallado. Desde una perspectiva legislativa, la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990) conocida como LOGSE fue una de las primeras en incluir este término haciendo referencia a la generalidad de los alumnos y alumnas que son diversos. Esta ley recalca que todos los alumnos y alumnas son diferentes en capacidades, intereses y motivaciones (Ibarrola y Valdelomar, 2007).

Por otro lado, desde una perspectiva más conceptual, Muntaner (2000) hace referencia a la diversidad como un valor a potenciar, que desarrolla las relaciones sociales, así como la comunidad en su conjunto. Este mismo autor, Muntaner (2000), hace hincapié en los antecedentes pedagógicos del término diversidad que son la individualización y la heterogeneidad. Por una parte, clasifica la individualización de la enseñanza como una pieza principal para adecuar las necesidades del alumnado en un equilibrio de

socialización y trabajo cooperativo. Por otro lado, destaca la heterogeneidad del alumnado y de las respuestas educativas ofrecidas para que alumnos y alumnas puedan llegar a los niveles óptimos del proceso enseñanza-aprendizaje. La diversidad se asienta en cuatro razones (Muntaner 2020). En primer lugar, las razones sociales debido a que la educación se ve como un medio de compensación de las desigualdades sociales. En segundo lugar, las razones éticas donde se denomina la educación como una actividad no sancionadora, no selectiva y promocionadora. En tercer lugar, las psicopedagógicas, ya que el aprendizaje se considera como un proceso social de restauración del pensamiento personal. Finalmente, la razón cultural por la cual se entiende la realidad humana como abierta, relativa y plural (Muntaner, 2000).

Frente a una perspectiva amplia del concepto diversidad, la realidad es que el término de diversidad siempre se ha presentado asociado al término discapacidad. En la actualidad, esta palabra genera muchos debates en el sentido de que se considera como un disfemismo (palabras empleadas con una finalidad despectiva). En nuestros días, el eufemismo, que hace alusión a aquellas palabras que se utilizan con el fin de que estas no sean despectivas o malsonantes, que se le pone a dicha palabra es diversidad funcional. En conclusión, el disfemismo o palabra hiriente/malsonante sería discapacidad y su eufemismo o palabra más inclusiva daría lugar al término diversidad funcional. La diversidad funcional hace referencia a la diversidad física, intelectual, sensorial o del desarrollo (Canimas Brugué, 2015). Este término pretende excluir el vocablo de deficiencia, ya que se percibe como algo negativo y hace que estas personas se vean como sujetos que sufren de marginación e injusticias debido a su diversidad (Canimas Brugué, 2015).

Según Aguado y Ballesteros (2020) en este contexto de diversidad, la educación tiene que ofrecer oportunidades a todas las personas para que puedan decidir sobre el cuidado de sí mismas, el uso de sus capacidades, la decisión propia, mantener sus intereses y expectativas y hacer posible su participación social y política. Además, es fundamental que el aula se construya como un lugar seguro para los alumnos y alumnas (Aguado y Ballesteros, 2012).

En el sentido presentado se puede destacar que la diversidad es un término que recoge las diferencias de todos y cada uno de los seres humanos. Estas diferencias conllevan la importancia de considerar aquellas características que no son iguales para todos. Por lo tanto, la diversidad nunca debería verse como un impedimento sino como un valor que enriquece a las personas.

Una vez analizado el término diversidad, en el siguiente apartado se analiza la evolución histórica y legislativa ante la diversidad en el contexto español.

1.1.2. Evolución histórica y legislativa de la respuesta educativa a la diversidad: Educación Inclusiva

La evolución del tratamiento de la diversidad ha pasado por varias etapas. Sin embargo, a veces los límites entre unas y otras no son claros. A continuación, se exponen los principales hitos históricos y normativos que han abarcado desde la *Ley Moyano* hasta la actualidad destacando de cada uno de ellos los aspectos más significativos con relación a la diversidad y a la discapacidad.

En primer lugar, se encuentra la conocida *Ley Moyano* (1857). Es la primera ley educativa que regula la totalidad del sistema educativo español de una forma integral. En este periodo se reconocen algunos avances en la oferta educativa de personas con discapacidad (García, 2017). Con esta ley aparecen escritas las primeras regulaciones legislativas en la educación obligatoria la cual iba desde los 6 años hasta los 9. El contenido de dicha ley recoge las primeras modificaciones que pueden necesitar las personas ciegas o sordomudas en dicha época (García, 2017). En esta misma ley se establece la creación de centros que den respuestas específicas a aquel alumnado sordomudo o ciego (Cerezo y Chavarría, 2020). Por último, es necesario destacar que en el artículo 108 de esta misma ley no se hace referencia a aquellas discapacidades físicas o psíquicas, sino que únicamente hace referencia las personas sordomudas y ciegas (García, 2017).

A inicios del siglo XX, no todos los niños y niñas eran escolarizados en las escuelas y mucho menos aquellos y aquellas que tuvieran cualquier tipo de discapacidad. Este tipo de práctica se denominaba segregación. En este periodo los alumnos y alumnas “especiales” debían ir a “escuelas especiales” con docentes especiales y separados del alumnado que se consideraba “normal” (Alonso y De Araoz, 2011). Durante esta época, y hasta mediados de los años 80, en España la escolarización del alumnado con discapacidad se realizaba en centros segregados (Alonso y De Araoz, 2011). De esta forma lo constarán las normas educativas de este periodo como el *Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril*, por el que se crea el *Real Patronato de Educación Especial* y se modifican algunos artículos del *Decreto 1151/1975, de 23 de mayo*, por el cual se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (Alonso y De Araoz, 2011).

En este momento se consideraba que la educación era de mejor calidad cuando se impartía en grupos homogéneos. La clasificación por grupos homogéneos hizo que durante mucho tiempo determinados colectivos como las personas con discapacidad no fueran consideradas dignas de recibir educación (Toboso et al., 2020). Es en el año 1970 cuando aparece la conocida *Ley General de Educación* (LGE), un texto eminentemente pedagógico que supuso una gran transformación tanto en el ámbito educativo como en la sociedad. Aunque muchos de sus retos y mejoras se quedaron sin aplicar, dicha ley supuso un avance significativo en la visión y el enfoque de lo que debía ser la educación en las últimas décadas del S.XX (Casanova, 2011). La *Ley General de Educación* supuso la contemplación de la escolarización ordinaria y la creación de aulas de educación especial (Casanova, 2011). A lo largo de este periodo, la gravedad del déficit del alumno o de la alumna servía de justificación para la no escolarización en los centros ordinarios. Aunque ciertamente se tardó mucho tiempo en llevar esta normativa a la práctica, cabe destacar como aspecto novedoso que esta ley también contemplaba al alumnado con altas capacidades (Casanova, 2011).

Más tarde, en 1975, como consecuencia de los cambios en el modelo de gobierno y en la estructura del estado debido al paso de una dictadura a una democracia tras la muerte de Francisco Franco, se produjo un cambio significativo a nivel educativo en forma de nuevas normas educativas (Casanova, 2011). Uno de los primeros desarrollos

legislativos destacables fue el *Decreto 1151/1975, de 23 de mayo* que supone la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). El INEE tenía la finalidad de perfeccionar el sistema de Educación Especial y fue una pieza fundamental en el desarrollo del alumnado con discapacidad (Casanova, 2011).

En 1976, se creó el *Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril* que supuso la instauración del *Real Patronato de Educación Especial* (Alonso y De Araoz, 2011). Tras este llegó la Constitución Española de 1978, la cual todavía sigue vigente. Esta constitución marcó el cambio hacia la democracia española. El artículo en el cual se hace referencia a la educación es el número 27 en el que se refleja que todos tienen derecho a la educación sin ningún tipo de excepciones (García, 2017). Además, serán los poderes públicos los encargados de velar este mandato. En este artículo queda reflejado que todas las personas tienen derecho a la educación independientemente de las características personales y sociales de cada individuo (García, 2017). Es en este mismo año cuando en Inglaterra, Mary Warnock emite un informe que detalla el concepto de Educación Especial con más amplitud y se apuesta por los grupos no diferenciados en cuanto a Educación Especial y educación general. También se otorgará más peso a las posibilidades del alumnado en cuanto a su aprendizaje y no en cuanto a sus características personales (García, 2011). En el Informe Warnock el concepto de necesidades educativas especiales tiene una evolución. El nuevo concepto también pone el foco de atención sobre el contexto, y no únicamente en el alumnado (Herrerías, 2018 y Verdugo y Schollock, 2013). Años más tarde, y como consecuencia de este informe, en España llegó la *Ley de Integración Social del Minusválido* (LISMI) en el año 1982. Esta ley supuso un gran avance hacia la Educación Inclusiva (García, 2017).

La LISMI engloba todos los aspectos de aquellas personas con discapacidad incluyendo todos los ámbitos de la vida de estas personas y no solo refiriéndose únicamente al ámbito educativo (Casanova, 2011). La LISMI no sólo engloba al alumnado, sino que de la misma manera atiende a las familias (Moreno Bonilla et al., 2012). En este desarrollo legislativo se recogen las intenciones que se quieren llevar a la práctica vinculadas con la igualdad de oportunidades y de derechos de todas aquellas personas participes en el sistema democrático. De forma específica, en los artículos 23 a

31 se hace referencia a la integración del alumnado con discapacidad en el sistema ordinario de educación general. Atendiendo a la ley, los apoyos que necesite cualquier alumno o alumna serán contemplados desde el sistema ordinario. La LISMI supuso el inicio de diferentes experiencias de integración educativa, incorporando así a aquellos alumnos y alumnas con discapacidad en las aulas, así como la sensibilización, concienciación e integración de este alumnado en la sociedad (Casanova, 2011 y Moreno Bonilla et al., 2012). Fue a partir de este momento cuando la Educación Especial se comienza a regular de forma integrada en el sistema educativo y no como una educación aislada (Toboso et al., 2020).

Posteriormente a la LISMI, en 1985 se aprobó uno de los Reales Decretos con gran relevancia en la historia de la Educación Inclusiva. El *Real Decreto 334/1985*. En este decreto se desarrollan aspectos educativos recogidos en la LISMI (García, 2017). Dicho decreto dará lugar a una propuesta más inclusiva, la *Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo* del 3 de octubre de 1990 o más conocida como LOGSE. Esta ley implanta la educación obligatoria para todo el alumnado, independientemente de sus características, desde los 6 años hasta los 16 (García, 2017). Es en este momento cuando aparece por primera vez en la legislación educativa española el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales. Dicho concepto será utilizado en todas las leyes y reformas educativas consecutivas (García, 2017). También se incluirá la Educación Especial dentro del sistema educativo ordinario. Además, la LOGSE destaca que todo el alumnado con necesidades educativas especiales podrá ser matriculado en la escuela ordinaria. No obstante, dicho alumnado necesitará una evaluación psicopedagógica previa y la autorización de los equipos de orientación u orientadores correspondientes (Casanova, 2011).

En cuanto al concepto de necesidades educativas especiales, este concepto tuvo repercusión en la *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales* de 1994 (García, 2017). En la *Declaración de Salamanca* se reconoce el acceso y la calidad de elementos esenciales para poder asegurar la igualdad de oportunidades educativas entre todo el alumnado. La *Declaración de Salamanca* implantó el concepto de “Educación Inclusiva” por primera vez a nivel mundial (Duk y Murillo, 2018). Se

define educación inclusiva como una educación eficaz y de alta calidad para todo el alumnado (Acedo, 2008). Según Duk y Murillo (2018) la educación inclusiva implica que se ponga la atención en aquel alumnado con un alto riesgo de exclusión, aislamiento social y fracaso escolar, así como en la educación conjunta independientemente del género. Con esta declaración se comenzó a considerar la idea de Educación Inclusiva en las aulas (Duk y Murillo, 2018). La *Declaración de Salamanca* refleja que los alumnos y alumnas pueden mostrar dificultades en momentos puntuales a lo largo de su aprendizaje. De este postulado se infiere que no únicamente sean alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales aquellos que tengan algún tipo de discapacidad, sino que se engloban a todos los alumnos y alumnas independientemente de sus características cognitivas o físicas (Toboso et al., 2020). Estos mismos autores (Toboso et al., 2020), aluden a que la educación inclusiva implica reconocer que todo el alumnado puede tener en momentos concretos algún tipo de barrera que le impida poder llevar a cabo su proceso de aprendizaje. La *Declaración de Salamanca* además de tener en cuenta al alumnado y al profesorado también destaca la importancia de factores externos como: el entorno, la familia, metodologías y muchos más elementos relacionados con la educación que en ese momento no se les daba la debida importancia (Toboso et al., 2020).

En 1995, en España se aprueba la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*, o más conocida como LOPEG. Según García (2017), en esta ley se especifica de una forma más concreta al alumnado con necesidades educativas especiales y se introduce a aquel alumnado con desigualdades debido al entorno social o cultural. Aunque, es partir del S.XXI cuando se comienzan a aprobar normas importantes para la regulación del sistema educativo. En el año 2002 se regula una nueva ley, la *Ley de Calidad de la Educación* (LOCE) pero no llega a entrar en vigor (García, 2017). Después de la LOCE surge la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) en el año 2006. Dicha ley considera a aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. La LOE hace que la escuela en España avance en el sentido de la inclusión (Cerdá Marín e Iyanga Pendí, 2017).

A finales del año 2013 se aprobó la *Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Esta ley trajo consigo avances significativos hacia la

inclusión (García, 2017). Es importante recalcar que el cambio más significativo hace referencia a los principios de inclusión y normalización. En este sentido, la no discriminación, la igualdad y la permanencia en el sistema educativo pasan a estructurar y dar forma al sistema educativo (Lorenzo Vicente, 2009). Por otro lado, en la LOMCE se encuentran cambios y mejoras en lo que concierne al tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Estos cambios y mejoras se deben a la incorporación de tratamientos más detallados en lo que incumbe a las dificultades específicas de aprendizaje (García, 2017). Otro de los factores relevantes de esta ley es la inclusión dentro de las dificultades específicas de aprendizaje, del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y la adecuada respuesta por parte de las Administraciones educativas (García, 2017). Además, la *ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa* (LOMCE) define como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a aquel alumnado que necesite una atención educativa diferente de la ordinaria y sus necesidades específicas puedan implicar o no recursos extraordinarios (Cerdá Marín e Iyanga Pendí, 2017).

Finalmente, en 2020 se publicó la última ley educativa, la *Ley Orgánica de Modificación de la LOE* (LOMLOE) y la cual se ha comenzado a aplicar en la escuela, en el curso 2022/23. En la nueva ley, el término diversidad adquiere valor ya que se considera como un rasgo que caracteriza la sociedad actual y que aporta enriquecimiento y diferentes visiones de la realidad. El cambio del valor del término diversidad provoca la necesidad de dar respuesta a esa diversidad desde la escuela y se percibe como un desafío, como algo enriquecedor (Muntaner, 2000) y no como un impedimento (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2021). Esta ley educativa aporta una perspectiva de igualdad de género además de la educación personalizada, la prevención de dificultades de aprendizaje y el inicio de posibles mecanismos de refuerzos en cuanto sean necesarios (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2021). Esta misma ley recoge que la atención a los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo queda regulada mediante los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad afectiva en el acceso y permanencia del sistema educativo, así como una accesibilidad universal para todo el alumnado (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2021)

que se tendrá en cuenta en el diseño de las situaciones de aprendizaje (Wakefield, 2013). En resumen, se quieren eliminar todas aquellas barreras posibles teniendo en cuenta al alumnado y cubriendo todas las necesidades que sean necesarias (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2021).

1.1.3. Educación inclusiva y definiciones actuales

A continuación, este apartado ofrece un marco interpretativo desde el que dar respuesta a preguntas como qué es la inclusión y qué es la educación inclusiva.

Según el diccionario de la lengua española de la Real Academia Española o RAE (s.f.), el término inclusión hace alusión a la acción y el efecto de incluir. En este mismo diccionario se define como incluir a poner algo o alguien dentro de una cosa o conjunto, o dentro de sus límites.

En el ámbito educativo, la inclusión ha sido un tema de continuas controversias y debates. El principal objetivo en educación es afrontar la exclusión, desigualdades y discriminación educativa que están presentes en una alta parte de los sistemas educativos (Cansino, 2017). Sin embargo, la educación inclusiva es un término confuso, pues se puede entender de diversas maneras dependiendo de a qué parte de este se de importancia. En educación, la palabra inclusión hace referencia a una causa común que es la reducción de exclusión social (Echeita, 2006).

Según Arnáiz Sánchez (2019), el término de educación inclusiva incorpora una gran variedad de perspectivas en relación con su significado. Una de estas perspectivas es la proclamación de que los docentes no tienen que limitar a aquellas personas con algún tipo de discapacidad, sino que, todo lo contrario. En este contexto, el profesorado debe asumir el progreso de aquellas personas con limitaciones debido a que son competentes, inteligentes y capaces de interactuar y expresarse. En lo que respecta a las dificultades, estas no deben entenderse como una muestra de incompetencia intelectual. Otro de los aspectos que se pone en el valor desde esta perspectiva es la importancia del contexto

(Arnáiz y Sánchez, 2019). Dicho aspecto ya se había destacado en la *Declaración Salamanca* según Toboso et al. (2020).

El concepto de educación inclusiva va más allá de la satisfacción de las necesidades de escolarización de las personas con diversidad funcional, ya que supone una nueva manera de entender la escuela donde van a tener cabida todas las capacidades del alumnado en una unidad formativa que traería como consecuencia la normalización de estas personas en el sistema educativo y en la sociedad (Sornichero-Martínez, 2021).

En efecto, según Díaz Casado (2019) la educación inclusiva tiene muchas interpretaciones, aunque todas con un eje en común, la lucha contra la segregación y la exclusión social. Además, su principal finalidad es la eliminación de barreras tanto sociales como personales, económicas o culturales. Así mismo, la inclusión vela por la igualdad del alumnado adaptándose a sus necesidades, motivaciones e intereses (Díaz Casado, 2019). Esta misma autora, Díaz Casado (2019), alude a aquella mentalidad en la que la sociedad que asocia la educación inclusiva con personas con algún tipo de discapacidad. Por ende, en la actualidad se podría demostrar que hay cambios de mentalidad en lo que se refiere a educación inclusiva, ya que no se hace únicamente alusión a aquellas personas con discapacidad, sino que alude a la eliminación de barreras de todo tipo. De hecho, la inclusión se concibe como un término de toda la sociedad sin implicar el físico, intelecto o procedencia de cada persona.

1.1.4. Etapas de los modelos educativos a lo largo de la historia

En este apartado se muestra la evolución de la respuesta educativa a la diversidad desde modelos más excluyentes hacia modelos más inclusivos.

En primer lugar, la primera etapa se basa en la exclusión. Según García (2017), la exclusión hace referencia a que a aquellos alumnos y alumnas con discapacidad no se les otorgaba ningún derecho a ser educados, sino todo lo contrario eran excluidos de la

educación. No fue hasta la primera mitad del S.XX cuando se generaliza la enseñanza y se distingue entre niños “normales” y niños “anormales” (García, 2017). Desde otra perspectiva, Parrilla (2009) define la exclusión como una etapa enfocada hacia aquellas personas de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones sociales, de género, culturales, así como a aquellas personas con diversidad funcional. Como consecuencia, este modelo daba lugar a la segregación, se clasificaba al alumnado según sus capacidades y se les ponía en distintas aulas (García, 2017).

Seguidamente, surge la integración. En esta etapa el alumnado con discapacidad tiene que adaptarse tanto al resto de la comunidad educativa como a la organización de la escuela. En consecuencia, el alumnado que necesitara apoyo debía salir fuera del aula (es en este periodo cuando aparece la Educación especial). Durante esta etapa, la atención se centra en el alumnado con necesidades educativas especiales que no encajaba en las escuelas ordinarias (García, 2017). No obstante, a lo largo de este periodo los maestros y maestras etiquetaban a los alumnos y alumnas uno a uno y decidían el tipo de clases que se les debía ofrecer (Parrilla, 2007). Ante esta situación se establecieron recursos profesionales y específicos para este tipo de alumnado que no seguía lo “ordinario”. Es decir, se les integraba en las escuelas, pero no se cubrían las necesidades pertinentes. En cambio, si estas necesidades eran mucho más graves se derivaba al alumnado a las escuelas de educación especial (García, 2017).

Finalmente, la última etapa de las etapas educativas se corresponde con la inclusión. En este contexto, García (2017) se refiere a la inclusión como el término o ideología a la que se pretende llegar en la actualidad. El modelo de la inclusión hace referencia a que aquel alumnado que presenta algún tipo de discapacidad tiene todo el derecho a estar en las aulas ordinarias (García, 2017). Según García (2017), el aspecto más destacable de la inclusión es que todo alumnado reciba aquellos apoyos necesarios dentro del aula con el resto del alumnado con la finalidad de que todos aprendan juntos sin tener en cuenta sus diferencias. En esta etapa, la heterogeneidad se ve como una característica positiva y enriquecedora (García, 2017). Por otro lado, la inclusión también pretende cubrir las necesidades específicas de cada sector, facilitando el acceso, la permanencia, compensando desigualdades y facilitando el progreso a aquel alumnado que

más lo necesite (Naradowski, 2008). En definitiva, lo que se pretende es el acceso al currículo teniendo en cuenta las distintas necesidades del alumnado (García, 2017). Desde este modelo, la atención recae en identificar las barreras que impiden la presencia, participación y progreso del alumnado (Ainscow, 2005). Por consiguiente, en el próximo apartado se analizan las barreras y sus implicaciones en el ámbito educativo.

1.1.5. Barreras educativas

En el ámbito de la educación, las barreras educativas han formado y forman parte de su historia. Al mismo tiempo, las barreras educativas han conducido a la exclusión, segregación, discriminación e inclusión. En este apartado se analiza el concepto de barreras educativas y por qué surgen los tipos de barreras existentes en la actualidad.

Con respecto a qué se entiende por barreras de aprendizaje, Pizarro (2019) las define como aquellas dificultades u obstáculos que se entrometen de forma negativa ya sea disminuyendo o impidiendo la participación, el acceso a la información y las posibilidades de aprendizaje del alumnado. En cambio, Ríos Hernández (2009), define barreras de aprendizaje como dificultades para acceder al currículo y a la participación poniendo énfasis en la incorrecta respuesta educativa que pueden ofrecer el profesorado, el centro escolar o la organización. Al mismo tiempo, este mismo autor (Ríos Hernández, 2009) hace referencia a la influencia de barreras forma directa o indirecta.

Según Pizarro (2019), las barreras educativas son infinitas debido a que existe una gran diversidad. Para su clasificación se han creado unos criterios según su origen, aunque todas las agrupaciones hacen referencia a los mismos aspectos. Cabe señalar que las clasificaciones tienen la finalidad de poder identificar barreras de una forma más simple (Pizarro, 2019). Pizarro (2019) clasifica las barreras en: políticas, culturales, didácticas, actitudinales, metodológicas, organizativas o sociales. Por otro lado, la clasificación de barreras puede ser de tipo ideológico, pedagógico, físicas y curriculares entre muchas otras (Pizarro, 2019).

A continuación, se puede observar otro tipo de clasificación de las barreras. Según Ríos Hernández (2009) las barreras pueden ser clasificadas dependiendo de sus condicionantes. Para esta autora la clasificación que expone se divide en condicionantes infraestructurales, condicionamientos sociales y condicionamientos de la práctica docente. En primer lugar, los condicionantes infraestructurales donde se pueden encontrar la escasez de recursos económicos o la accesibilidad y el diseño de las propias instalaciones. En segundo lugar, los condicionamientos sociales. Por un lado, los condicionamientos sociales engloban el desconocimiento de la despoblación con la discapacidad y la poca sensibilización, así como la propia sociedad. Por otro lado, los condicionamientos propios del alumnado con NEE debido a que la autoestima que se tenga puede afectar de forma negativa formando barreras. Finalmente, la última clasificación que recoge Ríos Hernández (2009) sobre los tipos de barreras educativas son los condicionantes de la práctica docente como pueden ser la formación del profesorado y a la propia personalidad de estos entre otros factores que conciernen al profesorado.

Como síntesis, cabe destacar que las barreras educativas atienden a una gran diversidad de causas relacionadas entre sí o independientes unas de otras. En este sentido, eliminar las barreras de aprendizaje que permitan el logro de una educación inclusiva implica un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. A continuación, se desarrollará en profundidad el DUA y otras estrategias de atención a la diversidad que contribuyen a la eliminación de barreras educativas.

1.1.6. DUA

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es una de las estrategias que se utilizan dentro del aula para hacer que la educación sea inclusiva. Esta estrategia nació del campo de la arquitectura y se origina en el Centro de Tecnología Aplicada (CAST) en 1990 por Rose y Meyer (Flórez Martínez, 2023). Dicho centro se desarrolló en 1984 con el fin de establecer tecnologías que ayudasen en el aprendizaje a aquel alumnado con

necesidades educativas especiales con el fin de acceder al mismo currículo que el resto de alumnado. De este modo, el DUA pretende adaptar los principios curriculares en los distintos niveles educativos (Delgado Valdivieso, 2021).

El DUA y sus principios se apoyan en bases psicopedagógicas y en los avances de la neurociencia. En efecto, el objetivo principal que se quiere conseguir con el DUA es que todo el alumnado tenga acceso al currículo (Savia, 2019). Por esta razón, los currículos diseñados según los principios del DUA pretenden reducir o eliminar aquellas dificultades que puedan aparecer ante las personas con necesidades educativas especial. Teniendo en cuenta el objetivo principal del Diseño Universal de Aprendizaje, los currículos diseñados mediante los principios DUA tienen la finalidad de crear entornos de aprendizaje más efectivos y estimulantes, así como promover la inclusión de todo el alumnado (Savia, 2019).

Por otro lado, esta estrategia de atención a la diversidad facilita la variabilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación del currículo para que el profesorado lo pueda adaptar a sus necesidades favoreciendo así los diseños flexibles desde el inicio y con opciones personalizables (Wakefield, 2013). Asimismo, el DUA ofrece tres principios para contribuir a una educación inclusiva para todos y todas. El primer principio hace referencia a todo aquello que tenga que ver con proporcionar múltiples opciones para la percepción de la información. Son ejemplos las opciones de personalización para la transmisión de información como pueden ser la transmisión auditiva, visual o táctil, así como proporcionar múltiples opciones para el lenguaje. Otros ejemplos son clarificar conceptos, adaptar vocabulario, facilitar la decodificación de textos, promover la comprensión... o proporcionar múltiples opciones para la comprensión. Dentro del primer principio, también se incluye activar los conocimientos previos o destacar ideas principales. El segundo principio se refiere a proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Este principio hace referencia al cómo del aprendizaje mediante opciones manipulativas y mediante la optimización del acceso a herramientas. A su vez busca que se proporcionen opciones para la expresión y la comunicación. Atender a este segundo principio también implica proporcionar opciones para las funciones ejecutivas como pueden ser: guiar el proceso de las metas, apoyar el

desarrollo de estrategias o facilitar la gestión de información y recursos. Finalmente, el tercer y último principio es proporcionar múltiples formas de implicación en el aprendizaje. Es en este principio donde se respondería al porqué del aprendizaje. Dentro de este último principio se incluyen opciones para captar el interés del alumnado, optimizar la autonomía y la autenticidad, minimizar la sensación de inseguridad y distracciones, facilitar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia y proporcionar opciones para la auto-regulación como por ejemplo facilitar estrategias y desarrollar la autoevaluación y la reflexión (Wakefield, 2013).

Tras la explicación del DUA, a continuación, se presentan otros ejemplos de estrategias de atención a la diversidad para poder aplicar en las aulas.

1.1.7. Estrategias de atención a la diversidad

El aula es el lugar en el que se llevan a cabo las prácticas educativas en la forma de los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el colectivo docente debe tener en cuenta la diversidad que se puede encontrar dentro de las aulas. En este apartado se detallan algunas de las estrategias que se pueden implementar en el aula para contribuir a la inclusión. Según la RAE (s.f.) la palabra estrategia responde a la definición de: en un proceso regulable, es un conjunto de reglas que buscan una decisión óptima en cada momento. Las estrategias que se van a desarrollar a continuación son: grupos interactivos, el aprendizaje mediante el juego... A continuación, se detallan en profundidad.

En primer lugar, los grupos interactivos son una de las estrategias educativas que pueden facilitar el logro de una educación inclusiva a partir de grupos heterogéneos. Este tipo de estrategias se encuentran dentro de los proyectos de las Comunidades de Aprendizaje (CA). En consecuencia, los grupos interactivos promueven la enseñanza a partir del trabajo cooperativo y el diálogo entre grupos heterogéneos (Chacón y Marí 2013). Una de las finalidades de las Comunidades de Aprendizaje es la participación de los ciudadanos para la mejora de los barrios partiendo desde las escuelas educativas

(García Yeste y Petreñas Caballero, 2013). Según estos mismos autores (García Yeste y Petreñas Caballero, 2013), el objetivo principal de estas comunidades es evitar la segregación de personas con diferentes culturas, la integración de estos ciudadanos en la sociedad y conseguir el éxito escolar de todo el alumnado. Otro rasgo de las comunidades de aprendizaje es la participación de familias, voluntarios y personas de la comunidad educativa (García Yeste y Petreñas Caballero, 2013). Como resultado de los grupos interactivos se pretende la disminución la competitividad y la iniciativa hacia solidaridad para que alumnos y alumnas se ayuden entre ellos con el fin de aumentar el aprendizaje académico y la participación del alumnado dentro de las aulas (De García y Elboj, 2005). Además de los grupos interactivos, otra de las estrategias que se pueden llevar a cabo tanto de forma cooperativa como de forma individual son los juegos.

Por otro lado, el aprendizaje mediante el juego es una de las estrategias más innovadoras y que en la actualidad se encuentra en auge. Además, el juego dentro del aula sirve para llevar a cabo aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma significativa (Torres y Torres, 2007). Asimismo, el juego hace que el alumnado fortalezca una serie de valores tales como la cooperación, la tolerancia y el respeto por las demás personas. Esta estrategia hace que el alumnado consiga seguridad sobre ellos mismos, mejoren su atención, o favorezcan la iniciativa, la creatividad y el sentido común (Torres y Torres, 2007).

Continuando con las estrategias, el contrato didáctico o pedagógico es otra de ellas. Con esta estrategia de contratos didácticos o pedagógicos se procura que las normas implícitas sean sustituidas por normas explícitas haciendo que el alumno o alumna tenga su propia autonomía (Acevedo Noriega et al., 2020). Según Acevedo Noriega et al. (2020) para llevar a cabo esta estrategia primero se debe de poner en contexto al alumno o alumna con lo que se pretende hacer. Seguidamente, se dialogará con el alumnado para que este sepa el punto de partida y se realizará una negociación del contrato para establecer los objetivos que se quieren conseguir. Una vez esta negociación esté completa se procederá a la ejecución del contrato. Para que este se cumpla cada cierto tiempo se tendrán que ir revisando los objetivos para cerciorarse de que estos objetivos se están cumpliendo y reforzar positivamente al alumno o alumna. En el caso de que uno de los objetivos se

cumpla y a posteriori se vuelva a establecer dicho objetivo tendrá que aparecer de nuevo en el contrato (Acevedo Noriega et al., 2020).

Del mismo modo, otra de las metodologías más influyentes en la actualidad es la docencia compartida o codocencia la cual está siendo aplicada en muchos centros escolares españoles. Según Huguet y Lázaro (2018), la codocencia implica el trabajo cooperativo entre dos o más docentes dentro de la misma aula. Es más, la docencia compartida tiene como pilares fundamentales el proceso del diseño, la planificación, la reflexión y la evaluación. En consecuencia, todas ellas poseen el objetivo de desarrollar prácticas educativas eficaces para todo el alumnado teniendo en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales (Huguet y Lázaro, 2018). Por otro lado, dentro de esta estrategia de docencia compartida tanto el tutor o tutora como el maestro o maestra de apoyo son los responsables de la docencia. En este sentido y en un contexto de diversidad es recomendable que el docente de apoyo tenga la formación adecuada. En este caso es importante que la finalidad y las tareas del aula sean las mismas para todo el alumnado, así como la coordinación entre docentes (Durán y Miquel, 2003). Cabe destacar que en la docencia compartida es imprescindible que el profesorado este coordinado entre sí y que tengan los mismos objetivos para contribuir a una estrategia eficaz.

Las estrategias presentadas son orientaciones que pueden ser utilizadas en el aula en un contexto generalizado teniendo en cuenta las barreras del contexto y las características del alumnado. El papel que el colectivo docente adquiere en esta tarea es significativo. En este sentido, en primer lugar, el profesorado será el encargado de cambiar y combinar estrategias. En segundo lugar, es necesario destacar que las estrategias no tendrán que ser aplicadas de forma aislada, sino que deberán ser combinadas entre ellas y darles la forma que más convenga según las necesidades de cada momento. Todas estas estrategias aportan un apoyo muy valioso en los centros educativos. Sin embargo, dependiendo del contexto, estas estrategias pueden adquirir todavía una mayor relevancia. Entre los diferentes contextos del ámbito educativo, existe uno con unas particularidades muy específicas, en el contexto rural. A continuación, se profundizará en contexto rural y el papel que pueden desarrollar estas estrategias en dicho contexto.

1.2.El ámbito rural y el aula multinivel

En los siguientes apartados se analizarán aquellas características que conciernen al ámbito rural en la escuela. Tras presentar la escuela en el ámbito rural se procederá a analizar el aula multinivel y la enseñanza que conlleva este tipo de aulas.

1.2.1. El ámbito rural

La escuela en el ámbito rural es de gran relevancia en España. Un gran número de municipios rurales españoles tienen centros con aulas que agrupan más de un nivel educativo. Del mismo modo puede ser que simplemente posean un aula unitaria a causa del pequeño número de alumnado escolarizado en estas zonas. Entre los motivos de esta distribución se encuentra la falta de alumnado en las escuelas rurales como consecuencia de la despoblación.

En Aragón a los centros educativos ubicados en el ámbito rural se les denomina Colegios Rurales Agrupados (CRA). Según Domingo Cebrián (2013) se puede definir a este tipo de centros como un modelo organizativo y pedagógico, gestionado por la Administración Educativa y las Comunidades Rurales con el fin de mantener las pequeñas escuelas unitarias y aquellos centros educativos incompletos. Además, este tipo de centros están compuestos por aquellas aulas establecidas en las distintas localidades que lo componen (Domingo Cebrián, 2013).

Si se compara la escuela rural con la escuela ordinaria, se puede destacar que las escuelas ordinarias tienen al menos una clase por cada nivel. Sin embargo, los CRA no son uniformes, sino diversos (Abós Olivares, 2020). Los centros rurales están condicionados por las características económicas, socioculturales y demográficas de su entorno. En consecuencia, se puede decir que estamos ante una escuela diversa, pues dentro de estos Colegios Rurales Agrupados existen varios centros, cada centro ubicado en un pueblo distinto y con sus respectivas peculiaridades (Abós Olivares, 2020).

Los Colegios Rurales Agrupados tienen una particularidad bastante llamativa. Estos centros se componen por varias unidades de distintas localidades, todas ellas unidas por una sede conocida como cabecera del CRA. A su vez, es en esta sede o cabecera del CRA donde se gestiona el centro educativo y donde se reúne el equipo directivo formado por el profesorado que forma el CRA independientemente de su destino, ya que el conjunto de los centros escolares de los pueblos actúa como un único centro (Domingo Cebrián, 2013).

Al mismo tiempo, el trato en estas aulas es muy personalizado debido a los ratios tan pequeños que encontramos a causa de la despoblación. Debido a esta causa, los ratios permiten la utilización de metodologías activas. Por otra parte, es destacable que en la gran mayoría de ocasiones las aulas están formadas por más de un nivel, es decir, en una misma aula puede haber escolarizado alumnado de distintos niveles educativos, como por ejemplo un aula con alumnos de 1º, 2º y 3 de EP. o un aula que vaya desde 2º de primaria hasta 6º de EP. En consecuencia, estas aulas permiten el trabajo con alumnado heterogéneo y diverso haciendo así que este tipo de alumnado desarrolle habilidades que en un aula ordinaria son muy difíciles de desarrollar o son más costosas (Agudo Gimeno, 2020).

En el sentido presentado, en los colegios rurales, ante esta diversidad de capacidades, se ponen en marcha metodologías activas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo una mayor innovación. Sin embargo, el desconocimiento de las metodologías adecuadas de un aula con este tipo de características puede hacer compleja su organización. En este escenario, la escuela rural puede exigir el desarrollo de actividades multinivel para atender a la diversidad. El conocimiento de este tipo de aulas y la enseñanza que conlleva adquieren relevancia.

1.2.2. Aula multinivel

El aula multinivel hace referencia a un aula con distintos niveles de aprendizajes. Como consecuencia de la despoblación en el ámbito rural se pueden encontrar en los

Colegios Rurales Agrupados (CRA). En este tipo de centros conviven en una misma clase alumnos y alumnas de distintas edades. De este modo, la convivencia de alumnado de distintas edades implica que haya alumnos y alumnas de distintos cursos. Además de encontrar las aulas multinivel en los Colegios Rurales Agrupados también se pueden encontrar estos casos en las aulas ordinarias, donde se puede dar la situación en la que en un mismo nivel haya alumnos o alumnas con un desfase curricular de dos años. Para poder llevar a cabo una enseñanza inclusiva, en este contexto de aprendizaje se cuenta con la enseñanza multinivel.

Según Hernández Caravaca (2018), la enseñanza multinivel es un procedimiento que resalta por los principios de flexibilización, individualización e inclusión educativa. Este método o procedimiento destaca por el tipo de alumnado implicado en estas enseñanzas o aulas de forma que todos los alumnos y alumnas queden integrados independientemente de sus habilidades o capacidades académicas (Hernández Caravaca, 2018).

Rodríguez Plaza (2022) también alude al aula multinivel. Esta misma autora (Rodríguez Plaza, 2020) apuesta por metodologías activas entre las que se encuentra la planificación multinivel para dar respuesta a este tipo de aulas. Dicha autora conceptualiza la planificación multinivel como el conjunto de adaptaciones y estrategias adaptadas en el aula con el fin de dar respuesta a la variedad de niveles educativos. Además, indica como objetivo la disminución de programas diferenciados entre alumnado (Rodríguez Plaza, 2022).

Propuesta de intervención

2. Propuesta de intervención

La respuesta educativa a la diversidad desde una perspectiva inclusiva en el ámbito rural es un reto para el profesorado. En este apartado se expone una propuesta de intervención en lo que concierne al aula. A continuación, se presentan los apartados que dan forma a esta propuesta de intervención. En primer lugar, se muestra un breve contexto para poder comprender el porqué de esta propuesta. En segundo lugar, se plantea una posible programación a partir de la LOMLOE con sus respectivos indicadores de logro. En tercer lugar, se describe una posible propuesta con sus situaciones de aprendizaje pertinentes. Finalmente, se formula una evaluación para poder valorar todos los aprendizajes que se deben adquirir según la nueva ley de educación (LOMLOE) y según unos indicadores de logro establecidos previamente. La riqueza de esta propuesta es mostrar como con los ajustes necesarios se puede atender a la diversidad que caracteriza las aulas en el ámbito rural desde una perspectiva inclusiva. Para ello, en esta propuesta de intervención se pretenden mostrar algunas de las estrategias de intervención que permiten la inclusión en el ámbito rural. Dicha propuesta tiene como objetivo la inclusión dentro de un aula con tres niveles educativos distintos. Asimismo, esta propuesta se presenta como un ejemplo de tal modo que es orientativa y puede ser extrapolada cualquier área educativa con sus adaptaciones pertinentes. Por otra parte, la finalidad de este proyecto es la muestra de estrategias inclusivas.

2.1.Descripción del proyecto

En esta sección se va a exponer una propuesta de intervención en el ámbito rural en lo que concierne a prácticas inclusivas. Dicha propuesta consta de un proyecto sobre Ciencias Naturales dirigido al alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. La peculiaridad de este proyecto es que el alumnado de dichos cursos estará dentro de una misma aula, formando así un aula multinivel. Como consecuencia, la finalidad será ofrecer un diseño que permita la presencia, participación y el progreso de todos los alumnos y alumnas independientemente de sus edades o capacidades. Para ello, será necesario identificar previamente las barreras que presente el contexto y el diseño

curricular para eliminarlas y poder lograr el desarrollo de un proyecto inclusivo. Por un lado, en esta propuesta de intervención se pretenden aplicar aquellas estrategias de intervención inclusivas para demostrar que tanto en el ámbito rural como en un aula ordinaria con distintos ritmos de aprendizaje se pueden llevar a cabo dichas estrategias. Con esta finalidad se hará uso estrategias inclusivas como pueden ser DUA, aprendizaje cooperativo y codocencia entre otras.

En consecuencia, el proyecto se vertebra desde el área de Ciencias Naturales de donde se han sido seleccionado varios saberes básicos según el ciclo en el que nos encontremos. En base a esta área, la temática principal en este caso son los fenómenos atmosféricos. Cabe destacar que este saber ha sido elegido como hilo conductor para que las estrategias inclusivas puedan ser aplicadas en un contexto concreto. Asimismo, las estrategias que van a ser presentadas en dicho proyecto pueden ser aplicadas o transferidas a cualquier área educativa debido a su sostenibilidad y poco coste en cuanto a recursos personales o materiales.

Por ende, el proyecto concluye con una actividad significativa o experiencia de aprendizaje que adquiere la forma de un congreso, en este caso, sobre la temática del tiempo atmosférico. Ahora bien, para llegar al producto final primero se desarrollan varias sesiones de formación de saberes. En primer lugar, las primeras sesiones se centrarán en el aprendizaje de saberes básicos mientras que las dos últimas sesiones antes del congreso constarán de la preparación del congreso. A lo largo de estas sesiones se detallarán las diferentes estrategias que posibilitarán la presencia, participación y progreso de todo el alumnado independientemente de sus intereses y capacidades desde una perspectiva inclusiva.

Finalmente, la cronología de este proyecto orientativo constará de seis sesiones de 45 minutos cada una. Para finalizar, la última sesión dará lugar a una situación de aprendizaje (congreso). En consecuencia, el tiempo de este dependerá del alumnado y de la situación concreta, aunque en dicha propuesta se ha puesto un tiempo aproximado de dos horas.

2.2.Marco legislativo de la propuesta

En este punto se especifican los saberes básicos, las competencias específicas con sus correspondientes criterios de evaluación y los indicadores de logro que se quieren conseguir a lo largo de este proyecto. Así pues, todos ellos se centrarán en cada uno de los cursos propuestos en este caso 4º, 5º y 6º de EP.

En los tres cursos los saberes básicos van a estar relacionados con los bloques *A.4. La tierra y el espacio* y *B.1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje*.

En primer lugar, se muestra la vinculación de la LOMLOE con el curso de 4º de EP (Tabla 1). Seguidamente la *tabla 2* hace alusión a 5º de EP y por último la *tabla 3* se refiere a 6º de EP.

Tabla 1.

LOMLOE 4º EP

| Competencias específicas | Criterios de evaluación | Indicadores de logro |
|--|---|---|
| CE.CN.1 Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red y para elaborar y crear contenido digital de acuerdo a las necesidades digitales del contexto educativo. | 1.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales, de acuerdo a las necesidades del contexto educativo de forma segura, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual y en equipo, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos. | -Utiliza herramientas digitales para buscar información. |
| CE.CN.2 Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, relacionadas con las Ciencias de la Naturaleza utilizando diferentes técnicas, instrumentos, métodos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en medio natural, social y cultural. | 2.1. Formular preguntas y realizar predicciones razonadas, demostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural cercano. | -Fórmula preguntas y muestra interés en el aula sobre curiosidades del medio natural. -Participa en la medición de temperaturas. |

CE.CN.5 Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio natural, conservarlo y mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable.

5.2. Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural mostrando comprensión de relaciones que se establecen.

-Conoce la atmósfera y sus capas.
-Distingue los distintos fenómenos atmosféricos.
-Identifica los instrumentos meteorológicos y su función.
-Entiende el ciclo del agua.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.

LOMLOE 5º EP

| Competencias específicas | Criterios de evaluación | Indicadores de logro |
|--|--|--|
| CE.CN.1 Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red y para elaborar y crear contenido digital de acuerdo a las necesidades digitales del contexto educativo. | 1.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura y eficiente, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual, en equipo y en red creando contenidos digitales sencillos. | -Utiliza herramientas digitales para buscar información. |
| CE.CN.2 Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, relacionadas con las Ciencias de la Naturaleza utilizando diferentes técnicas, instrumentos, métodos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en medio natural, social y cultural. | 2.1. Formular preguntas y realizar predicciones razonadas, demostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural mostrando y manteniendo la curiosidad. | -Fórmula preguntas y muestra interés en el aula sobre curiosidades del medio natural. -Participa en la medición de temperatura. -Sabe interpretar los resultados del termómetro. |

| | | |
|--|--|---|
| | | -Mantiene la curiosidad a lo largo del proyecto. |
| | | -Sabe explicar el concepto de atmósfera. |
| CE.CN.5 Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio natural, conservarlo y mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable. | <p>5.1. Identificar y analizar las características, organización y propiedades de los elementos del medio a través de indagación u otras prácticas científicas utilizando herramientas y procesos adecuados.</p> <p>5.2. Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.</p> | <p>-Identifica las capas de la atmósfera y donde se originan los fenómenos atmosféricos.</p> <p>-Ubica la capa de ozono en su respectiva capa de la atmósfera.</p> <p>-Diferencia los conceptos clima y tiempo.</p> <p>-Sabe que es el tiempo atmosférico y los instrumentos utilizados para la medición de estos.</p> <p>-Conoce el ciclo del agua, sus procesos y los cambios físicos del agua.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

LOMLOE 6º EP

| Competencias específicas | Criterios de evaluación | Indicadores de logro |
|--|--|--|
| CE.CN.1 Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red y para elaborar y crear contenido digital de acuerdo a las necesidades digitales del contexto educativo. | 1.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura y eficiente, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual, en equipo y en red creando contenidos digitales sencillos. | -Utiliza herramientas digitales para buscar información. |
| CE.CN.2 Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, relacionadas con las Ciencias de la Naturaleza utilizando diferentes técnicas, instrumentos, métodos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en medio natural, social y cultural. | 2.1. Formular preguntas y realizar predicciones razonadas, demostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural mostrando y manteniendo la curiosidad. | -Fórmula preguntas razonadas que conllevan una reflexión anterior. -Muestra interés en el aula sobre curiosidades del medio natural. -Participa en la medición de temperatura. -Sabe interpretar los resultados del termómetro. |

| | | |
|---|--|---|
| | | -Mantiene la curiosidad a lo largo del proyecto |
| <p>CE.CN.5 Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio natural, conservarlo y mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable.</p> | <p>5.1. Identificar y analizar las características, organización y propiedades de los elementos del medio a través de indagación u otras prácticas científicas utilizando herramientas y procesos adecuados.</p> <p>5.2. Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.</p> | <p>-Identifica las capas de la atmósfera y sus características.</p> <p>-Conoce la composición de gases de la atmósfera.</p> <p>-Asocia los instrumentos meteorológicos con su función correspondiente.</p> <p>-Conoce el ciclo del agua, sus procesos y los cambios físicos del agua.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Una vez relacionada la legislación, en el siguiente apartado se presentarán la secuencia didáctica que va a ser necesaria para poder realizar dicho proyecto.

2.3.Desarrollo de la propuesta

Continuando con la propuesta de intervención, en este apartado se detallan diferentes actividades y propuestas que van a ser llevadas a cabo de forma orientativa para poder completar dicho proyecto.

La finalidad principal de esta propuesta es mostrar como algunas de las estrategias de intervención inclusiva pueden ser aplicadas en el aula. En este proyecto el contexto del aula o escenario lo forman alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.

A continuación, se detalla la secuencia del proyecto con una una tabla para cada sesión en la que se indican actividades, temporalización, agrupamiento, explicación de las actividades, material, estrategias y metodologías. Es importante destacar previamente que a lo largo del proyecto se desarrollarán diferentes tipos de agrupamientos heterogéneos en los que deberá primar la ayuda natural entre alumnado. Concluyendo este párrafo y antes de que se comience a explicar dicha propuesta se va a hacer alusión a uno de los ítems que salen a lo largo de las sesiones. Por consiguiente, estos ítems son los que se refieren al agrupamiento del alumnado en las actividades. Se pueden encontrar de tres tipos:

- Individual.



- En pequeño grupo.







- En gran grupo.



Tabla 4.

Sesión 1

| Sesión 1: Conociendo la atmósfera (45 minutos) | | | |
|--|--|-------------------|--|
| Esta es una sesión introductoria. El alumnado estará sentado por grupos heterogéneos | | | |
| Objetivos didácticos de la sesión | | | |
| Conocer la atmósfera y sus propiedades, saber cuántas capas tiene la atmósfera y ubicar la capa de ozono. | | | |
| Actividades/ Duración/ Agrupamiento | Explicación | Materiales | Estrategias |
| Actividad 1: Lluvia de ideas (10')  | El alumnado deberá aportar aquellos conocimientos que le resulten familiares y levantando la mano aportarán su opinión. Mientras los alumnos/as dicen uno a uno sus ideas la maestra/o tendrá que escribirlas en la pizarra para posteriormente contrastarlas. El alumnado tendrá que prestar atención para poder realizar la actividad 3. | Pizarra. | Rutinas del pensamiento. Este tipo de estrategias permiten la activación conocimientos previos. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Actividad 2: Visualización videos (10') </p> | <p>Primero se visualizará el video 1 y posteriormente, el video dos a modo de complementar información. El docente tiene que interactuar con el alumnado para asegurarse de que la información está llegando de forma correcta.</p> | <p>Proyector, pizarra digital, video 1. https://youtu.be/ubYiFKnIInE, video 2. https://youtu.be/enbHn4vxY34</p> | <p>DUA con distintos medios de percepción de información e implicación del alumnado en el aprendizaje (<i>feedback</i> docente/alumnado).</p> |
| <p>Actividad 3: Contrasta y compara (10') </p> | <p>Esta actividad consistirá en comparar la lluvia de ideas que se realizó al inicio con la nueva información.</p> | <p>Pizarra.</p> | <p>Rutina del pensamiento y reflexión. Comparación de conocimientos previos con conocimientos nuevos.</p> |
| <p>Actividad 4: Creación del contenido en los cuadernos (15') </p> | <p>En pequeños grupos y apoyándose unos a otros el alumnado deberá realizar su propio registro de información según vistos anteriormente. En el caso de que a los alumnos/as no les dé tiempo de terminar sus anotaciones la maestra subirá a la plataforma del centro el video y la información escrita en la pizarra.</p> | <p>Pizarra digital.</p> | <p>Docente como guía, grupos heterogéneos y red natural de apoyo entre alumnado.</p> |

Metodología

En este caso la metodología utilizada es el aprendizaje cooperativo, rutinas del pensamiento y *Brainstorming* o lluvia de ideas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.

Sesión 2

Sesión 2: Fenómenos atmosféricos (45 minutos)

En la siguiente sesión, la clase estaría organizada por grupos heterogéneos con el fin de que el alumnado de distintos niveles se pueda ayudar de unos a otros. En esta sesión se pretende la reflexión del alumnado sobre sus propios aprendizajes de una forma más individualizada. Tras lo expuesto anteriormente en el marco teórico, el DUA va a estar muy presente en dicha sesión. En primer lugar, la rutina de pensamiento hace alusión al principio tres, el cual tiene como objetivo la implicación en el aprendizaje del alumnado. En la presentación se tiene en consideración el principio uno y el principio dos, la implicación de estos principios se detalla en la columna de estrategias. Finalmente, en las dos últimas actividades de la sesión 2 se hace alusión al principio número tres procurando la implicación del alumnado en el aprendizaje.

Objetivos didácticos de la sesión




Motivar al alumnado en su aprendizaje, diferenciar tiempo y clima, conocer los instrumentos meteorológicos, diferenciar los distintos factores del tiempo y saber que son los fenómenos atmosféricos y sus sucesos.

Actividades/

Explicación

Materiales

Estrategias

| Duración/ Agrupamiento | | |
|--|--|--|
| Actividad 1: Puente 3, 2, 1. (10')  | Exposición de la primera diapositiva de un canva. Los alumnos/as tendrán que escribir lo primero que se les ocurra al ver esa presentación en la pizarra digital. Tendrán que escribir tres ideas, dos preguntas y un dibujo sobre la imagen proyectada. | Pizarra digital, canva., ficha: Puente 3, 2, 1. Rutina del pensamiento con el fin de que el alumnado reflexione sobre el contenido que va a ser expuesto. |
| Actividad 2: Presentación del Canva (15')  | Antes de la explicación al alumnado se le repartirá el canva impreso para que posteriormente lo peguen en sus libretas. | Pizarra digital, canva y fotocopias canva. DUA (Motivación y expresión) y <i>feedback</i> Canva estará adaptado al alumnado y aprendizaje mediante gestos. Ejemplo: Enseñar los factores del tiempo mediante gestos. |
| Actividad 3: Puente 3, 2, 1. (10')  | Se rellenará la columna en que hace referencia a tres ideas, dos preguntas y un dibujo. Tras ello se dispondrán de cinco minutos para comentar todas estas respuestas. | Ficha: Puente 3,2, 1. Rutina del pensamiento. Primero de forma individual y posteriormente de forma colectiva. |

**Actividad 4:
Medición de
temperatura**

(3')



La finalidad de esta actividad es llevarla a cabo durante todos los días que queden de curso. Consiste en medir todos los días la temperatura por la mañana y marcarla en un cuadrante de temperaturas dentro del aula. Permite que el alumnado sea consciente de las temperaturas y reflexione ello.

Ficha de temperaturas mensual.

**Actividad 5:
Trivial**

(7')



Se lanzan dos preguntas. Primero se lanza una pregunta, que tenga que ver con el temario ya visto, y el alumnado debe responder en un papel con su nombre y el número de la pregunta de forma individual. Una vez respondida esta se le entrega al maestro o maestra y se repite el mismo procedimiento con la segunda pregunta. El alumnado que acierte conseguirá el color que corresponda a la pregunta. La/el docente llevará el registro.

Preguntas, papel, rotuladores de colores y tabla para marcar los quesitos.

Aprendizaje basado en el juego. El trivial tiene como finalidad repasar los contenidos anteriores. Esta actividad supone una mayor implicación y motivación del alumnado.


Metodología




En este caso en esta sesión se han llevado a cabo varias metodologías. En primer lugar, la aplicación de una rutina del pensamiento (Puente 3, 2, 1.). Esta es una de las rutinas que sirven para la reflexión independientemente del nivel. Con este tipo de rutinas se pretende que el alumno vaya más allá de lo que son los conocimientos, reflexionen y se pregunten sobre esos contenidos de forma más profunda. Otra de las metodologías que se ha aplicado ha sido el DUA como se ha ido explicando a lo largo de las actividades. La finalidad de este es que alumnos y alumnas comprendan los conocimientos con distintas formas de transmisión, expresión e implicación. Ya que como se han determinado en muchas ocasiones la implicación es imprescindible para el aprendizaje. Otra de las estrategias aplicadas ha sido el aprendizaje basado en el juego. En este caso he añadido el juego tradicional del trivial aplicado a los contenidos y al aula. Esta actividad también entraría dentro del tercer principio del DUA. Finalmente, cabe destacar que el *feedback* se tiene que ir dando a lo largo de la sesión para que este sea un aprendizaje activo con intercambios de información.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.

Sesión 3

| Sesión 3: El ciclo del agua (45 minutos) | | | |
|--|--|--|---------------------------------|
| En la sesión tres, el alumnado estará en el aula sentado por grupos, todos ellos heterogéneos. En primer lugar, el DUA se encontrará presente a lo largo de la sesión. En la primera actividad se encuentra la motivación, en la actividad 3 se pretende motivar y que haya un medio de representación expresión. Finalmente, en la actividad 4 se pretende con la implicación del propio alumnado en su propio aprendizaje. | | | |
| Objetivos didácticos de la sesión | | | |
| Conocer el ciclo del agua, saber que procesos intervienen en el ciclo del agua y aprender a hacer un esquema visual. | | | |
| Actividades/ Duración/ Agrupamiento | Explicación | Materiales | Estrategias |
| Actividad 1: Trivial (5')  | Se continuará con la metodología explicada en la sesión anterior. El alumnado responderá en un papel a dos preguntas. En las hojas de las respuestas deberá poner el nombre y el color de la pregunta. | Preguntas, papel y rotuladores de colores. | Aprendizaje basado en el juego. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Actividad 2: Exposición ciclo del agua (10') </p> | <p>Explicación del ciclo del agua con un dibujo en la pizarra. La actividad será presentada con todos los contenidos de 4º, 5º y 6º.</p> | <p>Pizarra digital y canva.</p> | <p><i>Feedback.</i></p> |
| <p>Actividad 3: Canción ciclo del agua (10') </p> | <p>Canción sobre el ciclo del agua con gestos. Los alumnos/as harán el papel de gota de agua e irán cantando e incorporando gestos, para un aprendizaje más eficaz.</p> | <p>Canción del ciclo del agua</p> | <p>DUA (motivación, representación e implicación).</p> |
| <p>Actividad 4: Creación del ciclo del agua (20') </p> | <p>Realización de un dibujo sobre el ciclo del agua. El docente apuntará en la pizarra los contenidos mínimos que deben tener los dibujos según el curso.</p> | <p>Libreta, pinturas y rotuladores</p> | <p>Red natural de apoyo entre alumnado.</p> |
| <p>Metodología</p> | | | |

En esta sesión una de las metodologías empleadas es el aprendizaje basado en el juego (trivial), otra de las metodologías o estrategias es el DUA (actividad 2 y 3) y finalmente, la última estrategia que se utiliza es la enseñanza multinivel (actividad 4). En la actividad cuatro se puede observar cómo se adaptan los contenidos según el curso.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7.

Sesión 4

Sesión 4: ¡Rincones! (45 minutos)

En la sesión número cuatro, la distribución del aula continuará siendo mediante grupos heterogéneos. La finalidad de esta es que el alumnado se ayude independientemente del nivel en el que se encuentren. En esta sesión se utilizará la codocencia y el aprendizaje por rincones. Como consecuencia del aprendizaje por rincones, la sesión constará en tres grupos heterogéneos que irán rotando de actividad cada 15 minutos.

Objetivos didácticos de la sesión

Repasar el contenido aprendido.

| Actividades/ Duración/ Agrupamiento | Explicación | Materiales | Estrategias |
|---|-------------|------------|-------------|
| | | | |

Rincón:***Kahoot***

(15')



El grupo entero deberá responder a las preguntas.

Pizarra digital.

Rincón:***Memory***

(15')



El alumnado tendrá que encontrar las parejas pertinentes, todas ellas con dibujos relacionados con el temario anterior. Una vez encuentran una pareja estos deberán responder a una pregunta. Si los alumnos aciertan la pregunta se llevan la pareja; en cambio si la respuesta es errónea no se pueden llevar las tarjetas. Un docente anotará las preguntas y escribirá los puntos de cada grupo.

Tarjetas *memory* adaptadas al contenido y preguntas.

Rincones, codocencia, gamificación, aprendizaje basado en el juego, ajustes necesarios según los niveles.

Rincón:***¿Quién soy?***

(15')



Un docente comprobará las respuestas y leerá las tarjetas. Esta actividad está inspirada en el juego *¿Quién soy?* Se realizarán unas tarjetas con distintas pistas sobre los contenidos aprendidos. La/el maestra/o será el encargado de gestionar las pistas y anotar cuantas tarjetas acierta cada grupo.

Tarjetas adaptadas del juego *¿Quién soy?* Según los contenidos aprendidos.

Metodología

En este caso las metodologías empleadas son diversas. En primer lugar, la gamificación (*kahoot*). En segundo lugar, el aprendizaje basado en el juego (*Memory* y *¿Quién soy?*). Finalmente, se destaca la codocencia, donde intervienen dos docentes en aula para hacer más eficaz la sesión, y los rincones.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.

Sesión 5

Sesión 5: Preparamos nuestro congreso 1 (45 minutos)

En las sesiones 5 y 6 se van a elaborar las presentaciones para el congreso. La repartición del alumnado debe de ser en grupos heterogéneos. El alumnado de cada curso debe estar repartido en los distintos grupos. Una de las ideas principales es que alumnos/as elijan como quieren presentar su proyecto en forma de maqueta, cartulina, infografías... es importante que el alumnado se sienta libre y que fomente su creatividad a la hora de realizar y presentar dichos proyectos. Para ello, el reparto de los contenidos será de forma aleatoria. A cada grupo se le asignará un contenido visto en el aula. Finalmente, en cuanto a la extensión de la temporalización por grupos se hace de forma aproximada, ya que este tiempo es orientativo.

Objetivos didácticos de la sesión

Saber trabajar en grupo y tener conciencia de los contenidos.

| Actividades/ | Explicación | Materiales | Estrategias |
|---------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
|---------------------|--------------------|-------------------|--------------------|

**Duración/
Agrupamiento**

Actividad 1:

**Trivial
(10')**



En esta actividad se procederán a realizar las dos últimas preguntas del trivial. Preguntas a realizar, papel y rotuladores de colores.

Aprendizaje basado en el juego.

Actividad 2:

**Preparación del
congreso
(35')**



El alumnado se dividirá en grupos (el reparto de grupos dependerá del alumnado que haya en el aula). Se debe tener en cuenta que al menos haya un alumno de cada curso. En la exposición cada grupo dispondrá entre 10 y 15 minutos para exponer. Papel, bolígrafo o lápiz y el resto del material dependerá del proyecto que quiera hacer cada grupo.

DUA y aprendizaje cooperativo.


Metodología

La metodología principal empleada en esta sesión es el aprendizaje cooperativo y DUA.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.

Sesión 6

| Sesión 6: Preparamos nuestro congreso 2 (45 minutos) | | | |
|---|--|---|--------------------------|
| La sesión número 6 es la continuación de la sesión número 5. En esta sesión el alumnado estará repartido en grupos según el agrupamiento de la sesión anterior y continuarán con la realización de su proyecto. | | | |
| Objetivos didácticos de la sesión | | | |
| Saber trabajar en grupo y tener conciencia de los contenidos. | | | |
| Actividades/ Duración/ Agrupamiento | Explicación | Materiales | Estrategias |
| Actividad 1: Preparación del congreso (43')  | El alumnado continuará realizando sus proyectos. La maestra o maestro se cerciorará de que todo el alumnado tiene todo claro y les ayudará en el caso de ser necesario. Además, los grupos deberán exponer al docente su presentación. | El material dependerá del DUA y proyecto que quiera hacer cada grupo. | aprendizaje cooperativo. |

Actividad 2:**Resultados del****Trivial**
(2')

Finalmente, el docente comunicará los resultados del alumnado.

Ficha con el registro de los resultados del alumnado.

Metodología

La metodología principal empleada en esta sesión es el aprendizaje cooperativo y DUA.


Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10.*Situación de aprendizaje 7***Situación de aprendizaje 7: Congreso atmosférico (2h aproximado)**

Finalmente, se presenta la situación de aprendizaje. Esta situación de aprendizaje sería el producto final de dicho proyecto. Cabe destacar que la duración es orientativa y se tendría que ajustar a cada situación. Continuando, la propuesta que se hace a continuación debería ser presentada en un espacio que permita la correcta exposición.

Objetivos didácticos de la situación de aprendizaje

Presentar la información de forma clara, mantener el contexto visual con el público mientras se expone y escuchar y respetar al resto de compañeros.

| Partes/ Duración/ Agrupamiento | Explicación | Materiales | Estrategias |
|---|---|--|---|
| Parte 1: Presentación (10') | El tutor o tutora del curso correspondiente será el encargado o encargada de dar inicio al congreso. | En este caso el material será elegido por el tutor/a en caso de ser necesario. | |
| Parte 2: Desarrollo (Esta temporalización depende de los grupos existentes en el aula)  | La otra maestra o maestro será el/la encargado/a de presentar a los grupos de alumnos/as. El alumnado tendrá que exponer en este fragmento. | En esta parte el material necesario será aportado por el alumnado. En el caso de que el maestro/a necesite material será aportado según sus necesidades. | DUA. El alumnado estará motivado y podrá utilizar múltiples medios de representación y expresión. |
| Parte 3: Cierre del congreso (10') | La tutora o el tutor dará cierre a este congreso. El tutor/a habrá elegido un detalle de asistencia para dicho congreso. | Detalles o reconocimientos elegidos por el tutor/a y materiales que requiera el tutor/a. | |

Posteriormente, les entregará los reconocimientos y finalizará con un agradecimiento.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez concluida esta sección, en el siguiente apartado se expondrán orientaciones hacia la evaluación de dicho proyecto.

2.4.Evaluación del proyecto

En este apartado se muestran orientaciones sobre cómo poder evaluar dicho proyecto. Por añadidura, la evaluación es un proceso muy personal debido a que se deben tener en cuenta las capacidades y dificultades del alumnado. No obstante, las orientaciones que se van a mostrar a continuación tienen el objetivo de poder ser adaptadas a cualquier aula.

Concretamente, en este caso se pretende realizar una evaluación para valorar si la propuesta expuesta es inclusiva o no. Por lo tanto, este apartado hace referencia a la autoevaluación del profesorado, debido a que la finalidad de dicho proyecto es la inclusión todo el alumnado. Asimismo, la tabla que va a ser mostrada es una tabla orientativa hacia ítems que demuestran si la propuesta diseñada es inclusiva o no. Por añadidura, esta tabla está diseñada con el propósito de que pueda ser modificada según los intereses que se tengan en un momento determinado.

A continuación, se muestra una tabla con distintos ítems para valorar si la propuesta presentada es inclusiva o no.

Tabla 11.

Evaluación de ítems inclusivos

| ÍTEM A VALORAR | CONSEGUIDO | MEJORABLE | FALLIDO | OBSERVACIONES Y MEJORAS |
|---|-------------------|------------------|----------------|------------------------------------|
| La participación del alumnado ha sido activa. | | | | |
| El tipo de agrupamiento ha funcionado de forma eficiente. | | | | |
| Las estrategias han sido motivantes en el alumnado. | | | | |
| La implicación del alumnado ha sido la esperada. | | | | |
| Ha participado todo el alumnado en las diversas estrategias inclusivas. | | | | |

El alumnado se ha sentido integrado en las sesiones.

Ningún alumno/a ha sido excluido del grupo.

Las actividades han sido adecuadas al aula según los niveles.

La gran mayoría de las estrategias inclusivas han funcionado de forma efectiva.

Se ha facilitado la participación del alumnado en todas las actividades.

El producto final ha sido correcto a causa de las estrategias inclusivas empleadas en el aula.

Todo el alumnado de los distintos niveles educativos ha podido disfrutar de las actividades debido al diseño multinivel.

La información ha sido comprendida por el alumnado de forma adecuada.

Los medios de proporción de información han sido adecuados.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y valoración personal

3. Conclusiones y valoración personal

A lo largo de este documento se han podido encontrar una gran diversidad de conceptos e ideas tanto legislativas como conceptuales que han llevado a la realización de una propuesta con estrategias inclusivas en el ámbito del aula multinivel. Todo ello conlleva a la reflexión acerca de la historia sobre la inclusión en educación, así como de los términos que envuelven dichos conceptos.

La diversidad en rasgos generales hace alusión a la diferencia. Como se ha podido ir viendo a lo largo de este documento, en numerosas ocasiones la ley ha visto la diferencia como una característica negativa que suponía la exclusión; en cambio, conforme la ley y la historia avanzaba dicha diversidad iba sufriendo muy poco a poco un cambio de concepción. Al inicio la diversidad se veía como un rasgo que no aportaba ningún beneficio a la sociedad. Como consecuencia, durante un largo periodo de tiempo implicó la selección y el etiquetamiento del alumnado “apto” y “no apto” o alumnado “normal” y alumnado que no era “normal” fue priorizada en los sistemas educativos. Sin embargo, con el paso del tiempo la concepción de diversidad ha ido ganando valor de tal forma que, en la actualidad y desde no hace mucho tiempo, la diversidad se percibe como un valor enriquecedor que aporta valores y concepciones positivas tanto a la sociedad como a la educación. En este sentido, la educación inclusiva es un gran reto para la comunidad educativa.

Continuando con la evolución de la inclusión, se puede decir que han sucedido una gran diversidad de leyes. Si nos remontamos al marco teórico, el avance de las leyes se puede apreciar de forma progresiva y muy lenta. Cabe destacar que, aunque el avance fuera reflejado en las leyes en numerosas ocasiones estos avances no eran llevados a cabo. Sin embargo, el hecho de que cada vez más leyes tuvieran en cuenta la atención a la diversidad permitió que muy poco a poco el cambio legislativo fuera haciéndose realidad. Hoy en día, la atención que recibe la diversidad es debido a esta evolución lenta pero costosa. En la actualidad, la inclusión se lleva dentro de las aulas, aunque en numerosas ocasiones algunos docentes prefieren sacar fuera del aula a aquel alumnado que “le cuesta más” o que padece algún tipo de dificultad. Esto quiere decir que se ha realizado un gran

avance en muchos casos, pero otros siguen estancados. En cambio, la LOMLOE tiene una gran relevancia en lo que concierne a avances inclusivos. Aunque sí que es verdad que las leyes aportan grandes pasos en los avances educativos, la época y la sociedad en la que ocurren dichas leyes son de gran relevancia, pues las sociedades son las que hacen que sucedan cambios y avances.

Durante este documento se comenta de forma constante la inclusión, pero no es hasta después de los apartados de legislación donde se comienza a explicar dicho concepto. Centrándonos en este archivo, la inclusión es definida como el hecho de poner a algo o a alguien dentro de un conjunto. Sin embargo, dicho término llevado al ámbito de la educación se refiere a la igualdad de oportunidades para todo el alumnado independientemente de sus características. La inclusión educativa pretende dar acceso al currículum tomando las medidas necesarias en cada caso. No obstante, hasta llegar a dicho término ha habido una gran secuencia de sucesos. En primer lugar, la inclusión es considerada como una etapa, pero que para llegar hasta la actualidad ha pasado por un recorrido lleno de obstáculos. Para ello, la primera etapa en la que se tenía en cuenta al alumnado con diversidad fue la exclusión, la segunda la segregación, la tercera la integración y finalmente, se llegó a la inclusión. Por consiguiente, los ciudadanos deben tener en cuenta que la inclusión no es únicamente un término de educación y de profesorado, sino que es un término de sociedad. Pues las etapas por las que ha pasado la historia y la sociedad hasta llegar al concepto que se tiene hoy en día sobre inclusión es un recorrido que incumbe a la historia y a la sociedad y no únicamente a la comunidad educativa. Como consecuencia, en el camino hacia la inclusión ha sido necesaria la eliminación de barreras. La eliminación de barreras es un concepto que va a estar siempre presente en las aulas de un modo u otro. Del mismo modo, dicho concepto aparece a lo largo de este documento. En este documento, las barreras se definen como obstáculos que aparecen a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es de suma importancia que estas barreras sean eliminadas. Consecuentemente, los docentes son una pieza fundamental en la eliminación de estas. Los docentes tienen la oportunidad de detectar barreras y actuar contra estas. De la misma manera aparecen las estrategias inclusivas con el fin de eliminar barreras que impiden la inclusión del alumnado en el aula.

En el ámbito de la educación, una de las consecuencias que conlleva la eliminación de barreras es la creación de estrategias para hacer de las aulas lugares inclusivos. Además, es de gran importancia ser consciente de cómo estas estrategias inclusivas son una herramienta fundamental en los centros educativos. Por ello, la sociedad debe tener consciencia de que con la creación y la aplicación de estrategias dentro de las aulas se puede incluir a todo el alumnado independientemente de sus características. En este caso, este Trabajo de Fin de Grado se ha centrado en estrategias para la inclusión de aula multinivel. Como consecuencia, en este documento ha sido necesario reflejar qué es ámbito rural y qué son las aulas multinivel debido a que la pieza fundamental entorno a la que ha girado el proyecto presentado es el aula multinivel en el ámbito rural. Para ello, la propuesta anterior se ha querido exponer con un fin orientativo debido a que las estrategias inclusivas poseen una gran adaptación. Además, dicho proyecto pretende servir de orientación y demostrar que en una misma aula se puede trabajar de forma inclusiva con diferentes niveles educativos.

La finalidad de este Trabajo de Fin de Grado ha cumplido con las competencias que se exigen en un trabajo de estas características. En primer lugar, en este documento se pueden encontrar referencias legislativas, tanto a nivel histórico como a nivel práctico. Como consecuencia de las referencias legislativas en la práctica, se ha podido observar la creación de un proyecto el cual incluye la LOMLOE y engloba aquellos puntos más relevantes y necesarios para poder trabajar en el aula con ella. En segundo lugar, en este trabajo se encuentran el diseño y la planificación que implica el proceso de enseñanza/aprendizaje con funciones pedagógicas. Consecuentemente, en este documento se puede acreditar la importancia que se confiere al trabajo en grupo, expositivo, lector y comprensivo en función del nivel en el que se encuentre el alumnado. Además, a lo largo de la propuesta expuesta se pretende fomentar la convivencia del alumnado en el ámbito escolar y social. Continuando con las competencias que se requieren en un trabajo de este tipo, en este documento se ha expuesto la importancia que adquiere el docente en las aulas. Así pues, la figura del docente es imprescindible para poder llevar el cambio hacia la inclusión en las aulas. Además de que los docentes sean imprescindibles la actitud de estos es de gran relevancia, ya que esta figura educativa es la pieza fundamental para la mejora, la innovación y la inclusión dentro de las aulas. En

esta misma línea, el profesorado es el encargado del proceso de enseñanza/aprendizaje y consigo tiene la responsabilidad de realizar un aprendizaje efectivo e inclusivo para el alumnado adaptándose a sus necesidades y sabiendo cómo responder a estas. En este caso, las necesidades surgidas en la propuesta de intervención vienen a raíz del aula multinivel. En esta aula se muestra alumnado de distintos cursos, con características cognitivas muy distintas y con un único objetivo la inclusión. Como consecuencia, para poder lograr la inclusión entre este tipo de alumnado se han utilizado estrategias inclusivas que han permitido el aprendizaje del alumnado sin ningún tipo de discriminación.

Sin embargo, también han sido muchas las dificultades encontradas. Por un lado, al inicio de dicho trabajo la búsqueda de información fue compleja debido a que los documentos que encontrados no eran la respuesta exacta que se quería reflejar. Además, la diversidad de fuentes encontradas eran escasas y muy similares, pues todos los documentos encontrados llevaban a los mismos autores. Sin embargo, la búsqueda del inicio del marco teórico fue más sencilla. La mayor dificultad en la búsqueda de información fue al final del marco teórico, concretamente en la búsqueda de información sobre el aula multinivel. La información existente acerca del aula multinivel es muy escasa y nada concreta, pues muchos documentos databan de factores multinivel en investigaciones, pero ninguno ofrecía información acerca de lo que se buscaba exactamente. Por consiguiente, la conclusión a la que se llega en este caso es que hay muy poca información acerca de lo que es un aula multinivel. En cambio, hay una gran variedad de información en lo que concierne a la escuela en el ámbito rural. Es un detalle que llama mucho la atención porque tanto aula multinivel como escuela en el ámbito rural son dos factores que van muy ligados. La escuela rural en la gran mayoría de ocasiones ofrece aulas multinivel y es un aspecto que no he podido ver reflejado en los documentos encontrados. Por otro lado, otra de las dificultades surgidas de cara a la creación de la propuesta fue ser consciente durante toda la propuesta que las actividades deben ir destinadas a alumnado con distinto nivel y que a la vez puedan adaptarse de forma inclusiva a los distintos niveles.

Finalmente, acabo este trabajo destacando las implicaciones pertinentes acerca de mi futuro como maestra por una educación inclusiva. Desde mi perspectiva, la inclusión

es un tema muy concurrente pero que realmente en muchos centros educativos no se está poniendo en práctica. La inclusión es uno de los principales factores para que todo el alumnado pueda progresar. Muchas veces los docentes se empeñan en dar un contenido sin importar el cómo se va a hacer que se aprenda ese contenido. Este es uno de los aspectos que la inclusión quiere hacer ver, el cómo se enseña. A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado he descubierto de una forma más profunda el trato hacia la diversidad durante la historia. He leído información que en la actualidad desde mi punto de vista considero atroz. Consecuentemente, como futura maestra creo que esta historia que sucedió años atrás no debe volver a repetirse. Por ello, es de suma importancia que todo el profesorado tenga consciencia de la evolución de la inclusión a lo largo de la historia. Es más, el concepto inclusión es un concepto muy amplio y que todo el mundo conoce su significado, pero muchas personas no saben el recorrido que ha tenido hasta llegar a nuestros días. Como consecuencia de esta frase anterior es muy importante que toda la comunidad educativa sea consciente del trabajo y esfuerzo que ha requerido llegar hasta esta idea de inclusión. En la actualidad, como futura maestra y con los aprendizajes que me llevo de este trabajo, quiero destacar la importancia de conocer al alumnado y de implicarnos en su aprendizaje. Si conocemos a nuestro alumnado, conoceremos sus intereses, sus puntos fuertes y sus puntos débiles y sobre estos podremos crear estrategias inclusivas para una práctica inclusiva y eficaz. Por último, quiero decir que, para llevar a cabo la inclusión y sus estrategias, no cuenta la estrategia en sí, sino cómo se adapte y personalice según la diversidad del alumnado.

Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalan como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo? (Unesco, 1994).

Bibliografía

4. Bibliografía

- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: Una escuela diferente, un reto pedagógico. *Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 26, 41-52. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Acedo, C. (2008). Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada*, 38(1), 5-16. <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170059spa.pdf>
- Acevedo Noriega, G., Amador Galeas, J. M., Antoyana Rojas, C., Bote Navia, J., García Tolosa, M., González Ramajo, R., Güera Andrino, M. V., Malmierca Benito, I., Otero Romero, M., & Sanguino Físico, M. (2020). *Guía Práctica para implementar Medidas de Atención a la Diversidad en el aula ordinaria. Estrategias y Recursos para la Inclusión Educativa*.
- Aguado Odina, T., & Ballesteros Velázquez, B. (2012). Presentación. Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de educación*, 358, 12-16. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Agudo Gimeno, N. (2020). *La escuela rural, ¿realmente le damos el valor que tiene?* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza].
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2). <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alonso Parreño, M. J., & De Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española* (Colección Convención, 6). Ediciones Cinca.

- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. En *Universidad de Murcia* [Lección Magistral]. Acto académico de Santo Tomás de Aquino, Murcia, España.
- Canimas Brugué, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo cero*, 46(2), 254. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Cansino, P. A. P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6545223.pdf>
- Casanova Rodríguez, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, 18, 8-24.
- Cerdá Marín, M. C., & Iyanga Pendi, A. (2017). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista de educación inclusiva*, 6(3), 150-163.
- Cerezo, C. C., & Chavarría, R. M. E. (2020). Derecho a la educación y evolución legislativa en el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo español: de la exclusión a la inclusión educativa. *Revista CES Derecho*, 11(2), 137-159. <https://doi.org/10.21615/cesder.11.2.8>
- Chacón, J. P., & Marí, M. L. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, (28), 197-211. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v28i0.386>
- Clases Particulares en Ávila. (2022, 30 octubre). *La ATMÓSFERA y sus CAPAS para NIÑOS de PRIMARIA* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ubYiFKnIInE>

- De Gràcia, S., & ELboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *EDUCAR*, 35, 101-110.
- Delgado Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(2), 14–25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Díaz Casado, M. (2019). *Educación inclusiva: Estudio en centros inclusivos* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Domingo Cebrián, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA-Colegio Rural Agrupado* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Durán, D., & Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. (2006). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-3.
- Fernández Tilve, M. D., & Malvar Méndez, M. L. (2021). LOMLOE: ¿Un avance hacia la educación inclusiva? *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 10, 22-25.
- Flórez Martínez, M. R. (2023). *Diseño de secuencia didáctica de lengua castellana en el marco de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje* (Tesis, Universidad Autónoma de Bucaramanga).

- García Yeste, C., Leena Lastikka, A., & Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Social*, 17(427).
- Happy Learning Español. (2017, 19 septiembre). *La atmósfera | Videos Educativos para niños*. [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=enbHn4vxY34>
- Hernández Caravaca, A. (2018). La enseñanza multinivel en los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.). *Publicaciones didácticas*, 95, 201-207.
- Herreras, E. (2018). Verdugo, MA y Schlock, R.I. (Coord.) (2013). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. Salamanca: Amarú. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (18), 181-184.
- Huguet, T., & Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula de innovación educativa*, 275, 39-44.
- Ibarrola, I., & Sola, I. V. (2007). Birbilka. *Revista de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra*, 4, 13-15.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953) <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921) <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lorenzo Vicente, J. A. (s. f.). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007): hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, 1, 495-509.

- Moreno Bonilla, J. M., García Sánchez, M., Azúa Berra, P., Casado, D., Ramiro, P., Tarruella, C., & Pereyra, M. (2012). *30 AÑOS DE LA LISMI: UN RECORRIDO DE INCLUSIÓN*. CERMI.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1).
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 19-26.
- Parrilla, Á. (2007). La Educación Inclusiva en España: una visión desde dentro. *Policy, experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, 19-36.
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, 349, 101-117.
- Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 135-157.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23a ed.)* <https://dle.rae.es>
- Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de educación Física en España análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la educación física y el deporte.*, 9, 83-114.
- Rodríguez Plaza, A. B. (2021). *Guía de orientaciones para la participación en el aula*. Down España.

- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Savia, G. (2019). *Educación inclusiva en Italia. Diseño universal para el aprendizaje y la práctica reflexiva de los docentes para mejorar la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Sornichero Martínez, Á. (2021). *El derecho al acceso, permanencia y promoción de la educación inclusiva en España. Claves técnico-jurídicas para la configuración del derecho* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Murcia].
- Toboso, M., Ferreira, M. A., Velázquez, E. D., Fernández-Cid, M., & Villa, N. (2020). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2/2), 237-262.
- Torres, C. M., & Torres, M. E. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. *Centro de investigación para el desarrollo integral sustentable*, 1-91.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Wakefield, M. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (C. A. Pastor, P. Sánchez Hípola, J. M. Sánchez Serrano, & A. Zubillaga del Río, Trads.). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.*, 1-36.