



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
INFANTIL
2020-2021

ESCUELA DEL SIGLO XXI BASADA
EN UN MODELO DE INCLUSIÓN
21ST CENTURY SCHOOL BASED ON A
MODEL OF INCLUSION

Autora: Sara Aragón Ruiz de Villa

Directora: Lourdes del Río de Miguel

Convocatoria julio 2021

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Aclaración desde el punto de vista lingüístico

Para facilitar la lectura del texto de este Trabajo de Fin de Grado, se va a utilizar el masculino genérico para hacer referencia a las personas de ambos sexos. Este lenguaje se va a emplear en todo momento para no realizar ningún tipo de discriminación por razón de género.

ÍNDICE

RESUMEN	1
Palabras clave:	1
ABSTRACT	2
Keywords:	2
INTRODUCCIÓN	3
JUSTIFICACIÓN	4
MARCO TEÓRICO	5
HABLEMOS DE... DIVERSIDAD	5
HABLEMOS DE... INCLUSIÓN	9
ELEMENTOS POR REVISAR PARA UNA ESCUELA QUE CAMINA HACIA LA INCLUSIÓN	11
OBJETIVOS	15
OBJETIVO GENERAL	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
LAS BUENAS PRÁCTICAS COMO PALANCAS DE CAMBIO QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL	15
CONCLUSIONES	33
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

RESUMEN

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, se estudian algunos temas de especial relevancia que se encuentran en auge actualmente en la educación, como son la atención a la diversidad y la inclusión educativa, concretamente en las aulas de Educación Infantil. En muchas de las aulas de esta etapa educativa se han observado prácticas tradicionales que suponen una barrera para una parte del alumnado que tiene derecho a formar parte de una escuela que es para todos.

Después de revisar algunos conceptos teóricos, se ofrece el análisis de ocho experiencias prácticas llevadas a cabo en distintos centros educativos españoles.

Las conclusiones ofrecen la visión de que se puede conseguir la superación de las barreras que la educación tradicional crea para gran parte del alumnado, poniendo en valor algunas estrategias que, a modo de palancas, favorecen crear una escuela que camine hacia la inclusión.

Palabras clave: diversidad, inclusión, multivariedad de estrategias metodológicas, palancas, barreras y participación.

ABSTRACT

Throughout this End of Grade Work, some topics of particular relevance that are currently on the rise in education are studied, such as attention to diversity and educational inclusion, specifically in Early Childhood Education classrooms. In many of the classrooms of this educational stage, traditional practices have been observed that represent a barrier for a part of the student body that has the right to be part of a school that is for everyone.

After reviewing some theoretical concepts, eight practical experiences carried out in different Spanish schools are analyzed.

The conclusions offer the vision that it is possible to overcome the barriers that traditional education creates for a large part of the student body, highlighting some strategies that, as levers, favor the creation of a school that moves towards inclusion.

Keywords: diversity, inclusion, methodological approach, practice review, lever, obstacle and participation.

INTRODUCCIÓN

Actualmente nos encontramos en una sociedad donde se observa el predominio de la ejecución de determinadas prácticas que no favorecen un adecuado nivel de participación para muchos alumnos, lo que supone una barrera en el acceso al aprendizaje y en la consecución de los objetivos establecidos en la escuela para todo el alumnado. Estos objetivos en muchas ocasiones se plantean de un modo que no favorece la atención a la diversidad existente en la comunidad educativa.

Para conseguir vencer esas barreras es necesario contribuir a la reestructuración de la escuela y revisar las prácticas educativas para hacer una modificación en la metodología educativa establecida de tal modo que se conviertan en palancas de cambio para conseguir caminar hacia la inclusión de forma satisfactoria. En este sentido, es necesario trabajar en tres vertientes: políticas, culturas y prácticas escolares.

Desde el punto de vista de la multivariedad de estrategias metodológicas como principio pedagógico, son distintos los aspectos que pueden trabajarse desde las prácticas: actividades, espacios, tiempos, agrupamientos y materiales. La revisión de estos aspectos se puede trabajar mediante la innovación en las aulas educativas, recurriendo a distintas estrategias metodológicas que permitan conseguir que todo el alumnado cumpla los objetivos establecidos.

Por último, cabe destacar que todas las prácticas innovadoras que se llevan a cabo en el aula no tienen que surgir solo de una parte de la comunidad educativa, sino que es muy importante la implicación de todos los agentes que intervienen en la educación de los niños como son la escuela, es decir, docentes, alumnos y equipos directivos, el entorno y por supuesto, las familias, agente imprescindible para el logro de estos objetivos. Por este motivo es muy importante la conexión entre todos los agentes.

JUSTIFICACIÓN

Hoy en día, una de las certezas que componen nuestra sociedad es la diversidad. En consecuencia, la inclusión como modelo social y también como modelo educativo en los centros escolares debería ser tratada con un mayor interés. Es cierto que, tanto en España como en otros países europeos, ya hemos conseguido que todos los niños accedan al sistema educativo, pero siguen existiendo barreras dentro del mismo que dificultan una buena atención a todos los alumnos que conforman la comunidad escolar, sin que se excluya a ninguno, sea cual fuere su identidad. Uno de los aspectos a trabajar para mejorar la inclusión en los centros educativos, podría ser la identificación de algunas barreras que dificultan el cambio dirigido a escuelas que caminan hacia la inclusión, y que son de naturaleza muy diversa, como, por ejemplo, las barreras éticas o ideológicas o las de organización, entre otras, y como consecuencia de todo esto, determinar cuáles son algunas de las palancas que propician dicho cambio.

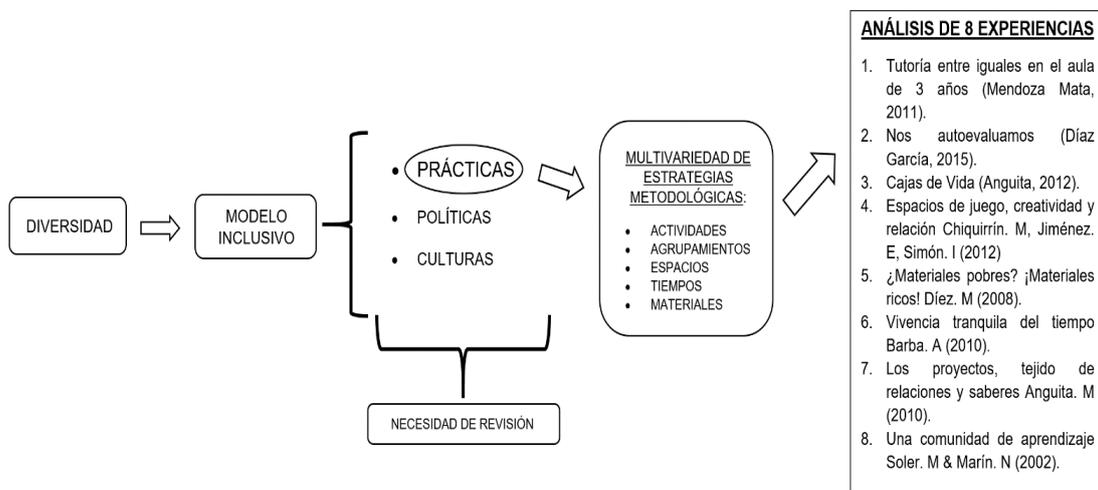
Cuando se habla del término “inclusión” se puede observar la complejidad de este concepto, pues normalmente se tiene una idea distorsionada de lo que realmente quiere decir. Por un lado, y teniendo en cuenta la dificultad que presenta su definición, “la inclusión es un modelo que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos” (Susinos, 2005). Por otro lado, el uso indiscriminado del término inclusión ha provocado que se haya degradado su verdadero significado (Haya & Rojas, 2016).

Como he podido observar durante los años que he realizado las prácticas presenciales en los centros escolares seleccionados, es muy común observar de forma inconsciente ciertos prejuicios, comportamientos, prácticas, ideas, etc. Por lo tanto, para lograr el propósito de alcanzar una escuela inclusiva es fundamental cambiar todas estas ideas y conseguir que la inclusión forme una parte esencial de la cultura escolar, para lo cual es necesario hacer efectivas las palancas adecuadas una vez que las hayamos identificado.

Una de las razones que me han movido a realizar la selección de este tema para la realización de mi TFG ha sido el comprender la importancia que tiene la eliminación de algunas de las barreras al aprendizaje que dificultan en el día a día la participación de todo el alumnado en igualdad de condiciones. Dicha eliminación podría conseguirse a través del impulso de la identificación de las palancas en el ámbito educativo, para lo cual se podría trabajar en estrategias metodológicas desde la multivariiedad, es decir a través de la supervisión de materiales, agrupamientos, actividades, tiempos o espacios con el objetivo de visibilizar aquellas cuestiones que hacen que la escuela avance hacia la inclusión.

MARCO TEÓRICO

Para comenzar con este apartado, me dispongo a realizar un pequeño mapa conceptual en donde voy a explicar de una forma sintáctica y organizada toda la información que voy a tratar en los siguientes apartados:



HABLEMOS DE... DIVERSIDAD

Uno de los temas que siempre ha preocupado y sigue preocupando a la comunidad educativa es el concepto de la diversidad educativa. Cuando en el ámbito educativo e incluso en el propio ámbito social hacen referencia a este término, normalmente le atribuyen connotaciones negativas. En este sentido se define diversidad como el colectivo de los que “no encajan”, es decir, siempre teniendo en cuenta el aspecto negativo. Sin embargo, también se puede definir

desde un punto de vista positivo, explicándola sin atender a la carencia sino todo lo contrario, es decir, que se reconozca la diferencia como algo enriquecedor (Contreras, 2002). Como afirma el autor Ainscow en su libro “desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares”, aprender a vivir con las diferencias puede ser difícil, sin embargo, cuando lo hacemos nos abre unas posibilidades muy ricas. Como se ha mencionado anteriormente, es muy común conducir el término de “diversidad” a todo lo contrario de lo que se pretende, es decir, convertirlo en “desigualdad”, de ahí la importancia de mantenerse siempre alerta para superar las divisiones existentes (Calderón & Echeita, 2016).

En la misma línea, “la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común y desde este punto de vista la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar” (Booth & Ainscow, 2011, p. 27). Asimismo, está muy extendida la idea de que atender a la diversidad es atender a los niños que producen problemas porque tienen problemas y no siguen el patrón establecido por el centro educativo en el que se encuentran (Contreras, 2002). En consonancia con esta concepción de centrarse en el aspecto de diversidad como problema, se considera que los diversos serían los “otros”, es decir, los que no son como “nosotros”, entendiendo “nosotros” como el modelo con el que compararlos y el que hace que se les considere como distintos. Como consecuencia de esta comparación surge el concepto de “normalidad-anormalidad”, esto es, el desviado del modelo que significa lo “normal” y, por tanto, que no se ajuste a la normalidad, es el que presenta una dificultad o carencia, es decir, se le otorga una acepción negativa a la anormalidad. Sin embargo, el objetivo consistiría en convertir lo extraño en familiar y lo conocido en extraño (Ainscow, 2001). De este modo, es necesario “educar la mirada” para ser capaces de detectar “lo diferente” evitando de esta manera la categorización, pues es imprescindible comprender y percibir las singularidades de cada individuo entendiendo que no se puede colectivizar porque supondría la pérdida de la singularidad. Asimismo, la diferencia, la singularidad ha de ser expresada, no escondida, pues es una característica inherente al ser humano (Contreras, 2002).

Hoy en día, el mundo está completamente globalizado, interconectado, por lo que es más fácil captar las diferencias interpersonales debido a esta conexión. Por tanto, si nos paramos a pensar en nuestro día a día, se pueden observar las individualidades de cada una de las personas con las que nos relacionamos, por consiguiente, tenemos que ser capaces de “ver el mundo que es” y, por lo tanto, hay que tener en cuenta que “no hay dos iguales”, ya sea por la propia cultura, la raza, las experiencias vividas, el idioma..., y por ello, es imprescindible aplicar dichas diferencias en todos los ámbitos de la vida, especialmente en la educación y así se podrán descubrir qué herramientas son válidas para aplicar al individuo y no al colectivo, atendiendo de esta manera a la diversidad (Contreras 2002, p. 61).

De este modo, si se profundiza en la idea de la singularidad y la atención a la diversidad, se puede concluir que los planes educativos tradicionales no tenían en cuenta todo esto, es decir, si se considera que no todos somos iguales ¿por qué se trabaja desde la idea de que la principal finalidad es conseguir que todos sus alumnos logren alcanzar los mismos objetivos y del mismo modo? De esta manera, lo que realmente se pretende conseguir es homogeneizar a todos los alumnos y que sigan el mismo método de aprendizaje, sin tener en cuenta las particularidades de cada uno, desembocando de esta forma en una pérdida de la oportunidad de enriquecernos con las características individuales y propias de cada individuo y olvidándose la verdadera esencia de cada ser.

Para contrarrestar la homogeneización que produjo el curriculum ordinario, aparece la idea del “curriculum abierto” que hace referencia a una planificación poco precisa con la que cada profesor da a cada alumno distintas oportunidades teniendo en cuenta sus intereses y experiencias, siendo un documento mucho más flexible que el curriculum ordinario que se desarrolla por objetivos (Ainscow, 2001).

En este sentido, fue la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España), la primera Ley de Educación en España, que recogió el término de Atención a la Diversidad y a partir de ella todas las sucesivas leyes educativas también lo incorporaron como imprescindible. A partir

de la aprobación de la LOGSE, el propio Estado es el responsable de garantizar la educación a través de un modelo abierto y flexible que combata las desigualdades (Haya & Rojas, 2016). Actualmente, todos los centros educativos públicos y concertados tienen la obligación de elaborar PAD (Planes de Atención a la Diversidad) y por supuesto aplicarlos. Con el nacimiento de la Atención a la Diversidad nace un nuevo objetivo *trabajar con toda la clase y a la vez atender a todos y a cada uno*, para lo cual podrían aplicarse prácticas que faciliten la participación de todos los alumnos en las aulas, aunque cada uno con su propio estilo, tratando de ayudarlos a recordar experiencias anteriores que puedan relacionarse con los nuevos aprendizajes. En esta dirección la idea de utilizar las potencialidades de cada alumno como herramienta pueden ser una estrategia poderosa, pero en la realidad poco utilizada por su dificultad en todas las escuelas (Ainscow, 2001).

En la misma línea, surge otra idea muy relevante que hace referencia a un hecho en el que normalmente no nos paramos a pensar, ya que defiende que la Atención a la Diversidad es una forma de intentar llegar a todos los alumnos que están influidos por las formas en la que perciben en sí mismos todas las diferencias entre ellos, dicho de otro modo, que se perciben como diferentes. Dichas diferencias, si se contemplan de forma normativa llevarían a definir a los estudiantes según unos criterios de normalidad, lo que definiría a algunos como anormales y, por tanto, los que no se adapten bien al entorno necesitarían que se les atendiera en otro lugar, llevando a la no inclusión (Contreras, 2002).

En definitiva, atender a la diversidad no significa acabar con las diferencias sino tenerlas en cuenta y permitir que estas jueguen un papel positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los niños. Cabe destacar que es muy importante tener en cuenta que la diversidad es una cualidad inherente a todos los seres humanos, y por ese motivo, no la podemos dejar de lado, y a partir de ella como educadores debemos construir relaciones de autoridad y de confianza, pues al percibir la fuerza del otro hacemos que el otro perciba también fuerza en sí mismo y esto dará sentido y dignidad a su vida (Contreras, 2002).

HABLEMOS DE... INCLUSIÓN

Un modelo óptimo para trabajar la diversidad es el modelo inclusivo porque la inclusión reconoce la singularidad de los seres humanos. Pero, ¿de qué estamos hablando cuando nos referimos al término de inclusión?

En primer lugar, hay que tener en cuenta la dificultad que presenta definir el término de inclusión, pues se considera un concepto resbaladizo, ya que existe una amplia gama de concepciones al respecto en donde cada una de ellas pone énfasis en aquel aspecto que le resulte más relevante. Sin embargo, “el denominador común en la educación inclusiva es la reducción de la exclusión social” (Calderón & Echeita, 2016). Un aspecto muy importante es, por ejemplo, la participación de todos, tanto de los discentes como de los docentes, lo cual implica trabajar, aprender y jugar en colaboración, de unos con otros (Booth & Ainscow, 2011).

En segundo lugar, la inclusión educativa se encuentra relacionada con la reducción de la exclusión social, estando alerta en el trabajo en los colectivos en riesgo de exclusión social, pero no centrándose únicamente en ellos para atender a la gran diversidad de necesidades educativas que presenta todo el alumnado del centro educativo, llevando consigo a una modificación de las políticas escolares, cultura del centro y las prácticas educativas en las aulas. (Booth & Ainscow, 2011).

En tercer lugar, otro aspecto relevante de la inclusión educativa son los valores inclusivos, base sobre la que se cimentan las culturas, políticas y prácticas necesarias para responder a la diversidad del alumnado, que además aprenderán a que se les valore a todos por igual. Entre estos valores se encuentran algunos muy relevantes como, por ejemplo, derecho, confianza, compasión y coraje. Haciendo hincapié en el proceso de obtención de valores inclusivos que conseguirá la mejora de los centros escolares tanto para los adultos como para los estudiantes, y esta mejora que desemboca en inclusión educativa conllevará una inclusión social (Booth & Ainscow, 2011).

En último lugar, hay que tener en cuenta que el término de inclusión no es sinónimo de integración, porque, aunque nos puedan parecer conceptos muy

similares realmente no lo son, a pesar de que los dos términos son vistos como procesos de mejora del espacio escolar, pero destacando que la inclusión es un intento de subsanar todas las carencias que presentaba la integración. Así, los aspectos clave de la inclusión son que se la considera como un proceso, no como un estado que se alcanza tras lograr algunos objetivos, sino como un camino para caminar hacia la inclusión, y es un proceso eminentemente comunicativo, pues se basa en el encuentro; que la inclusión implica elevar la participación y esta solo se conseguirá si los centros y los profesores identifican y eliminan las barreras de la participación; que la inclusión no se limita solo a los alumnos con NEE aunque sí que les prestan una atención especial; y, por último, que la propuesta inclusiva es una propuesta de modificación de las culturas, políticas y prácticas de las escuelas (Susinos, 2005).

En definitiva, toda propuesta inclusiva tiene como objetivo atender a todos los colectivos que se encuentran en riesgo de sufrir una exclusión escolar. Para finalizar, la proposición inclusiva es una propuesta inclusiva de modificación de culturas, políticas y prácticas de las escuelas, basadas en un incremento de la colaboración entre los profesores, alumnos, entre profesores y profesores de apoyo, entre escuelas y también con otras instituciones del entorno (Susinos, 2005).

Cabe destacar, en conclusión, que la inclusión se encuentra relacionada con la participación en los centros educativos de la totalidad de los alumnos, pero centrándose especialmente en los que tienen más riesgo de sufrir una marginación social por pertenecer a ciertos colectivos. En la inclusión el objeto de innovación no es el propio niño, sino que lo es el propio Sistema Educativo, la escuela, es decir, la comunidad en general. Por esta razón, el avance de los alumnos no va a depender únicamente de sus propias características, sino de las oportunidades y de los apoyos que se les propicie cuya carencia se refleja en la falta de trabajo en equipo, la propia formación del docente o la falta de recursos, y la reestructuración de prácticas, políticas y culturas, entre otras cosas.

En este sentido, la ley educativa española que recoge el concepto de inclusión, que no de integración es la nueva ley educativa española que fue aprobada el 30 de diciembre del año 2020 y que se conoce como “LOMLOE” o “Ley Celaá”, las directrices de la aplicación de la filosofía inclusiva en la etapa de Educación Infantil y que continuarán en la posterior etapa de Educación Primaria. En el desarrollo de esta ley rigen los principios de “inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado” (BOE, 2020).

De este modo, esta nueva ley quiere ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, de manera que no exista una discriminación ya sea por razón de nacimiento, sexo, origen racial, etnia, discapacidad, religión, creencias, enfermedad, identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia ya sea social o personal, mencionando de manera especial, no solo el acceso a los centros educativos y a la educación, sino también la permanencia en la misma.

ELEMENTOS POR REVISAR PARA UNA ESCUELA QUE CAMINA HACIA LA INCLUSIÓN

Para comenzar a construir una escuela con un modelo inclusivo es necesaria la revisión de algunos de sus elementos. Estos elementos, que suponen un obstáculo para la consecución del modelo inclusivo, se consideran barreras, puesto que impiden la inclusión. Por el contrario, si tras su reforma se convierten en elementos favorecedores de la inclusión, serán palancas para impulsar el cambio.

En este sentido, se entiende por barrera que impide la inclusión a todo factor que dificulta la participación en la educación de muchos alumnos de los centros educativos. Las barreras que se encuentran los estudiantes les dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje. Dichas barreras pueden surgir desde diferentes orígenes, incluso fuera del propio centro educativo y el objetivo que persigue el modelo inclusivo es revisarlas para identificar las posibles palancas y así poder superarlas. De este modo, un docente no puede limitarse a la

detección de barreras fuera de nuestro alcance, sino que debe remitirse a esforzarse por eliminar aquellas dentro de la escuela, sin obviar las barreras externas (Booth & Ainscow, 2015).

Desde una mirada en la que predomina el modelo no inclusivo, para estudiar estas barreras, se pone el foco de atención en cada niño que presente dificultades. Sin embargo, desde un punto de vista inclusivo la atención se orientará hacia la organización del centro educativo, desviándose del propio alumno. En este sentido, el concepto de dificultades educativas ha de ser revocado por el de eliminar barreras al aprendizaje y a la participación. De este modo, la revisión de las barreras se deberá realizar bajo tres dimensiones, es decir, cultura, políticas y prácticas del propio centro, y siempre en relación con la comunidad educativa, pues las barreras suelen estar muy arraigadas social, económica e ideológicamente (Sapón-Shevin, 2013). En consecuencia, se requiere un cambio profundo que va más allá de la propia educación.

Siguiendo con esta misma reflexión, se pueden distinguir cuatro elementos principales que conducen a la creación de barreras: la concepción de “persona normal”, que hace definir como “a-normal” al que es diferente; culturas que no favorecen una plena inclusión; rigidez y poca adaptación del currículum; y, por último, falta de formación inclusiva en el profesorado.

En oposición a las barreras, se consideran palancas de inclusión “aquellas condiciones y procesos que impulsan y favorecen el desarrollo de escuelas más inclusivas” (Haya & Rojas, 2016). Para lograr la realización de estas palancas a partir de la identificación de las barreras, es necesario trabajar en las dimensiones citadas anteriormente de política, cultura y prácticas de la vida escolar.

En relación a la dimensión política, se refiere ésta a aspectos de la organización y funcionamiento de las instituciones escolares, los apoyos, o las relaciones con la comunidad, proyectos, horarios, distribución de recursos, etc. Son, en definitiva, la forma en la que se gestiona un centro educativo a través de diferentes planes y programas. Para que estas políticas se conviertan en inclusivas se pueden trabajar diferentes estrategias que tienen que ver con el

trabajo del profesorado, con la flexibilidad de horarios y espacios, las relaciones extraescolares, es decir lo que se pueda cambiar dentro y fuera del centro educativo.

En cuanto a la cultura, se relaciona con lo ideológico y lo ético, es decir, los valores, creencias o aptitudes que rigen el centro o el compromiso con la justicia social. Por tanto, las culturas están formadas por el conjunto de relaciones, valores y creencias que impregnan el centro educativo y que constituyen su forma de percibir el mundo y llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Y, por último, las prácticas hacen alusión al currículum en aspectos tales como la selección de contenidos, metodología, evaluación, el proceso de enseñanza-aprendizaje o las relaciones intra-institucionales, como son las relaciones entre los alumnos del centro, o de los propios docentes que se coordinan entre sí para trabajar en red. Constituyen, por tanto, la manera en la que se enseña, cómo se enseña y se aprende y por lo tanto son el tercer aspecto para mejorar. Teniendo en cuenta el valor del maestro en su relación con los alumnos, pues es la persona que más estrecho contacto tiene con ellos, su papel en este movimiento del centro es fundamental. Es la persona encargada de transmitir contenidos, pero a la vez es quien puede identificar todas las barreras, las necesidades específicas de cada alumno y el que puede transmitir nuevos valores o creencias de diferentes minorías, etnias, razas, grupos excluidos socialmente, ayudando a los alumnos a aceptar la diversidad y convirtiéndolos en personas tolerantes e inclusivas. Es por ello por lo que, si de verdad se quiere poner el acento en la institución escolar y en su organización, es necesario formar a los docentes para identificar palancas a través de la revisión de prácticas, políticas y culturas, buscando una nueva manera de organizar espacios y tiempos en la escuela para con ello elevar el nivel de participación de todo el alumnado y, de esta manera reducir situaciones de exclusión. Por lo tanto, no se busca adaptar el currículum para unos pocos, es decir, no solo a los alumnos que presentan NEE, sino trabajar con un currículum flexible que permita aprender a todos los alumnos juntos, con una misma actividad que sea abierta, de manera que cada uno trabaje a su ritmo y con su capacidad. Asimismo, si se

considera fundamental la reorganización de la institución escolar, será necesario movilizar los recursos adecuados y entre ellos ocupan un puesto predominante los valores del centro educativo, que, si están bien definidos para toda la comunidad escolar, actúan como un factor motivador constante en el camino en común para la mejora, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Algún ejemplo de estos valores que actúan como impulso para lograr una inclusión son fomentar el respeto de todos los derechos humanos o una mayor participación de todos, entre otros (Booth & Ainscow, 2015).

En cuanto a las tres dimensiones a trabajar en el modelo inclusivo (cultura, política, prácticas), se interconectan, por lo tanto, no se pueden concebir de forma aislada, pero sí que se pueden analizar por separado para conseguir una mayor profundidad (Haya & Rojas, 2016). Para concretar esta interconexión se considera además que las políticas y prácticas se basan en las culturas, estableciéndose que un cambio en los valores y creencias profundamente arraigados en la comunidad educativa es esencial para que mejoren políticas y prácticas, es decir, cómo se gestionan los centros escolares, cómo se enseña en las aulas y cómo se aprende. Por tanto, la reflexión sobre culturas, políticas y prácticas constituye la base para alcanzar el objetivo del modelo inclusivo, pues dicha reflexión permitirá la identificación de barreras y la consolidación de palancas que promuevan el cambio hacia las escuelas en movimiento o inclusivas.

Para afrontar este reto, todo centro educativo deberá elaborar un proyecto educativo (en el que se incorpore un PAD) de centro en el que se recoja “las características del entorno social, económico, natural y cultural del alumnado del centro, así como las relaciones con agentes educativos, sociales, económicos y culturales del entorno. El proyecto recogerá, al menos, la forma de atención a la diversidad del alumnado, medidas relativas a la acción tutorial, los planes de convivencia y de lectura y deberá respetar los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales” (BOE, 2020). Es en este momento en el que cobra relevancia el análisis de experiencias que se aporta como trabajo central de este TFG, puesto que en ellas se puede observar la

puesta en marcha del cambio en las prácticas educativas como punto y seguido a la reflexión sobre las mismas.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

El **objetivo general** descrito para la realización de este Trabajo de Fin de Grado TFG es, teniendo en cuenta un principio fundamental para el desarrollo de aulas inclusivas como es el de multivariedad de estrategias metodológicas, visibilizar todos aquellos espacios, tiempos, agrupamientos, actividades y materiales, elementos sobre los que tomar decisiones en la planificación de las prácticas educativas de una escuela que avanza hacia la inclusión.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Del objetivo general se pueden desprender unos **objetivos específicos** y por tanto más concretos, que son los siguientes:

- Investigar, seleccionar y estudiar diferentes propuestas pedagógicas para el diseño de métodos de aprendizaje inclusivos.
- Observar (a través del análisis de experiencias) cómo se atiende a la diversidad en las aulas de Educación Infantil.
- Identificar diferentes maneras de organizar el aula que impulsa una escuela que camina hacia la inclusión.
- Analizar la adecuación del uso de los materiales, actividades, agrupamientos, tiempos y espacios como palancas de cambio en escuelas que caminan hacia la inclusión.

LAS BUENAS PRÁCTICAS COMO PALANCAS DE CAMBIO QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

La escuela que camina hacia la inclusión defiende que todas las dimensiones de la escuela (culturas, políticas y prácticas) han de reorganizarse

para conseguir la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y, por lo tanto, han de participar en ello todos los agentes educativos que conviven en la comunidad educativa (Haya & Rojas, 2018). Tras el análisis de ocho experiencias reales llevadas a cabo en diferentes aulas de Educación Infantil se ha observado que se puede atender a la diversidad y favorecer la inclusión educativa en el aula a través del trabajo de diferentes prácticas, tales como actividades, agrupamientos, espacios, materiales y tiempos. Todas estas prácticas se relacionan con aquello que se enseña en las aulas y el método que se sigue para enseñarlo. En este sentido son varias las experiencias de las ocho analizadas que aportan novedades respecto a las metodologías desarrollando palancas de una escuela que camina hacia la inclusión. El estudio de estas experiencias permite concluir que las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos implican la necesidad de cambiar la escuela a través de la puesta en marcha de diversas palancas que caminen hacia la inclusión.

En las últimas leyes educativas, atendiendo al problema de la diversidad se ha pasado de reconocer que la educación es un derecho fundamental a establecer que la escuela ejerce un papel importante en la prevención de la desigualdad y la lucha contra el incumplimiento de los derechos de los niños, reconociendo la responsabilidad de la administración en el trabajo por la inclusión educativa, pues esta debe asegurarse de que los centros dispongan de los recursos necesarios para que todos los alumnos se desarrollen personalmente. Partiendo de esta idea es posible desarrollar muchas iniciativas en los centros con el apoyo de la administración como facilitadora del cambio. Como se muestran en las experiencias analizadas no hay una única forma de favorecer la inclusión, pues puede haber apoyo desde la comunidad, entre centros, o directamente a alumnos y sus familias. Para que se desarrolle esta participación conjunta se establece en la orden EDU/21/2006 que todas las actuaciones deberán ser el resultado de una planificación e intervención realizada de forma conjunta y coordinada por parte de todos los profesionales y órganos de gobierno de participación y coordinación de los centros educativos. La colaboración no puede entenderse como una organización formal y rígida del trabajo de cada profesional porque implica una forma nueva de entender la

educación, la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje que supone relacionarse con otros miembros de la comunidad educativa en todos los momentos de las relaciones que se establecen dentro de la escuela. En resumen, no es intercambiar información o ayudarse sino construir experiencias entre todos. El movimiento hacia un aula más inclusiva requiere la colaboración de profesores y alumnos, es decir es importante que entre ambos se definan los procedimientos a cambiar y si se negocian por ambas partes se facilitará su aceptación e interiorización y será más fácil la renovación de prácticas educativas (Haya & Rojas, 2018).

La escuela ordinaria pone en práctica métodos que se suponen válidas para la mayoría de los niños, negando alternativas. En oposición el modelo inclusivo pone en duda esa forma de pensar y en el momento en el que surge el cuestionamiento de las prácticas consideradas normales y homogéneas aparecen vías alternativas que valoran la diversidad del alumnado.



Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en la experiencia de “tutoría entre iguales en el aula de 3 años”, desarrollada por Mendoza Mata, 2018. En esta experiencia se puede observar un ejemplo de aprendizaje cooperativo, pues una misma situación representa una barrera para unos niños y una palanca para otros, logrando con esta metodología que ambos alumnos se beneficien de sus capacidades y saquen un buen provecho ayudando a su compañero y en otras ocasiones

siendo ayudado por este. De esta manera los niños van a ir adquiriendo nuevas destrezas imprescindibles no solo para el aula sino también para su vida diaria (atarse los botones, dar las gracias, pedir ayuda, etc). Por otro lado, con esta metodología se está logrando convertir las barreras en palancas, ya que se está llevando a cabo una tutorización entre iguales y en resumidas cuentas un aprendizaje cooperativo, que pone de manifiesto las ventajas del aprendizaje entre iguales a través de la reciprocidad. Las consecuencias de esta innovación práctica son la implicación del alumno, el aumento de su autoestima, la

reorganización de sus conocimientos y comprensión de sus incorrecciones al realizar tareas, así como la mejora de sus habilidades sociales (Hayas & Rojas, 2018).

Otra experiencia en la que se observa una escuela que camina hacia la inclusión es “nos autoevaluamos” de Díaz García, 2015, que recoge la innovación práctica atendiendo a los agrupamientos, tiempos y materiales. En ella la evaluación, inherente al proceso de enseñanza, no se programa como una serie de tareas que todos los niños tienen que aprender a realizar siguiendo el currículum ordinario, sino que es un proceso en continua revisión que tiene en cuenta la heterogeneidad del aula y el objetivo es que aprendan cada uno de los alumnos en su totalidad y desde su diferente condición. De esta manera tanto escuela como docentes deben ser capaces de detectar a qué obstáculos se enfrentan algunos niños y poner en duda las relaciones y los mecanismos utilizados para determinadas prácticas (Haya & Rojas, 2018). Gracias a esta experiencia se puede observar cómo una barrera habitual a la que todos estamos acostumbrados desde pequeños como es la evaluación, que es un instrumento tradicional y excluyente, cambia a ser una palanca innovadora, pues el docente no va a intervenir en el aprendizaje de los alumnos de forma directa, únicamente como guía mientras que los niños van a ser los propios protagonistas de su aprendizaje consiguiendo que en el aula fluya un ambiente de compañerismo y que todos aprendan de manera conjunta. En consecuencia, tras la realización de esta experiencia se pone de manifiesto que, a través de la investigación, diálogo, reflexión, trabajo en equipo, entre otras muchas cosas se consigue un mayor aprendizaje y un refuerzo de la comprensión. De este modo la evaluación se convierte en un proceso de ida y vuelta y orientada por los objetivos a conseguir.





También relacionada con repensar el uso que se les da a los materiales en el aula para caminar hacia la inclusión, se encuentra la actividad de “¿Materiales pobres? ¡Materiales ricos!” de Díez, (2008) donde un docente da una riqueza especial a todo tipo de materiales otorgando la oportunidad a los niños de que manipulen materiales de la vida cotidiana a los que ya no se les da uso o realizan un uso completamente distinto al que están

acostumbrados. El docente, por tanto, los aprovecha para darles una segunda vida y fomentar de esta manera la creatividad de cada niño, convirtiéndose esto en una palanca de libertad de expresión cargada de la intención de reducir la exclusión que puede existir en un aula ordinaria. Asimismo, se incrementa la participación de alumnos y familias. La colaboración de los alumnos con la escuela igual que con otros agentes permite la construcción de experiencias, implica unas nuevas relaciones y unos procesos de enseñanza aprendizaje distintos de los tradicionales, es decir, más inclusión (Haya & Roja, 2018).

Otro modo de participación de las familias, aunque no se trate de una participación directa sino mediante la observación, es lo que se realiza en la experiencia de “vivencia tranquila del tiempo” de Barba, (2010). En esta experiencia se cambia la concepción que se tiene del tiempo, ya que en diversas ocasiones puede parecer una barrera, pues condiciona la actividad y los tiempos de cada niño. Sin embargo, aquí se puede ver como una palanca, pues intenta que se respeten los tiempos que necesita cada niño y que pueden ser diferentes de los de otros niños. En resumen, lo que se trata de hacer es una flexibilización de los tiempos de la jornada escolar adecuados a cada miembro de la comunidad escolar. Como logro de esta propuesta



práctica se consigue una mayor participación de las familias y la creación de un espacio relajado que potencia la autonomía personal de los niños.



La siguiente experiencia “cajas de vida: paisajes que nos narran” de Anguita, 2012 se basa en una redefinición de agrupamientos y materiales, pues a través de “las cajas” se estimula la imaginación de los niños a la vez que representa la diversidad existente en el aula. Es una actividad que consiste en crear en el aula un ambiente familiar, celebrando las diferencias que acompaña a cada niño en el aula de iguales

incluyendo a la propia docente, aportando sus experiencias más íntimas, creando un ambiente familiar, potenciando de esta manera que se promueva el desarrollo de la pertenencia al grupo, la diversidad humana y la involucración del propio docente. Para finalizar esta experiencia es una palanca que permite la mejora de la autoestima de los pequeños y promover el conocimiento de su propia identidad y la de sus compañeros.

Otra manifestación de un cambio en las prácticas de una escuela que camina hacia la inclusión es lo que se puede observar en la experiencia de “espacios de juego, creatividad y relación” de Chiquirrín. M, Jiménez. y E, Simón. I (2012). En esta actividad se puede extraer la enseñanza de que los espacios que pueden ser una barrera u obstáculo para el aprendizaje o la participación de algunos alumnos, a través de su redefinición se convierte en una palanca que favorece la pertenencia al grupo y que se sientan bienvenidos en vez de excluidos (Haya & Rojas, 2018). En concreto lo que recoge este caso práctico es la reunión semanal en el centro de docentes y niños de varios cursos para hacer una actividad colectiva en un espacio común y abierto, sin una separación por aula y curso como se está acostumbrado a observar. Como objetivo de esta práctica, lo que pretenden los



docentes de este centro es que, a través de los proyectos, la creatividad, el lenguaje, el juego y la alegría los niños se relacionen y aprendan nuevas experiencias, teniendo siempre presente que todos somos diferentes y esa diferencia es la verdadera esencia de cada uno, por eso es muy importante visibilizarla y compartirla con los demás.

Las últimas dos prácticas que se han analizado, a diferencia de todas las anteriores que se centraron más en materiales, agrupamientos, espacios y tiempos esta vez van a enfocarse más hacia las actividades. En dichas actividades, a través de distintas experiencias, se potencia el desarrollo de un aprendizaje más significativo para todos los niños de estos centros:



La primera experiencia es “los proyectos, tejido de relaciones y saberes” de Anguita, (2010). Lo que ha prendido este centro educativo con la creación de esta práctica ha sido cambiar la idea tradicional del trabajo por proyectos intentando que sea una actividad más significativa para los niños, pues en muchas ocasiones esta actividad habitual es una barrera de aprendizaje para muchos, ya que estas prácticas utilizadas en ocasiones no es la adecuada. Por lo tanto, los

docentes de este centro han decidido realizar un cambio de idea convirtiendo esta barrera en una palanca para caminar hacia la inclusión. Para llevarlo a cabo con éxito, los docentes del centro se han centrado en los intereses y capacidades individuales de sus alumnos, para realizar un aprendizaje mucho más significativo y fructífero. Por lo tanto, lo que se ha conseguido con esta práctica ha sido crear un ambiente más rico en el aula y motivante, en cuanto a relaciones personales y más motivador para que trabajen, favoreciendo de esta manera la inclusión del alumnado.

Como última experiencia nos encontramos con la práctica titulada “Una comunidad de aprendizaje” de Soler y Marín (2002). Del análisis de esta experiencia se puede extraer que toda la comunidad educativa hace un gran esfuerzo para cambiar la organización de la escuela de un modo que permita elevar la participación de todos, es decir, familias y escuela, celebrando de esta manera las diferencias y otorgando la gran relevancia que tiene la diversidad presente en las aulas del centro educativo. Además, se puede observar en las dinámicas nuevas que se incorporan al aula que se encuentra siempre presente la pedagogía de “máximos” y esto quiere decir convertir el aprendizaje de todos en un aprendizaje de calidad, actuando este cambio de metodología como palanca para lograr alcanzar una escuela que camine hacia la inclusión. Hay que destacar que, gracias a esta experiencia, los alumnos han adquirido un enriquecimiento cultural, pues a pesar de estar acostumbrados a convivir con iguales de otras culturas también han conocido en el papel de docente a un miembro de otra cultura, intercambiándose de esta manera los roles. Por lo tanto, otra palanca que propicia la realización de esta experiencia educativa es el impulso de una convivencia entre todas las culturas y, por lo tanto, tener siempre presente la idea de que no se debe renunciar nunca a la identidad propia, pues es una parte imprescindible de nuestro ser.



Para finalizar con este apartado y a través del análisis de las ocho experiencias anteriores, se puede concluir que el modelo de escuela inclusiva acaba con la creencia arraigada de que se necesitan arreglar las diferencias que presentan algunos niños y que hacen que no se les considere “normales”. Por tanto, contrariamente a esto la escuela que camina hacia la inclusión pone en práctica vías alternativas en las que no se trata de buscar la normalidad y la homogeneización, sino que se trata de ser consciente de que la escuela no tiene que ser apta para la mayoría, sino para todos, valorando la diversidad. En este sentido, se trata de valorar las diferencias de todo tipo desde sociales o culturales hasta de género o de capacidad, y responder a las necesidades de todos los

alumnos suprimiendo los obstáculos o barreras que se encuentran en los centros educativos mediante las culturas, políticas y prácticas. Las prácticas que llevan a que algunos niños pasen inadvertidos o quieran enmascarar sus deficiencias deben ser sustituidas por otras en las que la utilización de los recursos materiales, de los tiempos, espacios o apoyo de las familias, miembros de la propia escuela u otros agentes educativos se adapten mejor a la totalidad del alumnado. De esta forma, la adaptación de las prácticas educativas en sus diferentes vertientes -agrupamientos, tiempos, espacios, materiales y actividades- a los alumnos y no al contrario (que los niños se adapten a las prácticas educativas), es lo que quiere poner en énfasis el presente Trabajo de Fin de Grado (Haya & Rojas, 2018).

ANÁLISIS DE 8 EXPERIENCIAS

TUTORÍA ENTRE IGUALES EN EL AULA DE 3 AÑOS (MENDOZA MATA, 2011)

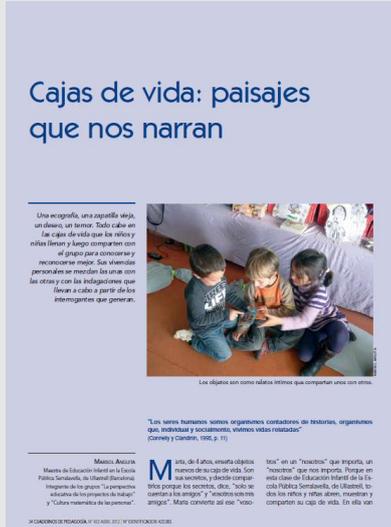
	<p>PRÁCTICA APLICADA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamientos. - Pensado para todo el alumnado. - Eleva el nivel de participación y reduce situaciones de exclusión. - El centro ha revisado sus prácticas escolares.
<p>EN QUÉ CONSISTE</p>	<p>Ayuda cooperativa entre el alumnado para conseguir los mismos objetivos.</p>	
<p>CÓMO SE LLEVA A CABO</p>		<p>Se ha observado en el aula por parte de los docentes que hay diferencias en la autonomía de los discentes en la tarea de abotonarse el babi. Partiendo de su iniciativa se anima a que aquellos que lo saben hacer ayuden y enseñen a los que todavía no han aprendido a realizar esta destreza.</p>

	RESULTADOS	<p>Después de trabajar los niños por parejas, es decir un tutor y un tutorado durante unas semanas los niños han conseguido los objetivos propuestos, esto es que todos aprendan a abrocharse los botones. Es un aprendizaje tanto para el tutor como para el niño tutorado porque ambos aprenden nuevas destrezas.</p>
--	-------------------	---

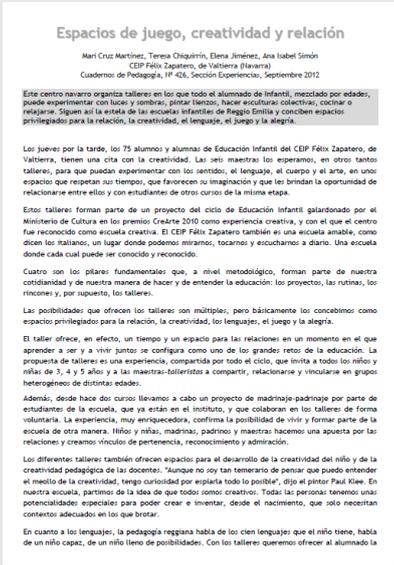
NOS AUTOEVALUAMOS (DÍAZ GARCÍA, 2015)		
	PRÁCTICA APLICADA	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamientos, materiales y tiempos. - Pensado para todo el alumnado. - Eleva el nivel de participación y reduce situaciones de exclusión. - El centro ha revisado sus prácticas escolares.
 <p>NOS AUTOEVALUAMOS</p> <p>En esta aula, los alumnos están acostumbrados a evaluar de forma conjunta las actividades realizadas. Los recursos utilizados y los resultados obtenidos, ayudándose de argumentos que justifiquen sus opiniones. Así toman conciencia de sus progresos y avances y aprenden a transferir lo adquirido al resto del grupo y a otras situaciones.</p> <p>EN QUÉ CONSISTE</p> <p>Lo que se pretende con esta experiencia es que, mediante la investigación, diálogo, reflexión, trabajo en equipo, entre otras muchas cosas, todos los niños poco a poco vayan construyendo su propio aprendizaje. De esta manera el resultado será más fructífero.</p>	EN QUÉ CONSISTE	<p>Lo que se pretende con esta experiencia es que, mediante la investigación, diálogo, reflexión, trabajo en equipo, entre otras muchas cosas, todos los niños poco a poco vayan construyendo su propio aprendizaje. De esta manera el resultado será más fructífero.</p>
	CÓMO SE LLEVA A CABO	<p>En el centro educativo de Punta Sabinar, en el aula de Educación Infantil de 5 años se lleva a cabo una experiencia en la que se pone en práctica un sistema de evaluación en el que hay autoaprendizaje por parte de los niños y el docente solo actúa como guía teniendo en cuenta que es más importante poner la atención en el sujeto que aprende que no en el objeto aprendido.</p>

	RESULTADOS	Se consigue un modelo de evaluación no tradicional, no basado únicamente en la evaluación de lo cognitivo, sino que tiene en cuenta el análisis de los problemas, la reflexión, el debate, la contraposición de ideas y que sirve para mejorar la comprensión y el aprendizaje.
--	-------------------	---

CAJAS DE VIDA: PAISAJES QUE NOS NARRAN (ANGUITA, 2012)

	PRÁCTICA APLICADA	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamientos y materiales. - Pensado para todo el alumnado. - Eleva el nivel de participación y reduce situaciones de exclusión. - El centro ha revisado sus prácticas escolares.
 <p>Cajas de vida: paisajes que nos narran</p> <p>Una ecografía, una zapatera vieja, un dibujo, un témper. Todo cabe en las cajas de vida que los niños y niñas llevan y luego comparten con el grupo para conversar y reconocer mejor. Sus historias personales se mezclan las unas con las otras y con las indagaciones que llevan a cabo a partir de los interrogantes que generan.</p> <p>Los objetos son como relatos íntimos que comparten unos con otros.</p> <p>“Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que interactúan y socializamos, vivimos vidas narradas” Cornejo Castañeda, 1995, p. 11)</p> <p>Mónica Álvarez Maestra de Educación Infantil en la Escola Pírrica Serrallavella, de Ullastrell (Barcelona). Programa de la asignatura “La perspectiva visual de la práctica de trabajo” y “Cultura narrativa de la experiencia”.</p> <p>© UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. 2012. ISBN: 978-978-960-00000-0</p>	EN QUÉ CONSISTE	Todos los niños y docentes de este aula comparten con el resto de sus compañeros sus recuerdos más íntimos a través de objetos personales que cada uno aporta, logrando de esta manera crear la idea de grupo a la vez que se destaca la idea de diversidad y de respeto por el “otro”.
	CÓMO SE LLEVA A CABO	Todos los niños y su docente de un aula de Educación Infantil del centro público de Serrallavella, de Ullastrell, llevan al aula un objeto que es muy significativo para ellos y transmiten al resto de sus compañeros la importancia que tiene para ellos ese objeto. Una vez mostrado los niños lo introducen en una caja junto a los objetos de sus compañeros. De esta manera tanto los niños

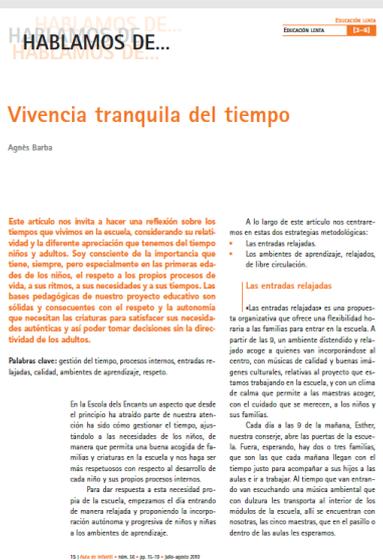
		como el docente comparten sus objetos más personales, creándose un clima de confianza y se comienza a formar la identidad de todos.
	RESULTADOS	Gracias a este proyecto los niños aprenden a compartir todas sus emociones con el resto de sus compañeros, muestran sus sentimientos y conocen también los de los demás. Es un buen proyecto para mejorar la autoestima de los pequeños y promover el conocimiento de su propia identidad y la de sus compañeros.

ESPACIOS DE JUEGO, CREATIVIDAD Y RELACIÓN CHIQUIRRÍN. M, JIMÉNEZ. E, SIMÓN. I (2012)			
 <p>Espacios de juego, creatividad y relación Mari Cruz Martínez, Teresa Chiquirín, Elena Jiménez, Ana Isabel Simón CEIP Félix Zapatero, de Valterra (Navarra) Cuadernos de Pedagogía, Nº 426, Sección Experiencia, Septiembre 2012</p> <p>Este centro navarro organiza talleres en los que todo el alumnado de Infantil, mezclado por edades, puede experimentar con luces y sombras, pintar lienzos, hacer esculturas colectivas, cocinar o relajarse. Siguen así la estela de las escuelas Infantiles de Reggio Emilia y crean espacios privilegiados para la relación, la creatividad, el lenguaje, el juego y la alegría.</p> <p>Los jueves por la tarde, los 75 alumnos y alumnas de Educación Infantil del CEIP Félix Zapatero, de Valterra, tienen una cita con la creatividad. Las seis maestras los esperan, en otros tantos talleres, para que puedan experimentar con los sentidos, el lenguaje, el cuerpo y el arte, en unos espacios que respetan sus tiempos, que favorecen su imaginación y que les brindan la oportunidad de relacionarse entre ellos y con estudiantes de otros cursos de la misma etapa.</p> <p>Estos talleres forman parte de un proyecto del ciclo de Educación Infantil galardonado por el Ministerio de Cultura en los premios CreArte 2010 como experiencia creativa, y con el que el centro fue reconocido como escuela creativa. El CEIP Félix Zapatero también es una escuela amable, como dicen los italianos, un lugar donde podemos mirarnos, tocarnos y escucharnos a diario. Una escuela donde cada cual puede ser conocido y reconocido.</p> <p>Cuatro son los pilares fundamentales que, a nivel metodológico, forman parte de nuestra cotidianeidad y de nuestra manera de hacer y de entender la educación: los proyectos, las rutinas, los rituales y, por supuesto, los talleres.</p> <p>Las posibilidades que ofrecen los talleres son múltiples, pero básicamente los concebimos como espacios privilegiados para la relación, la creatividad, los lenguajes, el juego y la alegría.</p> <p>El taller ofrece, en efecto, un tiempo y un espacio para las relaciones en un momento en el que aprender a ser y a vivir juntos se configura como uno de los grandes retos de la educación. La propuesta de talleres es una experiencia, compartida por todo el ciclo, que invita a todos los niños y niñas de 3, 4 y 5 años y a las maestras-talleristas a compartir, relacionarse y vincularse en grupos heterogéneos de distintas edades.</p> <p>Además, desde hace dos cursos llevamos a cabo un proyecto de madrinaje-padrinaje por parte de estudiantes de la escuela, que ya están en el instituto, y que colaboran en los talleres de forma voluntaria. La experiencia, muy enriquecedora, confirma la posibilidad de vivir y formar parte de la escuela de otra manera. Hijos y niñas, madrinas, padrinos y maestras hacemos una apuesta por las relaciones y creamos vínculos de pertenencia, reconocimiento y admiración.</p> <p>Los diferentes talleres también ofrecen espacios para el desarrollo de la creatividad del niño y de la creatividad pedagógica de las docentes. "Aunque no soy tan temerario de pensar que puedo entender el medio de la creatividad, tengo curiosidad por explorar todo lo posible", dijo el pintor Paul Klee. En nuestra escuela, partimos de la idea de que todos somos creativos. Todas las personas tenemos unas potencialidades especiales para poder crear e inventar, desde el nacimiento, que sólo necesitan contextos adecuados en los que brotar.</p> <p>En cuanto a los lenguajes, la pedagogía reggiana habla de los cien lenguajes que el niño tiene, habla de un niño capaz, de un niño lleno de posibilidades. Con los talleres queremos ofrecer al alumnado la</p>	PRÁCTICA APLICADA	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios. - Pensado para todo el alumnado. - Eleva el nivel de participación y reduce situaciones de exclusión. - El centro ha revisado sus prácticas escolares. 	
	EN QUÉ CONSISTE		Los alumnos de Educación Infantil del C.E.I.P Félix Zapatero tienen la oportunidad de realizar una serie de actividades siguiendo el patrón de las escuelas de Reggio Emilia, haciendo especial hincapié en los espacios como promotores de la creatividad, el lenguaje, la relación, el juego y sobre todo la alegría.
	CÓMO SE LLEVA A CABO		Todos los jueves por la tarde los niños de este centro educativo se quedan en la escuela con sus docentes para experimentar nuevas emociones. Estos talleres también tienen un detonante muy especial, pues todos los alumnos de Educación Infantil participan juntos

		clase en un espacio de investigación y diversión constante.
	CÓMO SE LLEVA A CABO	El docente de este aula observa en cada uno de los materiales una riqueza que los hace especiales a pesar de que son desechados para otras personas y por eso los lleva a su aula, para que los niños vayan adquiriendo nuevas destrezas y experiencias manipulándolos. Este docente le da un nuevo uso a cualquier material que para otra persona no es útil logrando que el aula esté cargada de nuevas emociones.
	RESULTADOS	Gracias a este docente los niños tienen la oportunidad de experimentar y realizar un juego completamente libre en el que se logra que el aprendizaje sea más fructífero. Como el docente permite que los padres participen existe una implicación muy rica y una buena relación familia-escuela.

VIVENCIA TRANQUILA DEL TIEMPO BARBA. A (2010)

	PRÁCTICA APLICADA	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempos y espacios. - Pensado para todo el alumnado. - Eleva el nivel de participación y reduce situaciones de exclusión. - El centro ha revisado sus prácticas escolares.
	EN QUÉ CONSISTE	Esta experiencia nos invita a reflexionar sobre cómo se viven diariamente los tiempos de la escuela. Y también nos permite ver que no son

	CÓMO SE LLEVA A CABO	<p>lo mismo los tiempos para los adultos que para los niños.</p> <p>En la Escola dels Encants se lleva a cabo una flexibilización de la entrada al centro educativo y del inicio de la jornada escolar, puesto que el horario de entrada ya no es rígido, se favorece la estancia prolongada de los acompañantes de los niños que son bienvenidos en un ambiente relajado, motivador, placentero y a los que no se les obliga a irse corriendo. Asimismo, este ambiente de relajación y placentero se introduce en el aula, creándose por el docente un espacio acogedor, motivador que promueve la escucha, la atención y el trabajo.</p>
	RESULTADOS	<p>Gracias a esta experiencia tanto los niños como las familias tienen una sensación de seguridad y tranquilidad permitiendo de esta manera una implicación más activa por parte de las familias. Además, la creación del espacio relajado dentro del aula propicia el desarrollo de la autonomía, el interés por descubrir y la convivencia.</p>

LOS PROYECTOS, TEJIDO DE RELACIONES Y SABERES ANGUITA. M (2010)		
	PRÁCTICA APLICADA	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales y actividades. - Pensado para todo el alumnado. - Eleva el nivel de participación y reduce situaciones de exclusión. - El centro ha revisado sus prácticas escolares.

 <p>LOS PROYECTOS, TEJIDO DE RELACIONES Y SABERES</p> <p>MARISOL ANQUITA EF Sembrando el Grupo de Pedagogía de Trabajo, Universidad de Ecuador</p> <p>FERNANDO HERNÁNDEZ Grupo de Pedagogía de Trabajo, Universidad de Ecuador</p> <p>MONTE VENTURA Grupo de Pedagogía de Trabajo, Universidad de Ecuador Correo: montevventura@gmail.com montevventura@uie.edu.ec</p> <p>De "aprender por proyectos" hemos pasado a una perspectiva educativa que teje en un entramado las relaciones que surgen entre los intereses del alumnado y el docente. En la línea de esta trayectoria, los autores reivindican la necesidad de construir una riqueza narrativa para la escuela, en un intento de reformular la relación pedagógica y construir un currículo más integrador que integrado.</p> <p>Nº IDENTIFICADOR 481021 ISBN 978-9954-0-0088-7</p>	<p>EN QUÉ CONSISTE</p>	<p>Esta experiencia trata de que el trabajo por proyectos sea más significativo tanto para los niños como para los docentes, centrándose en los intereses y las capacidades individuales de los alumnos.</p>
	<p>CÓMO SE LLEVA A CABO</p>	<p>Un grupo de docentes se planteó cambiar la metodología que se estaba siguiendo tradicionalmente en el aula. Para ello preguntaba a cada uno de sus alumnos cuáles eran sus intereses, de esta manera podían reflexionar sobre las preferencias de cada uno y hacer un proyecto mucho más personalizado, pero siempre partiendo de aquellos conocimientos que conocen los alumnos de ante mano. Por último, esta experiencia es mucho más rica porque permite reflexionar a los discentes sobre la diversidad existente en el mundo.</p>
	<p>RESULTADOS</p>	<p>Con el tiempo y tras varios cursos modificando la metodología han observado que estos cambios influyen positivamente en los niños porque el ambiente en el aula es mucho más rico en cuanto a relaciones personales y más motivador para que trabajen, favoreciendo de esta manera la inclusión del alumnado.</p>

UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE SOLER. M & MARÍN. N (2002)

	<p>PRÁCTICA APLICADA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades. - Pensado para todo el alumnado. - Eleva el nivel de participación y reduce situaciones de exclusión. - El centro ha revisado sus prácticas escolares.
	<p>EN QUÉ CONSISTE</p>	<p>Este texto cuenta la experiencia que se ha vivido en un centro donde se trabaja mediante grupos interactivos. De esta manera con este proyecto se está consiguiendo dar una oportunidad a la diversidad.</p>
	<p>CÓMO SE LLEVA A CABO</p>	<p>El proceso basado en la pedagogía de “máximos” se lleva a cabo en cuatro fases para conseguir lograr realizar una escuela que atienda a todo el alumnado. Las fases son siguientes: sensibilización (durante treinta horas el claustro de profesores debatió los temas más preocupantes que conciernen a la comunidad educativa), la segunda fase decisión (donde se debatió sobre la adscripción al proyecto), la tercera fase sueño (participación por parte de las familias, el claustro de profesores y el alumnado participando en diversas asambleas para consensuar ideas para conseguir realizar su escuela ideal) y, por último, la fase de prioridades (donde se clasifican todos los sueños de la comunidad en realizables en periodos de corto, medio y largo plazo.)</p>

	RESULTADOS	<p>Gracias a esta experiencia los niños a pesar de estar acostumbrados a convivir con iguales de otras culturas aprendieron a recibir clases con profesores de otras culturas intercambiándose los roles. De esta manera lo que los niños aprenden con esta actividad es un enriquecimiento en la diversidad cultural. En conclusión, esta actividad fomenta la convivencia y el no renunciar a la identidad propia.</p>
--	-------------------	--

CONCLUSIONES

La reflexión sobre el concepto de educación inclusiva está suponiendo un **proceso de cambio en las escuelas**, además de un cambio de ideología en la educación especial y respecto al tratamiento de la diversidad desde las escuelas ordinarias. Este nuevo concepto revisa la idea de necesidades educativas especiales, dejando de poner el foco en el alumno para poner **el foco en la institución escolar** y para abrir diferentes caminos que puedan transitar todos los alumnos. Como se ha señalado a lo largo de este trabajo la relevancia de la educación inclusiva es que **valora y reconoce todas las diferencias** predominando en todo momento la **celebración de la diversidad**, pues es la verdadera esencia de todas las escuelas y **no** puede ser visto como un **problema sino** como una **posibilidad**. Por tanto, el objetivo de la atención a la diversidad es considerar las diferencias individuales como una característica posibilitadora y no como una limitación, percibiendo todas esas **diferencias como algo enriquecedor y definitorio** de la persona, además de constituyente de su verdadera esencia (Haya & Rojas, 2018).

Bajo este punto de vista, el reconocimiento de la diversidad se aborda desde la **aceptación de las diferencias** en las capacidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, sus diferentes orígenes sociales y culturales, sin olvidar que todos los alumnos no comparten los mismos intereses o motivaciones. Entonces, si tenemos clara esta idea ¿por qué seguimos realizando prácticas homogeneizadoras, tratándolos a todos por igual con las mismas actividades, agrupamientos, tiempos, espacios y materiales si sabemos que realmente no funcionan? La respuesta a esta pregunta se encuentra en la facilidad de desarrollar un currículum homogéneo y con una metodología tradicional frente a la innovación. Lo efectivo, pero a la vez difícil es recurrir a la **multivariedad de estrategias metodológicas**, es decir, se puede conseguir el objetivo propuesto **variando los agrupamientos, espacios, tiempos, actividades, materiales y estrategias de evaluación**, quedando reflejado todo esto en las ocho prácticas analizadas a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado y concluyéndose de esta manera que, aplicar prácticas inclusivas en las escuelas es cuestión de compromiso por parte de toda la comunidad educativa, pues con

el esfuerzo, la **observación y la escucha** se puede lograr el objetivo que se busca, es decir, conseguir alcanzar una escuela que avance hacia la inclusión. Mientras no se lleve a cabo esta variación la escuela no superará todas las limitaciones existentes. Hay que destacar que en cuanto se hace referencia a la atención a la diversidad es necesario que la **participación** sea **global** por parte del alumnado, por parte del profesorado, puesto que este debe tomar decisiones continuamente y por parte de la familia (Haya & Rojas, 2018).

Por otro lado, la escuela que camina hacia la inclusión educativa intenta **incorporar a todos los alumnos** puesto que si todos ellos son protagonistas de lo que ocurre a su alrededor podrán descubrir el valor positivo de sus diferencias. En oposición al modelo de escuela tradicional, este nuevo modelo de escuela que valora la diversidad pone en entredicho todas las prácticas que buscan la homogeneidad “normal” y que llevan a excluir a todos los alumnos que no se adaptan a esa normalidad, lo que supone para ellos que se les etiquete como “anormales”. En relación con esta idea, es el momento de **revisar** aquellas **prácticas** que suponen las aulas específicas de atención individualizada (AL y PT) o los centros de educación especial, puesto que lo que se pretende es **reconocer la diversidad como un derecho fundamental humano**. El papel, por tanto, de los trabajadores especializados no debería ser trabajar individualmente con los alumnos, sino que lo correcto sería asesorar a los otros docentes en la utilización de otros agrupamientos, actividades, materiales, tiempos y espacios como se ha realizado en cada una de las experiencias analizadas a lo largo de este trabajo (Haya & Rojas, 2018).

Para finalizar, conviene destacar que la verdadera atención a la diversidad que conduce a la inclusión se va construyendo en un **proceso continuo** a través de la **revisión de las prácticas** dentro del aula que **respeten el ritmo individual** de cada alumno, es decir, no puede intentarse en un solo paso ni en un espacio de tiempo limitado, pues como se ha enfatizado a lo largo de todo el TFG es un camino que progresa hacia la inclusión. Este camino, como queda comprobado en el análisis de estas ocho experiencias, es largo, pero puede ponerse en marcha a base de esfuerzo y de colaboración de toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: NARCEA.
- Anguita, M. (2012). Cajas de vida: paisajes que nos narran. *Cuadernos de Pedagogía*, 422, 34-38.
- Anguita, M., Hernández. F & Ventura. M (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77-80.
- Barba. A (2010). Vivencia tranquila del tiempo. *Aula Infantil*, 56, 15-19.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la inclusión en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Boletín oficial de las cortes generales senado XIV legislatura. (25 de noviembre de 2020). Núm. 113. P. 3-79.
- Calderón, I. & Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Nuevos escenarios nuevos aprendizajes*, 35-41.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, 61-65.
- Díez. M (2008). ¿Materiales pobres? ¡Materiales ricos! *Cuadernos de pedagogía*, 379, 25-27.
- Díez. M & Guillén. F (2015). Nos autoevaluamos. *Cuadernos de pedagogía*, 452, 26-29.
- Marín. N & Soler. M (2002). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 60-62.
- Martínez. M, Chiquirrín. T, Jiménez. E & Simón. I. Espacios de juego, creatividad y relación (2012). *Cuadernos de Pedagogía*, 426, 1-5.
- Mendoza. A (2011). Tutoría entre iguales en el aula de 3 años. *Cuaderno de pedagogía*, 410, 28-30.

- Ministerio de educación y formación profesional. Gobierno de España. (2020). Una educación para el siglo XXI. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>
- Rojas Pernia, S. & Haya Salmon, I. (2018). Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad. Textos universitarios. Universidad de Cantabria.
- Rojas Pernia, S. & Haya Salmon, I. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 155-170.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. 71-85.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias recientes. Revista de Educación, 49-68.
- Vázquez. M. (2020, 7 de enero). Diversidad e inclusión en la LOMLOE. Hacia una escuela inclusiva. Recuperado de <http://haciaunaescuelainclusiva.blogspot.com/2021/01/diversidad-e-inclusion-en-la-lomloe.html>