



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

**PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA:
CELEBRAR LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**EDUCATIONAL INNOVATION PROPOSAL:
CELEBRATE DIVERSITY IN EARLY SCHOOLS
CLASSROOMS**

Autora: Marina Cabrero González
Director: Ignacio Haya Salmón
Fecha: 24/06/2022

V.ºB.º Director /a

V.ºB.º Autor/a

Firmado por HAYA SALMON IGNACIO -
el día 23/06/2022 con un
certificado emitido por AC FNMT
Usuarios

ÍNDICE

1. Resumen y palabras clave.....	2
2. Introducción	4
3. Marco teórico	5
3.1. Modelo de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.....	5
3.2. La Educación Intercultural.....	9
3.3. Cuestiones importantes en materia de normativa sobre A.D.	12
4. Finalidad y objetivos del trabajo.....	16
5. Desarrollo de la Propuesta de Innovación	17
5.1. Justificación.....	17
5.2. Contexto.....	19
5.2.1. A nivel de Centro	19
5.2.2. A nivel de Aula.....	20
5.2.3. Análisis preliminar docente	21
5.2.4. Reflexiones propias	24
5.3. Contenidos	26
5.4. Organización espacial y temporalización	27
5.5. Metodología	29
5.6. Actividades.....	32
5.7. Evaluación.....	34
5.7.1. Evaluación del alumnado.....	35
5.7.1.1. Evaluación Inicial	35
5.7.1.2. Evaluación Continua	36
5.7.1.3. Evaluación Final.....	36
5.7.2. Evaluación práctica docente	36
5.7.2.1. Diario docente	37
5.7.2.2. Rúbrica.....	37
5.7.3. Evaluación Familias.....	38
6. Conclusiones	38
7. Referencias bibliográficas.....	39
8. Anexos.....	42
8.7. Anexo 1: Instrumentos de evaluación	42
8.7.1. Anexo 1.1. Competencia docente.....	42
A) Anexo 1.1.1. Rúbrica de autoevaluación	42

8.7.2.	Anexo 1.2. Alumnado	44
A)	Anexo 1.2.1. Lista de control	44
B)	Anexo 1.2.2. Rejilla de observación individual.....	45
C)	Anexo 1.2.3. Diana de evaluación: habilidades personales.....	46
8.7.3.	Anexo 1.3. Familias	46
A)	Anexo 1.3.1. Cuestionario Google Forms	46
8.8.	Anexo 2: Recursos materiales de las actividades.	46
8.8.1.	Anexo 2.1. Actividad: ¿Qué me cuentas de tu historia familiar?...	46
8.8.2.	Anexo 2.2. Actividad: ¿Cómo son las costumbres culturales en tu familia?	47
8.8.3.	Anexo 2.3. Actividad: ¿Cuánto aprendemos juntos?	48
8.8.4.	Anexo 2.4. Actividad: ¡A cantar!.....	48
8.8.5.	Anexo 2.5. Actividad: Sabor a diversidad	50
8.8.6.	Anexo 2.6. Actividad: Escribimos en árabe.....	51
8.8.7.	Anexo 2.7. Actividad: ¡Somos tan distintos y eso nos encanta!....	52
8.8.8.	Anexo 2.8. Actividad: ¡A comernos el mundo! (Yincana).	53
8.8.9.	Anexo 2.9. Actividad: ¿Te acuerdas?	54

1. Resumen y palabras clave

Ofrecer una respuesta educativa adecuada a la diversidad y pluralidad presente en los centros educativos no suele ser una tarea fácil, resulta complicado planificar actividades que estén enfocadas a todo el alumnado y se suele relegar a un segundo plano el papel de las familias. Asimismo, esta tarea exige, por parte de la comunidad educativa, una actitud de revisión constante; se trata de un proceso inacabado que siempre puede ser mejorado con la intención promover la participación auténtica y el aprendizaje de todos, sin excepción. Tras la observación y análisis de un centro de Educación Infantil de la Comunidad de Cantabria, este Trabajo de Fin de Grado (TFG) nace como un proyecto de cambio, modificación de las actuaciones llevadas a cabo hasta el momento que pueden ser mejoradas con vocación inclusiva. De este modo, siguiendo el modelo de Educación inclusiva y prestando especial atención a la diversidad, se pretende planificar una propuesta que se adapte al centro y se lleve a cabo. La programación del proyecto partirá de las observaciones realizadas durante el periodo de prácticas y los puntos de vista de los miembros de la comunidad educativa, estableciendo una temporalización y disposición de los espacios

específicas y adaptadas a las necesidades de los discentes. Finalmente, tras la puesta en marcha de la propuesta, se valorará el desarrollo de la misma, evaluando el papel del alumnado y la competencia docente a través de la revisión de sus prácticas. Por último, se destacarán una serie de conclusiones basadas en las expectativas personales del proyecto, subrayando los aspectos más relevantes y los resultados esperados.

Palabras clave: multiculturalidad, atención a la diversidad, inclusión, educación, familias, innovación, propuesta.

Abstract

Offering an adequate educational response to the diversity and plurality present in schools is not usually an easy task, it is difficult to plan activities that are focused on all students and the role of families is often relegated to a secondary role. Furthermore, this task requires a constant attitude of revision on the part of the educational community; it is an unfinished process that can always be improved with the intention of promoting authentic participation and learning for all, without exception. After the observation and analysis of an Early Childhood Education centre in the Community of Cantabria, this Final Degree Project (TFG) is born as a project for change, modification of the actions carried out so far that can be improved with an inclusive vocation. In this way, following the model of inclusive education and paying special attention to diversity, the aim is to plan a proposal that adapts to the centre and is carried out. The programming of the project will be based on the observations made during the internship period and the points of view of the members of the educational community, establishing a specific timetable and layout of the spaces adapted to the needs of the students. Finally, after the implementation of the proposal, its development will be evaluated, assessing the role of the students and the teaching competence through the review of their practices. Finally, a series of conclusions will be drawn based on personal expectations of the project, highlighting the most relevant aspects and expected results.

Keywords: multiculturalism, attention to diversity, inclusion, education, families, innovation, proposal.

2. Introducción

Hoy más que nunca la interculturalidad está presente en nuestras vidas. Las corrientes migratorias y las dificultades económico-sociales convergen en una gran diversidad cultural que debemos tener en cuenta desde los centros educativos a la hora de pensar, planificar y actuar. Desde una mirada inclusiva, el principal objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos y todas, contemplando la diversidad como un infinito abanico de posibilidades que nos enriquece en todos los ámbitos.

En el presente trabajo de fin de grado se expone una propuesta pedagógica, planteada para impulsar que exista una coherencia entre lo dictaminado desde el sistema y las organizaciones educativas y lo que se lleva a cabo en las aulas de los centros educativos. De esta manera y, considerando la pluralidad existente como eje principal para transformar la cultura, política y las prácticas de los centros, la finalidad principal es mejorar la puesta en marcha de planes, proyectos y programas, así como aceptar y ensalzar las diferencias.

Este proyecto está contextualizado en un colegio urbano situado en Torrelavega, que se caracteriza por la presencia y convivencia de diversas etnias, culturas y distintos niveles socioeconómicos de las familias. Valorando la “Atención a la diversidad” como principio rector del proyecto, se especificará el curso al que va dirigido, en este caso, Educación Infantil (nivel 5 años); el personal con el que se cuenta, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar y los contenidos que trabajar propios de cada área del currículo de Educación Infantil. La metodología que se llevará a cabo estará basada en el aprendizaje basado en proyectos, de tal manera que a partir de lo que los niños y niñas ya conocen, tratarán de investigar sobre lo que les es desconocido, planteando hipótesis que más adelante desembocarán en conclusiones. Igualmente, se especificará la organización espacial óptima para desarrollar las actividades, siendo esta por rincones, siguiendo una temporalización concreta y adaptada a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado. Respecto a la evaluación del alumnado, se partirá de sus conocimientos previos para valorar finalmente su evolución. De igual manera, la práctica docente será revisada atendiendo al contenido expuesto en el diario de la docente, así como en base a una rúbrica que expresa determinados ítems de logro.

3. Marco teórico

3.1. Modelo de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.

El marco de acción y de pensamiento que rige la propuesta de innovación que nos ocupa es el modelo de educación inclusiva. Este concepto ha ido evolucionando con el tiempo, desde que surgió la Educación Especial en el siglo XIX para dar respuesta a niños y niñas con discapacidad en centros específicos. Se trataba de un modelo educativo basado en el déficit, donde se segregaba a los alumnos y alumnas según su discapacidad puesto que eso era lo que les definía. Entre los años 60-70, cobra importancia el concepto “Integración escolar”, de tal manera que se normaliza la respuesta educativa, sanitaria y social que reciben las personas con discapacidad. Además, aflora la idea de N.E.E (Necesidades Educativas Especiales) y se reclama que se escolaricen en escuelas ordinarias de su ciudad con demás niños y niñas.

En este sentido, la publicación del Informe Warnock (1978) da un giro a todo lo anterior, puesto que plantea que todos los niños y niñas tienen unas necesidades educativas definidas como especiales, que demandan una respuesta educativa especial adoptando una mirada interactiva. A medida que se comienza a ver al niño en su contexto, se trabaja mediante reformas integradoras hasta la década de los 90, cuando se empieza a cuestionar de manera muy crítica las anteriores respuestas. Así, la escuela inclusiva surge como un cambio radical de pensamiento sobre la respuesta educativa que recibían los niños con discapacidad en la escuela ordinaria. Empieza a plantearse que la escuela debe dar respuesta, celebrar y atender a todas las diferencias humanas. Así, el modelo de educación inclusiva viene a enfatizar la necesidad de que todos los niños y niñas, sin excepción, puedan ser atendidos en escuelas ordinarias. Además, reclama la promoción de la participación y el aprendizaje de todos, no solo del alumnado con N.E.E. sino de cualquiera que pueda experimentar presiones excluyentes. En definitiva, la preocupación por eliminar las barreras para la participación y aprendizaje del alumnado alcanza a cualquiera que, por diversos motivos, pueda encontrarse en situación de mayor vulnerabilidad o riesgo de exclusión.

Siendo clave la conferencia de la UNESCO en Tailandia, como primer momento

en el que por primera vez se habla del modelo de educación inclusiva. Incluyendo la necesidad de reestructurar globalmente los centros educativos, respecto a su cultura, política y sus prácticas.

El modelo de Educación Inclusiva se sustenta en tres grandes pilares. En primer lugar, se parte de la “Educación como derecho fundamental y universal”; es decir, el derecho de todo ser humano a recibir una respuesta educativa. En muchos casos, este derecho se ve vulnerado y tan solo es contemplado para determinados niños o niñas. Se trata de crear, en palabras de Calderón y Echeita (2016) una “institución flexible, democrática y justa que constituya una oportunidad real para convivir aprendiendo a valorar a cada persona en sus diferencias” (p.41). Así, el derecho a la educación toma un sentido más amplio, se trata de entender que acudir a la escuela ordinaria constituye en sí mismo un mecanismo para ayudar a reducir esas desigualdades, así como para reducir los procesos de la construcción de la desigualdad social. En este sentido, cobra gran importancia el principio de “comprensividad”, con relación a crear una escuela que sea realmente única para todos. Tal y como expresa Beltrán (2011) “La enseñanza comprensiva plantea o pretende una educación integradora y no discriminatoria intentando dar respuesta a los intereses, problemas y necesidades de todo el alumnado” (p.402). Esto implica partir de un currículum común y flexible, dejando a un lado tendencias segregadoras, para conseguir crear una escuela de calidad, compensadora de desigualdades y defensora de la justicia social.

En segundo lugar, tomando como referencia a Susinos (2005) “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” (p.4). Con relación a esta idea, este modelo educativo plantea una serie de características pedagógicas que marcan la diferencia con respecto a otros anteriores. En primera instancia, la necesidad de un cambio profundo a nivel global, con el objetivo de reestructurar la cultura, política y las prácticas de los centros educativos para mejorar la atención a la diversidad del alumnado. Igualmente, se ha de tener en cuenta que, para la inclusión de aquellos estudiantes que sean vulnerables de ser sujetos de exclusión; debemos poner en marcha procesos orientados a aumentar el aprendizaje y la participación de los niños y niñas en todos los

aspectos de la comunidad. No obstante, la reducción de su exclusión conlleva modificar los procesos de planificación, considerando la diversidad como una riqueza que apoya el aprendizaje de todos. Se trata de un desafío a la hora de superar las barreras y obstáculos que pueda haber para el acceso y participación de determinados alumnos y alumnas, prestando especial atención a las limitaciones identificadas con el objetivo de construirnos en una sociedad verdaderamente inclusiva.

En tercer y último lugar, el modelo de educación inclusiva manifiesta la necesidad de reestructurar globalmente la escuela. Booth et al. (2000) parten de la idea de que cada escuela es única e irrepetible, de tal forma que los centros educativos deben organizarse de otro modo, reestructurando las siguientes tres dimensiones:

- Dimensión cultural: sistema de creencias y valores que están presentes en cada centro educativo.
- Dimensión política: criterios organizativos y principios que marcan la toma de decisiones en la escuela.
- Dimensión práctica: aquellas actividades que configuran la vida cotidiana de la escuela.

Cabe destacar que estas tres dimensiones se encuentran interrelacionadas, por tanto, si movilizamos algún aspecto de manera aislada en una de ellas, esto afecta a las demás. Así, esta propuesta nace con el propósito de mejorar el tratamiento de la diversidad cultural en las aulas, partiendo del interrogante: ¿estamos dejando a alguien fuera?

Con relación a la anterior idea, tiene sentido mencionar las “Escuelas en Movimiento”, como modo de organizarlas para que estas fomenten la participación y aprendizaje de todos, que “tienen ante sí un viaje hacia la mejora de su capacidad de responder a la diversidad que, en cierta medida, nunca termina” (Echeita y Sandoval, 2002, p.37). Desde una escuela inclusiva se buscan elementos que permitan revisar las prácticas docentes, desafiando el statu quo de las escuelas en cuanto al pensamiento y práctica sobre la organización y la pedagogía.

Así, este trabajo no es sino un ejemplo que podría llevarse a cabo en una escuela que insista en estar en constante reformulación, buscando refinar la respuesta educativa como fórmula para reducir la exclusión.

Para ello, se debe tener en cuenta que todo lo que se lleva a cabo en las aulas tiene un significado. Es importante que los profesionales de la educación entiendan que los espacios hablan, de tal manera que, en la mayoría de las ocasiones, niegan el acceso a determinados alumnos/as, a veces de manera muy explícita y otras más sutil. Comadevall et al. (1997) destacan tres principios que rigen lo anterior:

- El impulso de un curriculum flexible, con la capacidad de ser revisado, que ensalce las diferencias y cuestione la construcción de los procesos de exclusión, incorporando el abordaje de las diferencias y desigualdades. No podemos partir de una mirada edulcorada sobre la infancia, esto implica cuestionar las temáticas escolares, incidiendo en si acercamos a los niños y niñas aquellos contenidos más controvertidos con el objetivo de poner en valor las diferencias humanas.
- La concepción de las escuelas como “textos culturales” que deben ser acogedoras y seguras. Por tanto, resulta necesario identificar aquellos obstáculos materiales y simbólicos que impiden la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Su análisis y reflexión nos permite valorar el sistema de creencias, valores y concepciones de la diversidad que dominan en la escuela.
Todo lo que realizan los profesionales de la educación lanza de manera constante un mensaje, de quiénes son y de a quiénes dan o no la bienvenida a la escuela.
- Llevar a cabo estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje y la participación de todos, sin excepción. El principio rector que debe guiar estas actuaciones es la multivariedad de materiales y metodologías e interacciones.

En otro orden de cosas, con respecto al concepto “Atención a la diversidad”, cabe destacar que podemos definirlo como “adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado” (Hontangas y de la Puente,

2010, p.11). Es decir, aquel conjunto de actuaciones educativas encaminadas a dar respuesta y cubrir a las necesidades de todos los niños y niñas. Partiendo desde la perspectiva de la corresponsabilidad como aquel “compromiso formal que asume cada miembro vinculante a la gestión educativa, de trabajar sinérgicamente” (Mezher et al., 2016, p.231). Debemos tener en cuenta que se trata de un proceso sumamente complejo que podemos comprender si tenemos en cuenta la confluencia de multitud de variables y de factores que van más allá de las decisiones que toma una escuela en concreto. Esto conlleva no solo realizar modificaciones en el modo en que se organizan las escuelas, sino incluir cambios en el currículo, así como con respecto a las relaciones de coordinación que se establecen entre los profesionales del centro.

3.2. La Educación Intercultural.

Por otra parte, tal y como he mencionado, este trabajo trata de poner en valor y ensalzar la diversidad cultural, empleándola como eje a través del cual vertebrar todas las actividades de la propuesta. Por tanto, ¿cómo podemos definir la “diversidad”, en este caso “cultural”?

Actualmente se ha desvirtuado el sentido del término “diversidad”, la noción de atención a la diversidad acaba convirtiéndose en estrategias que se ponen en marcha para atender a unos pocos, que se consideran problemáticos por unas determinadas características. Esto tiene consecuencias para esos alumnos y alumnas y para los demás, puesto que la escuela los colectiviza, de tal manera que existe un “nosotros” y un “otros”. Tal y como expresa Contreras (2002) “bajo una categoría que los particulariza como poseedores de unos atributos que pertenecen a un colectivo, pierden su singularidad personal, esto es, pierden, bajo esa mirada, quienes son” (p.62).

Desde la tradición escolar se han tratado las diferencias desde una mirada deficitaria, por lo que debemos convertirlas en elementos que nos permitan revisar las prácticas docentes, enriqueciendo el funcionamiento de la clase y extendiéndolo al centro educativo y la comunidad. No obstante, debemos tener en cuenta que “cambiar el curriculum no equivale a cambiar sólo los temarios de las disciplinas, sino que implica también cambiar las condiciones contextuales en que debe desarrollarse” (Besalú, 1994, p.123).

Con relación a esta idea, Roche y Díaz (2018) defienden que “La diversidad

cultural hace referencia a la convivencia e interacción que existe entre diferentes culturas y se realiza de forma positiva y satisfactoria” (p.13). Tomando como referencia esta definición, se concluye que es necesario revisar el tipo de respuesta que damos, así como los recursos con los que contamos, pensando otra forma de organizar las escuelas. En palabras de Beltrán (2011):

Así, la escuela comprensiva en la educación infantil y en otras etapas apuesta por la Interculturalidad y no por la Multiculturalidad ya que, mientras que la multiculturalidad reconoce que existen diferentes culturas, la interculturalidad, además de reconocer la existencia de diferentes culturas dice que debería haber un acercamiento entre esas diferentes culturas de forma que haya un enriquecimiento recíproco de todas las culturas. (p.402)

Con referencia a lo anterior, esta propuesta parte desde una mirada dinámica del mundo que queremos crear, teniendo en cuenta que la inclusión trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante el respeto a las diversas necesidades, capacidades y características, así como la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje.

Respecto al concepto “Interculturalidad”, según Besalú (2010) la Educación Intercultural

pretende, por encima de todo, ser una educación de calidad para todos y, en consecuencia, más eficaz (en el sentido de cumplir lo que prescriben las leyes) y más justa (en la línea de hacer frente a todas las desigualdades que impidan o condicionen una verdadera igualdad de oportunidades educativas y sociales). (p.1)

Partiendo de este enfoque, Soto (2006) defiende que los principios pedagógicos que deben nutrir nuestra respuesta educativa son:

- Considerar la diversidad cultural de todas y cada una de las personas implicadas en el proceso educativo.
- Extremar la prudencia ante las informaciones sobre culturas de origen del alumnado y sus familias.

- Dotar de protagonismo la experiencia concreta, particular e individual y repensar las perspectivas abstractas, globales y colectivas.

Atendiendo a todo lo anterior, desde los centros educativos se deben poner en marcha estrategias, planes y proyectos que promuevan todos los objetivos planteados con el objetivo de atender las diferencias y cubrir las necesidades de todo el alumnado. De esta manera, está claro que “sigue siendo fundamental el papel de los centros educativos para desarrollar el sentido plural de pertenencia, lo cual significa combinar la adhesión y la solidaridad local con la apertura a las diferencias” (Escarbajal-Frutos, 2014, p.37).

Siguiendo esta idea, el desarrollo del Modelo de Atención a la Diversidad en nuestra comunidad autónoma ha venido acompañado de un valioso incremento en la creación de servicios, estructuras y profesionales para apoyar a los centros educativos y su alumnado. Así, se forman Unidades de Orientación Educativa en los colegios de Educación Infantil y Primaria, nuevas comisiones para elaborar los Planes de Atención a la Diversidad, Aulas de Dinamización Intercultural y coordinadores de Interculturalidad.

Partiendo del punto de vista pedagógico, desde la publicación del Decreto de 98/2005 en Cantabria, todos los centros educativos deben contar con un Plan de Atención a la Diversidad. Se trata de un plan del propio centro educativo que se inserta en el Proyecto Curricular de este y, por tanto, en el Proyecto Educativo del mismo. Para elaborarlo, la comisión de elaboración y seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad (C.E.S.P.A.D) debe partir del análisis de la situación de las necesidades de ese contexto en concreto para diseñar e implementar una serie de medidas educativas que contribuyan al éxito escolar de todos los niños y niñas. Además de la intervención del claustro, que debe debatir y discutir de manera sistemática sobre la atención a la diversidad.

El principal objetivo es prevenir posibles dificultades educativas, personales y sociales o intervenir cuando estas han aparecido; de tal forma que, apoyándonos en los principios de equidad e inclusión, se trata de pensar inclusivamente en las escuelas incorporando la diversidad en todas nuestras actuaciones.

Teniendo en cuenta lo anteriormente comentado, respecto a la importancia de promover la educación intercultural, cabe resaltar el Plan de Interculturalidad,

que “supone una apuesta relevante por ofrecer una respuesta no segregadora, por integrar al alumnado inmigrante en el propio centro educativo desde su llegada al mismo, recibiendo una atención ajustada a sus necesidades concretas en cada momento” (Terán, 2008, p.70). Así, se deberá formar e instituir un coordinador/a de interculturalidad que se encargará de llevar a cabo estrategias de dinamización en el aula y en el centro; abordando diversas áreas de interculturalidad para mejorar los recursos disponibles que existan.

En esta línea, destacan las aulas de Dinamización Intercultural, definidas como “estructuras externas a los centros, destinadas al apoyo y asesoramiento del profesorado de los centros, así como a facilitar la relación entre este con el alumnado inmigrante y sus familias” (Terán, 2008, p.75). Su principal labor es dotar de herramientas y estrategias a aquellos centros educativos que precisen su colaboración y vincular la comunidad educativa a aquellos niños y niñas de origen inmigrante.

3.3. Cuestiones importantes en materia de normativa sobre A.D.

En otro orden de cosas, he de destacar que la decisión que se toma en un aula no puede olvidarse de que forma parte de todo un estado de derecho que lo regula. Por lo tanto, las leyes orgánicas sirven como leyes marco, nos dan una idea sobre cómo se articula y funciona el sistema educativo en nuestro país.

En España, es a partir de la Ley General de Educación (LGE) (1970) cuando la normativa educativa comienza a reflexionar y organizar cómo dar respuesta a la diversidad, principalmente vinculándola a la discapacidad. De tal forma que, no es hasta 1985, donde aparece el documento de Ordenación de la E.E. “Decreto de Integración” enfocado en el tratamiento de la integración escolar. Este trasvase físico de la escuela especial a la escuela ordinaria coincide con la situación de cambio a nivel político y social que se vive en España en ese momento. Al mismo tiempo, se empiezan a poner en marcha algunos planes de innovación o proyectos experimentales para promover la integración escolar en distintos territorios.

Siguiendo lo anterior, será clave la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990), que destaca como principio fundamental del sistema educativo la integración escolar. Se trata de la primera

vez que aparece el término “necesidades educativas especiales” en una ley orgánica en España, lo que supone una gran reforma en el sistema educativo. Además de introducir el principio de integración escolar y el reconocimiento de las necesidades educativas especiales; supuso la defensa a ultranza del Principio de Comprensividad, defendiendo una escuela única para todos los niños y niñas.

Aunque las leyes anteriores instauraron un sistema educativo único y una escuela ordinaria para todos y todas, no será hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006) cuando se introduzca la inclusión educativa como principio rector. Así, se considera al modelo de educación inclusiva como modelo oficial para dar respuesta a la diversidad; de tal forma que toda normativa legal desarrollada en nuestro país debía tener como referente ese principio de educación inclusiva recogido en las leyes.

Como ejemplo más reciente, la LOMLOE (Ley Orgánica de modificación de la LOE, 2020) nos proporciona información general sobre el sistema educativo de nuestro país, pero el Real Decreto que regula la Educación Infantil nos ofrece unos mínimos más específicos.

Atendiendo lo previamente comentado, distinguimos entre medidas ordinarias, específicas y extraordinarias para la atención a la diversidad. Podemos definir las medidas ordinarias como aquellas modificaciones en elementos no significativos del currículo, que conlleven pocos cambios y cuya profundidad sea poco significativa. Su principal finalidad es mantener la cohesión de la vida pedagógica ordinaria. Existen medidas ordinarias generales, enfocadas en prevenir o compensar dificultades sin alterar los elementos esenciales del currículum; y singulares, orientados a facilitar la superación de dificultades y profundizar en el currículo.

Como ya he mencionado en otros apartados, cabe destacar que estas medidas y modificaciones van a afectar a los elementos organizativos, curriculares y de coordinación de todos los centros educativos.

Con respecto a las medidas específicas, es decir, aquellas modificaciones significativas en el currículum, cabe destacar que están dirigidas al alumnado que, en base a un informe psicopedagógico, presenta Necesidades Educativas

De Apoyo Educativo (A.N.E.A.E.). Así, a través de actuaciones y programas, el principal objetivo es dar respuesta a las necesidades educativas que requieren modificaciones significativas en alguno de los elementos curriculares considerados esenciales. Encontramos:

- Programas específicos para grupos de alumnos con dificultades graves de aprendizaje y/o compensación educativa.
 - Programas de inmersión lingüística y/o sociocultural.
 - Programas de compensación educativa.
- Adaptaciones acceso al curriculum.
- Flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa.
- Apoyo especializado al alumnado con discapacidades físicas, psíquicas, ..., etc.

Por otro lado, encontramos las medidas extraordinarias, aquellas que alteran significativamente los elementos del currículo, alejando al alumnado de la vida pedagógica ordinaria y cuya modalidad de escolarización se registra en centros de educación especial o combinada. Es clave incidir en la idea de que los centros educativos han de dar prioridad siempre a lo ordinario, y solo cuando lo ordinario no cubra las necesidades que surgen en esa escuela en concreto, podrán pasar a medidas más específicas o extraordinarias.

De igual manera, resulta positivo contar con el apoyo educativo como elemento clave para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Se trata de un elemento nuclear imprescindible ante el reto de ofrecer una respuesta educativa a la diversidad. Se trata de una variable, de las muchas, que condicionan dicha respuesta.

Es el sistema educativo el que debe proveer medios y recursos tanto materiales como humanos para que todas las escuelas puedan ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los estudiantes, sin excepción. No obstante, resulta necesario reflexionar sobre el modo en el que las escuelas aprovechan dichos medios, si garantizan que ningún alumno se vea superado por barreras y obstáculos existentes en ellas que impiden su participación y aprendizaje en igualdad de condiciones.

Por tanto, debemos tener en cuenta si los cambios que llevamos a cabo en los

centros educativos, y más específicamente en las aulas, corresponden al modelo de cambio de arriba-abajo o abajo-arriba. En el modelo de cambio de arriba-abajo es, generalmente, la administración educativa quién proclama derechos y cambios que deben adaptar los colegios. Se trata de cambios más superficiales o estéticos y muchos de ellos se han convertido en el mero cumplimiento de una norma. En cambio, en el modelo de cambio de abajo-arriba son los propios centros educativos quienes ponen en marcha proyectos de innovación pedagógica, que generan debates, cambios de los que se hace eco la administración educativa y las regula. Cabe resaltar que, estos cambios se sostienen mejor en el tiempo.

Respecto a cómo se regula, ordena y articula la atención a la diversidad en Cantabria, a nivel autonómico existe el Decreto 98/2005 de Atención a la Diversidad (Ordenación en los centros públicos de Cantabria), que ha permanecido vigente hasta la aprobación del Decreto 78/2019 que es el que está actualmente en vigor; renovándose algunos aspectos que ya estaban derogados en relación a la ley vigente. Cabe destacar que, el hecho de que existan los anteriores decretos ofrece una serie de ventajas que permiten encaminarnos hacia la construcción de escuelas inclusivas, de tal forma que son en sí mismos una oportunidad. Así, quedan recogidos una serie de principios pedagógicos, características e intenciones que enmarcan la respuesta a la diversidad en el modelo de inclusión educativa. De igual forma, también se establecen algunas premisas importantes de carácter obligatorio para todos los centros educativos financiados con fondos públicos:

- Todas las escuelas tienen que elaborar un plan de atención a la diversidad (PAD).
- Constituir una comisión de la elaboración y seguimiento de esos planes (C.E.S.P.A.D).
- Reflejar una serie de medidas educativas para dar respuesta a la diversidad.

Atendiendo al concepto “cultural” que nos atañe, creo necesario hacer referencia a la idea de que es un riesgo pensar que la gente que pertenece a la misma cultura comparte las mismas creencias y valores, como si no existiesen entre

ellas. Creer que, por el mismo motivo, las personas de un grupo o cultura deben ser significativamente diferentes de las personas que pertenecen a otra cultura, esquivando las semejanzas que existan entre ellos. Mercado y Hernández (2010) mantienen que

los estereotipos son categorías (simplistas), porque no siempre contienen los rasgos reales de los grupos, porque además no sólo son creencias, sino también actitudes con una carga emotiva importante, y más todavía en muchas ocasiones, el hecho de clasificar a los grupos implica cierta discriminación. (p.233)

Asimismo, es un riesgo asumir que las diferencias tienen un significado en sí mismas y constante a lo largo del tiempo, como si las diferencias significasen lo mismo en contextos diferentes.

4. Finalidad y objetivos del trabajo

La propuesta de innovación diseñada parte del planteamiento claro y preciso de los objetivos que se esperan conseguir, cuyo logro suponga alcanzar la finalidad principal del desarrollo de las actividades, además de la integración del conjunto de saberes básicos.

La finalidad clave del proyecto está dirigida a promover el intercambio de conocimientos sobre las diferentes culturas presentes en el aula, incidiendo en mejorar el ambiente de la clase en base al respeto y aprecio de las diferencias.

Objetivos generales:

Respecto a la mejora del clima de aula:

- Tomar conciencia de sí mismo, qué actitudes y valores muestran.
- Adoptar una actitud reflexiva.
- Reforzar el reconocimiento de las capacidades y valores ajenos, así como los propios.
- Resolver los conflictos de forma dialogada.
- Contribuir a la mejora de la convivencia escolar.

Con relación al tratamiento de la diversidad:

- Mejorar la relación entre iguales, no discriminar por causas de sexo, etnia, cultura o capacidades.

- Reconocer la diversidad, respeto y valoración de su riqueza.
- Romper con la interpretación ingenua de la interculturalidad que perpetúa la segregación.
- Involucrar a las familias en la vida de la escuela.
- Partir de las experiencias previas del alumnado.

Objetivos específicos de la propuesta:

A la hora de planificar las actividades, incluir aquellos más concretos que vayan surgiendo.

- Profundizar en la cultura árabe, marroquí e hispana.
- Conocer las costumbres y forma de vida de la etnia gitana.
- Desarrollo del lenguaje musical, plástico, oral y corporal.
- Profundizar en la gastronomía típica de cada país.

5. Desarrollo de la Propuesta de Innovación

5.1. Justificación

Este apartado se basa en las observaciones que he llevado a cabo durante el periodo como docente en prácticas, así como en lo recogido en el propio diario y examinado con respecto a las características del centro. Además, destacan las conversaciones y diálogos junto a la tutora como fundamento a partir del cual surgió la idea de planear y organizar una propuesta realmente caracterizada por la “innovación”. En síntesis, como cualquier propuesta de innovación, es necesario hacerse eco de lo que acontece en el contexto educativo, observar y preguntar a las personas que habitan esos espacios educativos e identificar elementos que pueden ser revisados y mejorados. Con todo ello, el diseño de la propuesta educativa que se presenta en este trabajo y su posterior evaluación emergen desde el profundo respeto a las prácticas que existen antes de su puesta en marcha.

En primer lugar, durante el periodo de prácticas pude observar que la inmensa mayoría de los infantes eran extranjeros, muchos de ellos desconocían el idioma y existía un grave conflicto con respecto al absentismo de muchos de los alumnos y alumnas. Todo lo anterior supone un reto para el profesorado, puesto que resulta complejo atender la gran diversidad cultural presente, así como implicar a las familias en la comunidad educativa e incidir en potenciar su papel

activo en la escuela.

Respecto al perfil de las familias, tal y como se especifica en el P.E.C (2010), “el nivel socioeconómico podría definirse como medio-bajo, procediendo su economía de la mediana y pequeña empresa” (p.1). La complicada situación en la que se encuentran los padres y madres, el desconocimiento del idioma, la presencia de conflictos personales, así como la existencia de problemas laborales y económicos conlleva a que su papel en la comunidad educativa sea poco activo y contemplan la etapa como meramente asistencial.

En el Plan de Convivencia (2010) se expone que la gran diversidad de culturas, religiones y capacidades intelectuales hace que surjan conflictos como:

- Juegos agresivos y peleas en el patio.
- Agresiones verbales
- Envidias
- Faltas de respeto y valoración entre compañeros.
- Injerencias de las familias en la organización del centro.

Por tanto, las señas de identidad más reseñables del centro están vinculadas a la atención a la diversidad, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales y fomentar un buen clima de aula y convivencia entre los alumnos y alumnas. Se resalta la importancia de la educación en valores, siendo un aspecto que se extiende a todas las áreas del currículo escolar de manera globalizada. De igual manera, se valora positivamente la participación tanto del alumnado como de las familias en base al respeto de los demás.

Se trata de una escuela que tiene el objetivo de conseguir que los estudiantes sean libres, democráticos, buenas personas, que sepan expresar sus opiniones y respetar las de otros, así como el entorno que les rodea, que aprendan a examinar todo lo que saben y reflexionen sobre si es lo correcto o no.

Asimismo, la educación para la paz sobresale como objetivo principal con respecto a acercar a los niños y niñas al conocimiento de otras realidades, con el objetivo de respetar las diferentes costumbres y formas de vida que confluyen en la escuela.

Cabe destacar que, se trata de un centro especialmente sensibilizado ante las

peculiaridades y características propias del entorno social y cultural en el que se encuentra. Por lo que resaltan aquellos valores y principios que tratan de llevar a cabo desde las actividades del aula, la toma de decisiones, la elección de los recursos materiales, así como la implicación de todos los agentes que influyen en la comunidad educativa.

Atendiendo a todo lo anteriormente comentado, nació esta propuesta como recurso para modificar las actuaciones llevadas a cabo hasta el momento, buscando nuevas formas de trabajo que beneficiasen a todo el alumnado con el objetivo de mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje y ofrecer una educación de calidad para todos los niños y niñas. En definitiva, la propuesta trata de contribuir, en el marco de este trabajo, a avanzar hacia modelos de educación inclusiva partiendo del reconocimiento de las prácticas preexistentes.

5.2. Contexto

5.2.1. A nivel de Centro

El colegio se ubica en una zona algo alejada del centro de Torrelavega, dividido en dos edificios orientados a cada una de las dos etapas que se trabajan y rodeado de varios servicios tales como el centro de salud “Dobra”, el teatro Concha Espina, paradas de autobús, tiendas y demás entidades. Cuenta con 11 unidades, siendo 4 de Educación Infantil y 7 de Educación Primaria, así como personal docente (24 profesores/as y 2 técnicos de Educación Infantil) y no docente (conserje, personal de limpieza, monitoras del servicio de comedor).

Por su parte, el centro educativo de Educación Infantil atiende los niveles de 2, 3, 4 y 5 años manteniendo una sola línea por nivel. El colegio está rodeado de varios edificios ya antiguos junto a otras construcciones más recientes y de carácter más moderno; como, por ejemplo, la ludoteca municipal que se localiza a tan solo unos pocos pasos. Igualmente, la cercanía física al antiguo “Hospital de la Cruz Roja” también influye en las características del alumnado, puesto que muchos de los niños y niñas proceden del programa de acogida a familias inmigrantes que se lleva a cabo. Con relación al perfil del alumnado, siguiendo el P.E.C (Proyecto Educativo de Centro) (2010) podríamos establecer cuatro grandes grupos según determinadas características:

1. Niños y niñas que no presentan dificultades o apenas manifiestan necesidad de apoyo adicional por parte de los profesores que atienden el aula a la hora de abordar los aprendizajes correspondientes a su periodo evolutivo.
2. Alumnado procedente del extranjero: convivencia diversas nacionalidades. Conflictos con respecto a la presencia del desconocimiento del idioma, retraso en todos los ámbitos académicos, falta de adaptación, concentración y atención.
3. Alumnos y alumnas de etnia gitana: problemas con respecto a inasistencias injustificadas y falta de interés.
4. Infantes que muestran mayor dificultad en los aprendizajes, objeto del Equipo Multiprofesional de especialistas y la unidad de orientación, estableciendo una serie rutinas y pautas para paliar esos obstáculos.

5.2.2. A nivel de Aula

El grupo-clase al que va dirigida esta propuesta de innovación está formado por 20 alumnos y alumnas de 5 años, de los cuales 14 son niños y 6 niñas. Cabe destacar que 5 de ellos (tres niños y dos niñas) se han incorporado por primera vez al centro, lo que influye en el ambiente del aula. En términos generales, la mayoría de los alumnos y alumnas mantienen un comportamiento disruptivo, no aprueban ni acatan normas y se desplazan por el aula con total libertad sin atender directrices. Se trata de un grupo muy heterogéneo, con diferentes grados de madurez y desarrollo, desconocimiento del idioma, en el que resalta la procedencia de niños/as de diferentes países: Perú, Nigeria, Rumanía y Marruecos. De tal manera que coexisten diversas culturas y etnias como la gitana, árabe, rumana, hispanoamericana, afroamericana y caucásica.

Puesto que cada niño/a tiene unas características propias y en el aula conviven diferentes formas de pensar, costumbres e ideologías, surgen conflictos a la hora de intercambiar opiniones y dialogar entre los compañeros y compañeras. Por tanto, sería interesante trabajar la educación emocional, centrándonos en potenciar que los niños y niñas sepan expresar sus emociones y sentimientos, comprender y respetar las de sus iguales, así como aprender estrategias para resolver las posibles desavenencias que puedan surgir.

La mayoría del alumnado presenta dificultades en los aprendizajes, problemas y retraso en la articulación del lenguaje. En este sentido, cobran importancia la prevención, a la hora de intervenir con respecto a los diferentes problemas que puedan experimentar los niños y niñas, aunque el tiempo que se destine para ello sea algo reducido. Las sesiones que realiza la especialista de audición y lenguaje resultan clave, siendo estas mediante desdobles para que pueda atender más individualmente a cada alumno/a. La mayoría de las actividades están centradas en trabajar la memoria auditiva, presentando durante unos segundos una imagen asociada a un sonido, para más tarde plantear a los niños y niñas que la recuerden y seleccionen entre varias opciones de respuesta. El principal objetivo es estimular la comunicación y expresión oral del alumnado, tratando de promover una participación activa por su parte.

Por otro lado, la figura del orientador es esencial respecto al informe y diagnóstico de niños y niñas que presenten Necesidades Educativas De Apoyo Educativo (A.N.E.A.E.). Así como para la aplicación de técnicas para frenar las conductas disruptivas que puedan darse en el aula, tales como “tiempo fuera” o dejar que se autorregulen.

5.2.3. Análisis preliminar docente

Puesto que nos encontramos ante una propuesta de innovación cuyo principal objetivo es dar respuesta a las necesidades del centro en el que se contextualiza el proyecto, se partirá de un análisis preliminar como punto de partida. De esta manera, se analizarán las cuestiones que más les preocupan a las docentes de los cursos de 2, 3, 4 y 5 años, teniendo en cuenta mis observaciones durante el periodo de prácticas, así como la reflexión acerca de la realidad educativa de la escuela para poner en marcha la propuesta.

En primer lugar, con respecto a aquellos planes, programas y proyectos que no se han podido llevar a cabo en el colegio, destaca el Plan digital de centro que se está redactando en estos momentos. No obstante, cabe destacar que el centro de Educación Infantil carece de rúter al que vincular la conexión a internet, por lo que, aunque algunas clases poseen pizarra digital, apenas se realizan actividades más interactivas. Además, respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la mayoría de las docentes coinciden en que apenas se han puesto en marcha talleres enfocados al trabajo de las tres dimensiones del desarrollo

sostenible (económico, social y ambiental).

Por otro lado, uno de los mayores obstáculos que identifican a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje es la falta de espacios en el centro en general. A modo de ejemplo, la clase de 2 años es muy estrecha y precisa de una salida independiente al patio, así como de mejores condiciones de mobiliario que resulten adecuadas para el desarrollo de la jornada escolar. El profesorado coincide en que el diseño arquitectónico del centro resulta poco apropiado para el buen funcionamiento de las clases; a modo de ejemplo, en los cursos de 3 y 4 años en los que los niños y niñas pueden aún no saber controlar esfínteres los baños se encuentran están afuera. Por otro lado, las escaleras que suben a la clase del curso de 5 años son muy empinadas y es frecuente que ocurran algunos accidentes provocando caídas, empujones y conflictos.

Por otra parte, el patio exterior que se destina para el tiempo de recreo para el curso de 3, 4 y 5 años se comparte con la comunidad, de tal manera que durante la jornada lectiva su uso es exclusivo para el centro, y a partir de las dos de la tarde queda abierto a toda la ciudad. Atendiendo a esta idea, el recinto puede resultar peligroso e inseguro para el alumnado, ya que los infantes suelen encontrar objetos como mecheros, tenedores, ropa, zapatillas que las personas olvidan en esa zona.

Siguiendo con esta zona, las docentes afirman la necesidad de fomentar la dinamización del patio mediante juegos reglados y actividades por rincones, de tal manera que, además del juego libre se establezcan talleres más estructurados que favorezcan el desarrollo de relaciones interpersonales entre los estudiantes. Dado que se trata de un área pública, no existen ni objetos ni materiales de manera permanente al alcance de los niños y niñas, sino que cada día se les ofrecen balones, piezas de construcción y juguetes de animales. En este sentido, el profesorado manifiesta que sería óptimo contar con otro tipo de recursos materiales que motivasen más al alumnado. Igualmente, sería positivo modificar la estética de las aulas en vistas de impulsar la naturaleza como valor en alza, dejando atrás mobiliario infantilizado y cargado de colores estridentes.

En otro orden de cosas, respecto al tratamiento de la diversidad cultural, cabe resaltar que es contemplado tanto como un punto clave enriquecedor, así como generador de conflicto. Puesto que el centro mantiene relación directa con

programas de acogida de refugiados y se encuentra en una de las zonas de Torrelavega con mayor población extranjera, la llegada continua de alumnado nuevo es constante. Esto afecta tanto al alumnado como al profesorado, puesto que se distorsiona el clima de aula y surgen nuevas dudas, problemas e incertidumbres.

Asimismo, en la escuela existe un gran número de alumnado de etnia gitana que se ausenta la mayoría de los días, por lo que desde el centro se aboga por poner en marcha planes para combatir el absentismo mediante juegos y talleres que motiven al alumnado.

De igual forma, algunos niños y niñas presentan discapacidades auditivas que influyen en su proceso de aprendizaje, de tal manera que, en colaboración con la Asociación FESCAN (Federación de Asociaciones de Personas Sordas de Cantabria), una vez a la semana acude al centro una intérprete como apoyo para la docente, así como para trabajar individualmente con cada alumno/a los contenidos trabajados a lo largo del curso.

En otro orden de ideas, el idioma y su influencia en el desarrollo del alumnado se constituye como una dificultad y barrera para la comunicación y sociabilización entre los estudiantes y entre las familias y la escuela. En este sentido y, atendiendo al curso de 5 años en el que se inicia la lectoescritura, las docentes afirman que resulta complejo trabajar la direccionalidad puesto que los niños y niñas árabes que están aprendiendo de forma simultánea a leer y escribir en su lengua, lo hacen de manera contraria. Esto da lugar a confusión, de tal forma que el alumnado duda y no adquiere las competencias necesarias para llevar a cabo las tareas de manera satisfactoria.

Es un error pensar que los niños y niñas del mismo país van a hablar la misma lengua, no obstante, cabe destacar que aprenden rápido el idioma por inmersión. Además, las docentes cuentan con el servicio de una intérprete de árabe una hora a la semana, para contar con su apoyo a la hora de organizar actividades, traducir tareas y juegos a estudiantes que se acaban de incorporar y trasladar mensajes a las familias. Con relación a esta última idea, cabe resaltar que la comunicación con las familias resulta más complicada y por eso es casi nula. Apenas existe la presencia de las familias en el centro y no se involucran, por lo que cuentan ligeramente con su participación para realizar talleres en la escuela.

Muchas de las docentes atribuyen esta falta de implicación a la contemplación de la etapa desde su visión más asistencial, de cuidado, higiene y seguridad.

Respecto a la convivencia entre el alumnado, cabe resaltar que, concretamente, en el curso de 5 años tienen lugar muchas desavenencias entre los estudiantes, surgen conflictos a diario y les cuesta llegar a acuerdos entre todos.

Por último, con respecto a aquellas fórmulas, estrategias y herramientas que las docentes han empleado de manera satisfactoria y cuáles no han resultado adecuadas; la mayoría coincide en que no se puede trabajar con todo el grupo-clase al completo, por lo que han podido comprobar que funcionan los rincones y los pequeños trabajos en grupo, aunque no se llevan mucho a cabo debido al poco favorable clima de aula. Además, el profesorado insiste en que el seguimiento de la editorial a la hora de completar fichas resulta algo estricto y cerrado, desatendiendo la pluralidad presente en el centro.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, las docentes defienden la necesidad de que surjan nuevas ideas y formas de trabajar tanto con el alumnado como junto a las familias, empleando una gran diversidad de recursos materiales con el objetivo de transformar la escuela actual hacia la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

5.2.4. Reflexiones propias

Durante el periodo de prácticas, pude observar que en el centro existe una gran mayoría de alumnos/as procedentes del extranjero, con necesidades educativas de apoyo educativo, así como una minoría de etnia gitana. En términos generales, existe una gran disparidad con respecto a los ritmos de aprendizaje del alumnado, por lo que resulta una ardua tarea atender la individualidad de cada alumno/a. En mi opinión, debe existir un balance entre las actividades propuestas, de tal forma que se debería estimular más a aquellos niños y niñas que ansían conocer más cosas y que superan los ejercicios propuestos sin apenas esfuerzo, así como atender las necesidades de aquellos infantes que carecen de la capacidad precisa para resolver las tareas presentadas.

Desde mi punto de vista, es visible que las docentes se esfuerzan lo máximo posible para ofrecer a los infantes las herramientas necesarias de tal forma que pueda llevar a cabo actividades destinadas a su desarrollo cognitivo, social,

emocional, del lenguaje y físico. Así como preparar actividades que fomenten el aprendizaje cooperativo, de tal forma que los discentes se ayudan entre ellos e intercambian anécdotas y vivencias.

Con respecto a la implicación de las familias en el centro, me gustaría aludir a la idea de que, el momento de las entradas y salidas son un momento bisagra entre dos mundos interconectados, deben ser “un lugar y un tiempo para el encuentro y el recibimiento físico y humano” (Herranz, 2004, p.28). Aunque sea de manera rápida porque los tiempos son muy ajustados, hay muchos niños y niñas y la mayoría de las familias tienen prisa; debemos prestar atención individual a cada familia y a cada alumno/a. Del mismo modo, es frecuente que los estudiantes lleguen con muchas cosas que compartir, todos esos momentos requieren que los docentes nos paremos, que les prestemos atención, porque eso condiciona todo lo que tenemos preparado para después.

Por otro lado, desde mi punto de vista, la escuela tiene una clara falta de espacios, de tal manera que, por ejemplo, el aula de usos múltiples es compartido con la zona de comedor, no existe un área adecuada para que los niños y niñas puedan llevar a cabo las sesiones de psicomotricidad y la disposición de las clases no favorece la autonomía del alumnado.

No obstante, he podido comprobar que la mayoría de los infantes no tienen la capacidad de gestionar sus emociones, no disponen de habilidades sociales para afrontar los retos planteados en la escuela y no toleran la frustración. Por tanto, se deberían llevar a cabo más actividades enfocadas a potenciar que los niños y niñas sepan expresar sus emociones y sentimientos, comprender y respetar las de sus iguales, así como aprender estrategias para resolver los posibles conflictos que puedan surgir. Además de que el idioma constituye un obstáculo, muchos de los alumnos y alumnas presentan retraso madurativo y trastornos específicos del lenguaje. Debemos tener en cuenta que nos encontramos en un periodo sensible, de tal forma que “no debemos demorar ni avanzar procesos” (Duarte y Merchan, 2019, p.16). Resulta positivo permitir que el propio alumno madure, mostrarnos como figuras de apego y afecto, proporcionándole un modelo lingüístico que pueda seguir para mejorar el aspecto de expresión oral.

5.3. Contenidos

Los contenidos educativos a trabajar a lo largo del proyecto estarán organizados en torno a las áreas correspondientes vinculadas al Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cabe destacar que se abordarán a través de actividades globalizadas de aprendizaje que tengan significado e interés para el alumnado.

- Reconocimiento y aprecio hacia la pluralidad sociocultural del aula mediante talleres y juegos que pongan en valor las diferentes costumbres y tradiciones.
- Refuerzo del diálogo, debate y comunicación entre los niños y niñas.
- Identificación de los valores propios y la escucha activa de las de los demás a través del trabajo cooperativo.
- Aceptación y valoración de la inclusión como herramienta enriquecedora.
- Interacción con alumnado que manifieste necesidades sensoriales, físicas o cognitivas.
- Integración de estrategias para la resolución de conflictos de manera dialogada, con el objetivo de lograr una meta común.
- Refuerzo del sentido de pertenencia al grupo, contribuyendo a aprender a vivir en armonía con los demás y favoreciendo el trabajo en equipo.
- Papel activo de las familias en el centro y su participación como punto clave.
- Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Gusto por el juego.
- Expresión, producción y comunicación de hechos, situaciones, sentimientos, emociones, vivencias o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas, realizadas con distintos materiales y técnicas.
- Participación activa y disfrute en la interpretación e improvisación de silencios, sonidos, canciones, juegos musicales y danzas.

No obstante, puesto que nos encontramos ante una propuesta de innovación que busca ir más allá de lo que se viene haciendo en los centros educativos, tiene sentido mencionar el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. En vistas de futuro, respecto al trabajo de competencias más específicas, guarda relación “Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad,

valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos” (p.14576).

- Observación y análisis del contexto más cercano que rodea a los infantes.
- Indagación y conocimiento sobre otras culturas, creencias y costumbres.
- Tratamiento de la diversidad como eje articulador de todo lo que se lleva a cabo en el centro, dejando atrás estereotipos y prejuicios.
- Experiencias vitales de los estudiantes como punto de partida para planificar actividades y captar su atención y curiosidad.
- Promoción de los derechos de los niños y niñas.
- Énfasis en el desarrollo de actividades enfocadas a promover el bienestar emocional y la seguridad afectiva del alumnado.
- Expresión oral, diálogo y contraste de opiniones para la mejora del clima de aula.

5.4. Organización espacial y temporalización

A la hora de planificar la organización espacial se ha de tener en cuenta que los espacios que se destinen para la realización de las actividades deben contemplar tanto zonas enfocadas al juego individual, como lugares más amplios dirigidos al trabajo/juego en pequeño y gran grupo. Del mismo modo, se deberá tener en cuenta que, algunas de las tareas requerirán mayor atención y capacidad de concentración por parte de los estudiantes, por lo que deberán ser sitios apartados de otros más focalizados en el desarrollo de la ejercitación del cuerpo y descubrimiento de su movimiento.

Respecto a la disposición del aula, debo destacar que, en la mayoría de las ocasiones se optará por distribuir los espacios en rincones, enfocando cada zona a una temática de investigación distinta. Además, se empleará el espacio que, frecuentemente se utiliza para el momento de asamblea, como lugar de encuentro entre profesorado y alumnado para el intercambio de opiniones y retroalimentación de los talleres presentados a los niños y niñas. Puesto que nos encontramos ante una propuesta de innovación, será relevante contar con el punto de vista de los infantes, respecto a la modificación de las tareas e incorporación continua de contenidos y aprendizajes en la programación del

proyecto.

Asimismo, se intentará en la medida de lo posible hacer uso del espacio exterior, ya sea el patio destinado al momento de recreo o visitas al entorno más próximo que rodea la escuela y en el que viven la mayoría de los estudiantes. En palabras de Terrado y Fuertes (2015)

la observación, exploración, manipulación, desplazamiento, interés, curiosidad y respeto hacia todos los elementos del entorno alimentan otros contenidos como la valoración positiva y el respeto a las diferencias, la exploración y valoración progresiva de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas, la representación paulatina de la acción mediante el gesto, la palabra, el dibujo, el modelado de los objetos y la evocación y relato de hechos, situaciones y acontecimientos de la vida cotidiana. (p.1487)

De esta manera, al vincular escuela y entorno, no solo a la hora de contextualizar las actividades, sino también respecto a planificar salidas con el objetivo de que los niños y niñas descubran donde viven, las características de su ciudad y qué es lo que pueden encontrar en ella, estaremos promoviendo que el alumnado descubra las posibilidades que le ofrece su entorno más próximo, adquiriendo diferentes competencias y construyendo aprendizajes sobre lo que les rodea.

En otro orden de cosas, me gustaría aludir a la temporalización de la propuesta que nos concierne, siendo esta quincenal, es decir, que tendrá una duración de quince días; de los que, se emplearán los primeros como fase de introducción de contenidos y descubrimiento de los conocimientos previos de los niños y niñas, para avanzar progresivamente y finalizar los últimos días atendiendo a la evaluación de los niños y niñas, el profesorado y el propio proyecto. El proyecto dará comienzo dos semanas antes de la celebración del día de la familia, siendo este el 15 de mayo, para culminar el desarrollo de la propuesta en la celebración conjunta de la festividad junto a las familias y el alumnado.

No obstante, aunque la duración contemplada sea algo cerrada, la finalidad es que la escuela ponga en marcha actividades de tales características de forma más asidua. De tal manera que, al observar los puntos clave y débiles del proyecto, se lleven a cabo las modificaciones precisas para el adecuado

planteamiento de las actividades.

Por último, me gustaría aludir al tiempo destinado para cada uno de los talleres, siendo este marcado por los propios estudiantes ya que, al desconocer cuáles van ser las reacciones ante los ejercicios presentados, se establecerá que se darán por terminados cuando todos los niños y niñas hayan finalizado sus hazañas o se den por satisfechos con sus acciones. Así, debo subrayar el carácter flexible que envuelve toda la propuesta, siendo esta adaptada y planificada en torno a lo que necesitan los alumnos y alumnas en base a sus intereses y preocupaciones.

5.5. Metodología

Atendiendo a este apartado, me gustaría aludir al principio de inclusión, de tal forma que todas las actividades sean planificadas pensando en las posibilidades y capacidades de todos los niños y niñas, con el objetivo de que realmente se sientan bienvenidos y evitar posibles conflictos. Considerando la pluralidad presente en el aula y las particularidades propias de cada uno de los infantes, estamos abriendo la puerta de la escuela a una gran riqueza de valores, conocimientos y vivencias.

Debido a que esta propuesta ha sido planteada con el objetivo de que todos los estudiantes se vean beneficiados, se apostará por una gran diversidad de métodos de trabajo que sean flexibles y se adapten a las necesidades e intereses de los docentes. El hecho de que se encuentren presentes diferentes estrategias metodológicas permite la consecución de mayor variedad de aprendizajes, ya que los alumnos y alumnas afrontan, desde distintas perspectivas, los retos planteados por el profesorado.

En primer lugar, destaca el aprendizaje por proyectos, definido por Gorgoso et al. (2015)

como un método pedagógico centrado en el alumnado y que el docente utiliza para responder a la necesidad que éste tiene de construir sus propios conocimientos, mediante una comunicación y un intercambio continuo de contenidos y experiencias. (p.163)

De esta manera, se considera al estudiante como eje central de todas las

actividades, de tal forma que sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y profundicen en la adquisición de nuevos conocimientos partiendo de sus saberes previos. Cabe subrayar que, en la medida de lo posible, resulta interesante incidir en contextualizar las tareas, de tal forma que lo presentado les sea cercano y les llame la atención, desarrollando así los ejercicios de forma más autónoma.

Como he mencionado en el anterior apartado, se partirá de los conocimientos previos del alumnado para modificar las actividades según sus concepciones e ideas de las temáticas trabajadas. En este sentido, cobra importancia el principio de globalización, que contempla el aprendizaje como el resultado de múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo por aprender y lo ya conocido. En base a todo esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta mucho más significativo para los niños y niñas, ya que serán ellos mismos quienes configuren los contenidos a trabajar a lo largo del proyecto. Así, si a medida que se llevan a cabo los talleres surgen otras situaciones que, aunque no se habían tenido en cuenta, resultan estimulantes para el alumnado, se deberán introducir coherentemente en la programación y trabajarlas en relación a lo planificado en un primer momento.

En otro orden de cosas, el profesorado se centrará en emplear la metodología basada en la actividad, partiendo de la manipulación con el objetivo de provocar situaciones de aprendizaje a los infantes, es decir, presentarles la oportunidad de que exploren, observen y experimenten en base a los recursos ofrecidos. He de destacar que, el punto clave de este principio es dejar a los alumnos y alumnas libertad para que puedan manipular y descubrir sus posibilidades de acción de manera independiente, de tal forma que la figura docente destaque por su carácter observador sin intervenir (a no ser que ocurra algo grave) en el desarrollo de las tareas.

Siguiendo con la anterior idea, será interesante partir de la gamificación, como estrategia en la que el juego es considerado como una actividad de aprendizaje y motivación. Coincido con Bautista y López (2002) en que “El juego es una realización que tiende a realizarse a sí misma, no tiene metas o finalidades extrínsecas, sus motivaciones son intrínsecas” (p.2). Así, en base al juego, los niños y niñas se mostrarán mucho más receptivos en la realización de

actividades y, dado que el juego es considerado como un fin en sí mismo, serán capaces de adquirir competencias y habilidades al mismo tiempo que disfrutan de talleres más lúdicos de manera individual o conjunta.

Asimismo, resulta clave destacar el papel del aprendizaje cooperativo como estrategia para promover que los estudiantes sepan llevar a cabo tareas unidos e intercambiar opiniones respetando los puntos de vista del resto de sus compañeros/as. Esto favorecerá la mejora de la convivencia y el clima de aula, al establecerse relaciones intra e interpersonales más adecuadas tanto entre los discentes, como entre el profesorado y los propios alumnos y alumnas. En palabras de Jiménez (2012)

El aprendizaje cooperativo, pues –entendido como una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual- aparece como un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva. (p.92)

Por último, cabe subrayar que, para que se cumpla todo lo anterior, el ambiente de aula debe ser percibido como cercano, atractivo y lúdico. El profesorado debe enfocarse en transmitir afecto, seguridad y confianza al alumnado, de tal forma que sientan la escuela como un segundo hogar donde son reconocidos como personas importantes y pueden expresarse con libertad. Es importante que el aula esté organizada de tal manera que todos los niños y niñas puedan llevar a cabo las tareas con éxito y se puedan desplazar por el espacio sin obstáculos.

5.6. Actividades

¿Qué me cuentas de tu historia familiar?
<p>Planteada como actividad de motivación que da comienzo al proyecto, el objetivo es que cada estudiante dibuje su familia y traslade a sus compañeros/as quiénes aparecen, que cuenten dónde han nacido, si han nacido fuera de España cómo vinieron hasta aquí. Además, con el objetivo de que se conozcan más unos a otros, será interesante profundizar en la experiencia personal de cada estudiante, si ha viajado a su país de procedencia, cómo es ese lugar..., etc. En el <u>Anexo 2.1.</u> se podrá observar la lámina base para que los estudiantes dibujen su familia, siendo este el punto de partida para dar comienzo al diálogo entre los niños y niñas.</p>
¿Cómo son las costumbres culturales en tu familia?
<p>Una vez dispuestos en círculo y sentados en la alfombra de asamblea, el objetivo es preguntar a los estudiantes qué es lo que conocen ellos acerca de la forma de vida y costumbres de la etnia gitana. Se llevará a cabo un diálogo y debate entre los puntos de vista de cada niño/a, destacando los aspectos más relevantes. Será clave invitar a las familias de etnia gitana y contar con su participación para que sean ellos mismos quienes nos cuenten acerca de su estilo de vida, si se dedican a las ventas ambulantes, destacando los elementos más reseñables. Tras el debate surgido y el intercambio de experiencias junto a las familias se planteará a los niños y niñas una ficha con el objetivo de que expongan lo aprendido. Además, se tomarán fotos del proceso que se incorporarán en cada una de las hojas para documentar la realización del taller. Dado que, durante el periodo de prácticas pude comprobar que la mayoría de los niños y niñas se manejaban correctamente con el lápiz y ya habían adquirido algunas competencias con relación a la lectoescritura, se reforzará especialmente este aspecto contando con el apoyo de las familias. (<u>Anexo 2.2.</u>). Esta actividad tiene la finalidad de frenar el absentismo y que la comunidad se sienta bienvenida en la escuela.</p>
¿Cuánto aprendemos juntos?
<p>Organizando el espacio de aula por rincones de investigación, se distribuirán distintas zonas en las que se encontraran alimentos, juegos y objetos característicos de cada cultura, así como ordenadores en los que los estudiantes pueden buscar información sobre cada país. Para involucrar a los progenitores y demás familiares extranjeros en la actividad, se les pedirá con antelación que sean ellos mismos quienes traigan los elementos que, más adelante, manipularán con el objetivo de conocer más sobre las culturas árabe, marroquí e</p>

hispana. (Mapa de aula en Anexo 2.3.).
¡A cantar!
Potenciando el desarrollo del lenguaje musical al máximo, se planteará a los niños y niñas que se aprendan la canción: “Intenta respetar” de Carlos Baute. Para ello, se introducirá cada estrofa mediante pictogramas (Anexo 2.4.) que reflejen las acciones mencionadas y se procederá a recordarla y ensayarla varios días a la semana, hasta el último día en el que el alumnado se la cantará a las familias.
Sabor a diversidad
En primer lugar, se pedirá a cada estudiante que, con ayuda de su familia, realice una receta ya sea dulce o salada, característica de su lugar de origen. Además, se intentará involucrar a las familias que les sea posible acudir a la escuela durante la jornada lectiva para realizar una salida al entorno más próximo, en este caso, un parque cercano al centro. Allí, los niños y niñas disfrutarán de una degustación de platos típicos de cada país o cultura. Una vez en el lugar, les preguntaremos cómo han hecho el plato, quiénes les han ayudado y qué ingredientes contiene. Finalmente, y, una vez en el aula, se planteará al alumnado que completen una lámina (Anexo 2.5.) en la que describan el plato que más les haya gustado y lo dibujen.
Escribimos en árabe
Para trabajar la expresión oral y escrita mediante el trabajo cooperativo, se pedirán a los niños y niñas árabes que conozcan la lengua para mostrar a sus compañeros/as cómo se escribe el alfabeto. La finalidad última es que cada estudiante sepa escribir su nombre en árabe y todos los discentes se ayuden unos a otros. (Anexo 2.6.). Cabe subrayar que, todas las producciones serán recogidas por la docente y mostradas a las familias en la celebración del último día.
¡Somos tan distintos y eso nos encanta!
Este taller tiene el objetivo de ponerse en marcha varios días a la semana, de esta manera, familias de todas las culturas podrán tener la oportunidad de involucrarse en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, a través de la lectura de un cuento que relate las tradiciones de su país. Adicionalmente, los progenitores pueden incorporar la mención de varias palabras para que los infantes puedan aprenderlas. Además, en base a lo aprendido y mostrado en la historia, será interesante promover que comparen unas creencias y estilos de vida de otros y sepan establecer comparaciones y diferencias entre países y culturas. Así, como tarea final los niños y niñas deberán transmitir a través de un

dibujo lo que les haya transmitido el relato, incluyendo fotografías de cada sesión. (<u>Anexo 2.7.</u>). Contemplar las diferencias desde una mirada posibilitadora, valorándolas y ensalzándolas es clave en el desarrollo del proyecto.
¡A comernos el mundo!
Para el fortalecimiento del trabajo en pequeño grupo y el impulso de que se ayuden unos a otros, se planificará llevar a cabo una yincana en la zona de patio junto a la presencia de las familias. Una vez distribuidas varias estaciones de aprendizaje en las que destacarán puzles, juegos de relacionar con flechas elementos junto a su país de procedencia y pruebas que superar para continuar el resto de los talleres. (<u>Anexo 2.8.</u>) El premio final de todos los estudiantes será un pasaporte denominado: “Ciudadano/a del mundo”, que será sellado en cada uno de los espacios dirigidos a investigar e indagar acerca de cada cultura y sus creencias.
¿Te acuerdas?
Esta tarea destaca como principal actividad de evaluación que, en base a la gamificación, servirá como recurso para examinar si los niños y niñas han adquirido las competencias y habilidades adecuadas y el proceso enseñanza-aprendizaje se ha desarrollado correctamente. Mediante la herramienta “Kahoot”, se planteará un cuestionario dinámico a los niños y niñas sobre todo lo trabajado hasta el momento, las características de cada cultura, adentrándose en las particularidades de cada creencia y los contenidos generales planteados en un inicio. (<u>Anexo 2.9.</u>)
Fiesta de convivencia
Coincidiendo con la celebración del “Día de las familias” que tiene lugar el 15 de mayo y, como culminación del proyecto, se expondrán en el aula los trabajos realizados por todos los niños y niñas y se invitará a las familias a asistir y festejar junto al resto de miembros de la comunidad educativa una fiesta. Además, los niños y niñas cantarán y bailarán la canción trabajada hasta el momento, presentando su creación musical a sus familias y al profesorado.

5.7. Evaluación

La fase de evaluación será imprescindible para la correcta valoración de la propuesta, incidiendo en el papel del alumnado, así como respecto a las prácticas docentes llevadas a cabo. Mediante varias herramientas y la observación como técnica y estrategia de evaluación, se determinará si se han alcanzado los objetivos planteados en un primer momento y cuál ha sido el

progreso de cada uno de los niños y niñas. Tal y como expresan Herrero-Nivela et al. (2014)

les va a permitir apresar en el ambiente natural, toda la riqueza informativa de manera objetiva siempre que utilicen el instrumento adecuado, bien creado ad hoc o adaptando los ya existentes a las necesidades de su alumnado y contexto educativo en que se desenvuelven. (p.470)

Asimismo, se recogerán las producciones elaboradas por el alumnado, con el objetivo de valorar si han alcanzado los objetivos planteados y han completado las actividades de forma satisfactoria.

5.7.1. Evaluación del alumnado

La evaluación del recorrido llevado a cabo por los discentes se dividirá en tres distintas etapas, de tal forma que, se tendrán en cuenta los conocimientos iniciales, el avance en el desarrollo de la propuesta y el afianzamiento final de los aprendizajes adquiridos en última instancia. Como se puede observar en el Anexo I, a lo largo de los tres momentos la docente se encargará de evaluar el proceso de aprendizaje de cada estudiante a través de listas de control (Anexo 1.2.1.), basándose en rejillas de observación (Anexo 1.2.2.) e incidiendo en la importancia del tratamiento de las habilidades personales mediante una diana de evaluación (Anexo 1.2.3.). De igual forma, será clave recoger las aportaciones y opiniones de los discentes con el objetivo de modificar aquellos aspectos que resulten inadecuados en el desarrollo de la propuesta.

5.7.1.1. Evaluación Inicial

Dado que no existe una temática concreta a trabajar y se van a tratar diversas situaciones que favorezcan la variedad de aprendizajes, este primer estadio será contemplado como un tiempo y un espacio en el que conocer las ideas previas que poseen los niños y niñas acerca de distintos aspectos, valorando su involucración y tratando de recoger las primeras intervenciones como objeto de estudio de los siguientes periodos. Así, las primeras actividades que se presenten a los alumnos y alumnas estarán enfocadas a la introducción de

distintos asuntos y se estimará si el clima de aula formado apoya la adquisición de habilidades y competencias.

5.7.1.2. Evaluación Continua

Mediante la evaluación continua, se apreciará si los estudiantes van adoptando paulatinamente actitudes y comportamientos más adecuados, al mismo tiempo que ahondan en diferentes temáticas y expresan sus puntos de vista a la vez que conocen los de sus iguales. El contexto familiar constituirá un papel fundamental, considerando a los progenitores como principal apoyo y elemento enriquecedor de las actuaciones llevadas a cabo.

Igualmente, será esencial la recolecta de aportaciones de los niños y niñas, para incorporar las materias de interés a la programación del proyecto, de tal forma que, todo lo que de manera espontánea llame la atención de los discentes, será tenido en cuenta y aprovechado como asunto de interés sujeto a investigación y reflexión.

5.7.1.3. Evaluación Final

Respecto a este último estadio, el profesorado se encargará de valorar la evolución de los estudiantes a lo largo de toda la propuesta, teniendo en cuenta cuáles eran sus consideraciones iniciales y qué aprendizajes han ido adquiriendo con el paso de los días. De igual manera, se tendrán en cuenta las últimas aportaciones de los niños y niñas, cuyo *feedback* será clave para la evaluación del proyecto. Siguiendo esta idea, cabe resaltar que las últimas tareas presentadas a los discentes estarán dirigidas a comprobar si los niños y niñas han profundizado en las diferentes temáticas planteadas y si han adquirido las competencias pertinentes para la mejora del clima de aula y relaciones entre los estudiantes y entre los infantes y el profesorado, así como con relación al vínculo familia-escuela.

5.7.2. Evaluación práctica docente

Resulta clave que el profesorado, el conjunto de especialistas y el equipo docente que intervenga en la propuesta lleve a cabo una evaluación de las actuaciones llevadas a cabo, con el objetivo de comprobar si aquellas prácticas realizadas han sido adecuadas y han permitido el correcto desenvolvimiento de las actividades. Deberán tener en cuenta si todos los talleres estaban

planificados para todos los niños y niñas sin dejar a nadie fuera, si daban la bienvenida a las familias, si las temáticas eran trabajadas desde el respeto y la valoración de las diferencias y si todo lo anterior posibilitaba atender la pluralidad presente en el aula.

5.7.2.1. Diario docente

Siguiendo con la anterior idea, para apostar por la evaluación formativa y compartida, será imprescindible contar con el recurso del diario docente, en el que destacarán las observaciones contempladas a lo largo del desarrollo de todo el proyecto, subrayando los incidentes a resaltar y aquellos aspectos a mejorar o marcar como importantes de cara a siguientes programas. En palabras de Herranz y Pastor (2015) “El diario de la maestra nos es muy útil para recoger información sistemática y periódica y, de este modo, facilitar una posterior reflexión sobre lo sucedido, favoreciendo la autoevaluación de la tutora” (p.286). Asimismo, la docente deberá recoger los puntos de vista de los alumnos y alumnas, incidiendo en cómo han realizado las actividades, si les han resultado fáciles o complejas, así como si la disposición espacial y la organización del grupo de infantes ha resultado adecuada o no. En base a lo anterior, el profesorado podrá reflexionar sobre todos los aspectos y constatar si las herramientas empleadas y su papel dentro de la propuesta resultan apropiadas o, por el contrario, necesitan ser renovadas.

5.7.2.2. Rúbrica

Uno de los mejores recursos enfocados a la evaluación de la práctica docente es la rúbrica, en la que, destacando determinados ítems de logro, el profesorado tiene la capacidad de revisar sus actuaciones y verificar si han llevado a cabo todo lo planteado en un inicio. Para ello, se dispondrá en una tabla un apartado de elementos a conseguir y otra sección en la que la docente señale la puntuación obtenida que se considera. Cabe destacar que la rúbrica (mostrada en el [Anexo 1.1.1.](#)), está basada en lo dictaminado según Alcaraz y Canals (2007) acerca de que “el ámbito de la práctica docente está integrado por siete dimensiones subdivididas en indicadores que no son sino la concreción de cada dimensión” (p.181).

5.7.3. Evaluación Familias

Puesto que uno de los objetivos principales de la propuesta es acercar y potenciar la relación entre las familias y la escuela, será fundamental contar con su valoración final del proyecto para considerar los aspectos positivos y aquellos que se precisen mejorar para la correcta consecución de los objetivos planteados. Para ello y, para que los progenitores y demás familiares se sientan seguros a la hora de expresar sus ideas y plantear sus inquietudes, se creará un formulario mediante la herramienta Google, a través del cual, de forma anónima las familias tendrán la oportunidad de contestar una serie de preguntas sobre el desarrollo del proyecto. (Anexo 1.3.1.) Así, se evitarán conflictos de horarios y disponibilidad a la hora de concertar entrevistas físicas con cada familia, de tal manera que, mediante tan solo un dispositivo electrónico, los progenitores podrán trasladar a las docentes sus puntos de vista y sensaciones tras la finalización de la propuesta.

6. Conclusiones

Puesto que la propuesta que nos ocupa no se ha podido llevar a cabo en el centro en el que está contextualizada, no se dispone de retroalimentación alguna o conclusiones determinantes sobre el resultado del proyecto. Por tanto, las deducciones que se reflejen en este apartado estarán basadas en las expectativas que se han forjado a lo largo de la planificación y desarrollo de la propuesta.

Desde mi punto de vista, la elección de las temáticas y contenidos a trabajar junto a los niños y niñas será la óptima para el adecuado desarrollo en todos los ámbitos del alumnado. Apostando por la diversidad cultural como eje estructural de todas las actuaciones, el objetivo principal será conseguir que los discentes conozcan otras culturas y formas de pensar, respetando a los demás al mismo tiempo que se aprecian mejoras respecto al clima de aula. Del mismo modo, favoreciendo la participación de las familias e involucrándolas en el proceso de aprendizaje de los infantes, se potencia el vínculo familia-escuela, así como el acercamiento de los alumnos y alumnas al entorno que les rodea.

Asimismo, considero que las estrategias metodológicas seguidas por el profesorado serán clave para el correcto progreso de la propuesta, buscando

estimular y motivar a los niños y niñas en base a sus intereses y necesidades. Además, en mi opinión, la distribución espacial del aula será lo suficientemente variada como para que el alumnado pueda profundizar en diferentes temáticas, estableciendo relaciones entre lo ya conocido y lo nuevo por aprender. De la misma manera, a mi juicio la temporalización contemplada en la programación será lo suficientemente extensa como para que los discentes puedan ir construyendo aprendizajes y estos sean consolidados. En este sentido, a mi modo de ver la evaluación del alumnado será fundamental, ya que abarcará los tres momentos clave de la intervención, resaltando los puntos más esenciales e incidiendo en la respuesta aportada por los estudiantes. Igualmente, la evaluación docente comprenderá distintos ítems de logro, con el objetivo de realizar un análisis exhaustivo y comprobar si las prácticas docentes son las adecuadas para llevar a cabo la propuesta de manera satisfactoria. Por último, la evaluación global de la propuesta comprenderá la suma de todo lo anterior, subrayando los aspectos más importantes a destacar, los inconvenientes y las ventajas de poner en marcha un proyecto de tal calibre.

En último lugar, me gustaría añadir que el fin último de toda la propuesta es comprobar si el desarrollo de las actuaciones favorece e impulsa la modificación de las prácticas llevadas a cabo hasta el momento y que, en base a la observación y en palabras del profesorado, no resultan efectivas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así, se valorará si los cambios producidos realmente son beneficiosos y constituyen la base para reformular las prácticas docentes y mejorar la calidad de la educación brindada actualmente.

7. Referencias bibliográficas

Alcaraz, F. D., y Canals, J.F. D. (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente de los maestros de infantil y primaria. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (22), 155-202.

Bautista Vallejo, J. M., y López, N. R. (2002). El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad.

Beltrán, M. J. (2011). ¿Qué relación existe entre comprensividad e igualdad de oportunidades? ¿Cómo llevarla a la práctica en la escuela de hoy en las etapas de educación infantil y otras? *Pedagogía Magna*, (11), 398-409.

Besalú, X. (1994). Educación intercultural en Europa. © *Documentación social*, 1994, núm. 97, p. 115-127.

Besalú, X. (2010). La escuela intercultural. *Edición Electrónica*.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Centro de los Studios en la Educación*, 1-116.

Calderón, I., y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier GRAÓ*, 1, 35-41.

C.E.I.P José María Pereda. (2010). Proyecto Educativo de Centro.

C.E.I.P José María Pereda. (2010). Plan de Convivencia.

Comadevall, M., Ballús, E. B., y Cladellas, J. A. (1997). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. *Aula de innovación educativa*, (61), 46-50.

Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.

Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Duarte Ardila, D. P., y Merchan Valencia, A. (2019). El neurodesarrollo y sus periodos sensibles en el preescolar.

Echeita Sarrionandía, G., y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48.

Escarbajal-Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43.

Gorgoso, M. C. S., Barrera, S. M. S., Román, V. F., y Seoane, D. F. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *RELADEI. Revista latinoamericana de educación infantil*, 159-176.

Herranz, R. L. (2004). " La entrada y salida" en la escuela. *Aula de infantil*, (18), 28-29.

Herranz, S. G., y Pastor, V. M. L. (2015). Evaluación formativa y compartida en Educación Infantil. Revisión de una experiencia didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298.

Herrero-Nivela, M. L., Escolano-Pérez, E., Anguera, M. T., y Acero-Ferrero, M. (2014). Evaluación mediante observación de la motricidad en niños de Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 469-475.

Hontangas, N. A., y de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37.

Jiménez, V. (2012). *Aprendizaje cooperativo en Educación Infantil* (Bachelor's thesis).

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, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Mercado Maldonado, A., y Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Roche Bailo, V., y Díaz Fernández, R. (2018). La diversidad cultural como enriquecimiento del aula de Educación Infantil: investigación cualitativa realizada a través de la observación directa.

Soto, P. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales. En P. Álvarez, P. et al., *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes* (pp. 9-39). Madrid: MEC.

Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.

Terán, M. C. (2008). El plan de interculturalidad de Cantabria: una oportunidad para atender a la diversidad. *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano*, 69-76.

Terrado, P. R., y Fuertes, E. R. (2015). La percepción infantil del entorno próximo. *Análisis Espacial y Representación Geográfica: Innovación y Aplicación; En de la Riva, J., Ibarra, P., Montorio, R., Rodrigues, M., Eds*, 1485-1494.

8. Anexos

8.7. Anexo 1: Instrumentos de evaluación

8.7.1. Anexo 1.1. Competencia docente

A) Anexo 1.1.1. Rúbrica de autoevaluación competencia docente.

ÍTEMS DE LOGRO	M: Mejorable A: Aceptable C: Competente D: Innovador/excelente					
	PROGRAMACIÓN	La planificación de la temporalización ha sido adecuada y se han podido trabajar todos los contenidos planteados.				
		La organización de las temáticas a profundizar ha sido la correcta.				
		Se ha contextualizado el proyecto según la realidad del centro, en base a sus características y particularidades.				
		Existe una coherencia entre lo mostrado en la planificación teórica del proyecto y lo llevado a cabo en el aula.				

D	METODOLOGÍA	Las metodologías llevadas a cabo realmente han resultado innovadoras.				
	Y	Las actividades resultan estimulantes y motivan al alumnado en su realización.				
	RECURSOS	Los recursos empleados han sido de provecho.				
I	APRENDIZAJES	Los instrumentos empleados durante la evaluación inicial del alumnado ha sido la adecuada.				
		Las herramientas empleadas durante la evaluación continua del alumnado ha sido la adecuada.				
Los recursos empleados durante la evaluación final del alumnado ha sido la adecuada.						
El papel docente ha sido clave en la consolidación de aprendizajes de los discentes.						
Se ha ofrecido información a las familias y al alumnado acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.						
M		ENSEÑANZA	El resultado final del proyecto ha tenido un carácter innovador y se ha percibido un cambio en las actuaciones llevadas a cabo hasta el momento.			
	Autoevaluación de la práctica docente: figura docente como apoyo y dotador de recursos.					
		A lo largo de las actuaciones junto al alumnado se han intercambiado opiniones y valorado su retroalimentación.				
E						
N						
S						

I	TUTORÍA	Se ha reforzado el vínculo familia-escuela.				
		Existencia relación de coordinación entre docente, equipo docente, especialistas y resto del profesorado.				
O	DIVERSIDAD	Diversidad como eje estructural y vertebral de las actividades.				
		Diversidad contemplada como aspecto enriquecedor del proceso enseñanza-aprendizaje.				
		Atención a la pluralidad presente en el aula, distintos ritmos de aprendizaje y particularidades.				
E	CLIMA DE AULA	La distribución espacial del aula ha permitido el adecuado desarrollo de las actividades y el mobiliario no ha resultado un obstáculo.				
		Se ha fortalecido la relación docente-estudiante.				
		El profesorado se ha coordinado y ha sabido trabajar en grupo.				
		Se ha reducido la presencia de conflictos en el aula, mejorando así el clima que se respira en el centro.				
S						

8.7.2. Anexo 1.2. Alumnado

A) Anexo 1.2.1. Lista de control

Para aquellas actividades que impliquen el desarrollo de habilidades plásticas y artísticas).

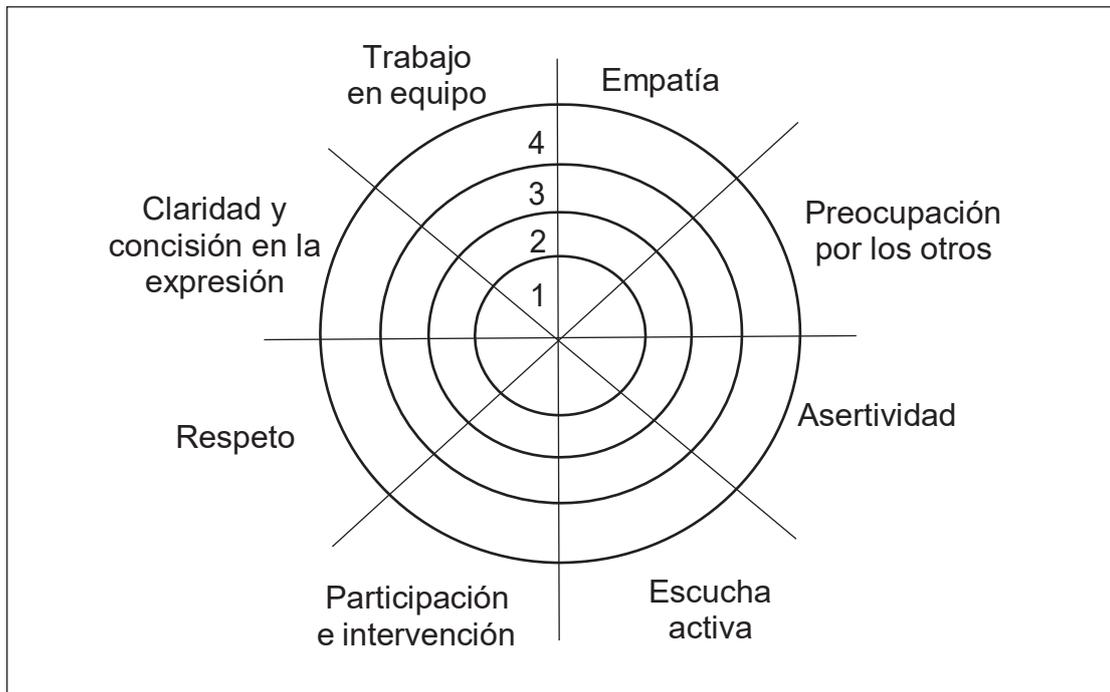
LISTA DE CONTROL	SI	NO	OBSERVACIONES
------------------	----	----	---------------

INDIVIDUAL			
¿Colorea cada elemento adecuadamente?			
¿Manifiesta qué puede significar la imagen?			
¿Lo que ha querido representar y lo mostrado en el dibujo coincide?			
¿Participa activamente en la actividad?			
¿Desarrolla la imaginación y creatividad?			
¿Se encuentra motivado/a a la hora de realizar la actividad?			

B) Anexo 1.2.2. Rejilla de observación individual

Grado de desarrollo alcanzado: Logrado = 4 En proceso = 3 Avance inicial = 2 No logrado = 1	GRADO DE DESARROLLO ALCANZADO				APORTACIONES FEEDBACK
	1	2	3	4	
Actitudes y valores, trabajo en el aula y hábitos de cooperación					
Está atento/a a las explicaciones de la docente					
Acepta las correcciones e intenta mejorar					
Muestra interés por la temática trabajada					
Se ha interesado por conocer otras culturas y sus características					
Ha escuchado con atención los relatos de sus compañeros/as y ha respetado otras formas de pensar					
Conoce las características principales de cada país y sabe identificarlas					
Ha participado activamente y se ha mostrado receptivo/a en la realización de las actividades					
Ha desarrollado las habilidades y competencias necesarias para expresarse a través de los lenguajes musical y corporal.					
Sabe expresar sus ideas de forma oral y escrita de la manera correcta					
Diferencia las costumbres de cada cultura y establece comparaciones					
Ha profundizado en la gastronomía propia de cada país, saboreando y reconociendo los platos más típicos					

C) Anexo 1.2.3. Diana de evaluación: habilidades personales.



8.7.3. Anexo 1.3. Familias

A) Anexo 1.3.1. Cuestionario Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdqtdduisaCYnJGMPxxR5mut1mlq5e94dKbxHTlwtUSZ3w0Ug/viewform>

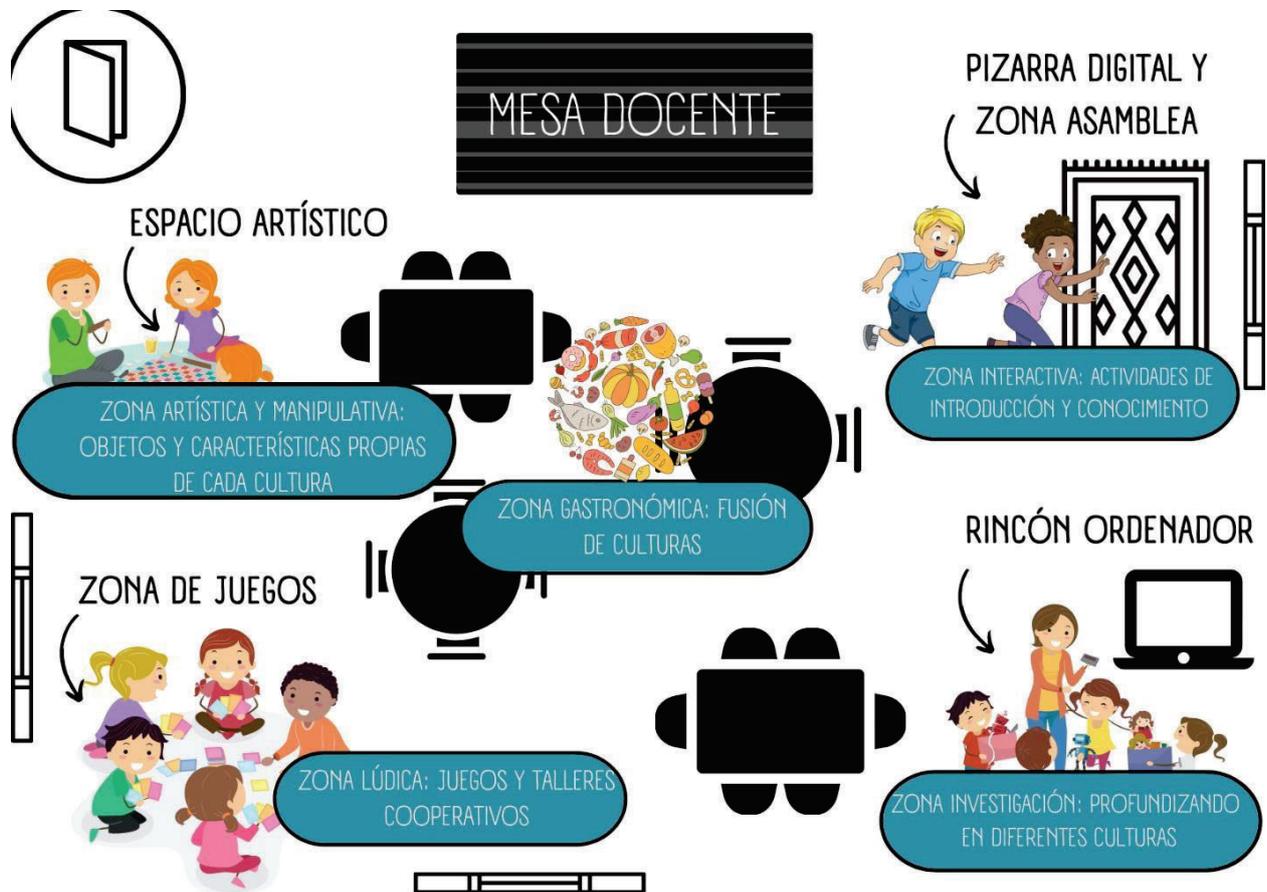
8.8. Anexo 2: Recursos materiales de las actividades.

8.8.1. Anexo 2.1. Actividad: ¿Qué me cuentas de tu historia familiar?

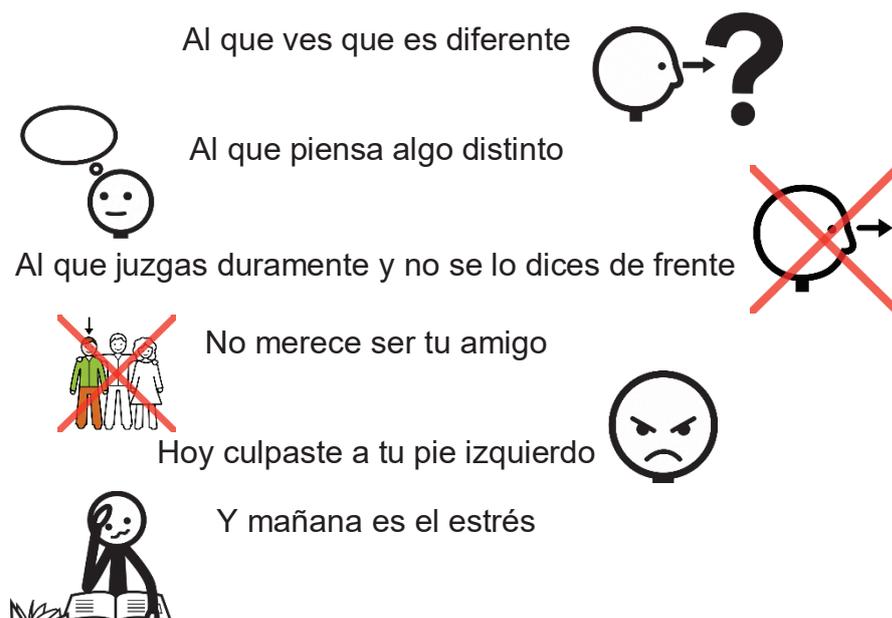


8.8.3. Anexo 2.3. Actividad: ¿Cuánto aprendemos juntos?

Mapa de aula



8.8.4. Anexo 2.4. Actividad: ¡A cantar!



Tal vez ese que hoy atacas 
Puede ser tu gran amigo 
Y en tu guerra no lo ves 

Intenta 

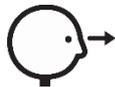
Tratar a los demás como lo harías contigo 
Con solo otra sonrisa todo es más bonito 
Olvídate el rencor que te hizo andar perdido 

[...]
No culpes a los otros por pensar distinto 

Cuidado 
Contigo 

Te digo 
Amigo 

No estás siendo razonable 
No sé lo que te ha ocurrido 

Vas jugando al tiro al blanco con el que se te atraviese 

Sin haberle conocido 
Te lo digo por voz propia
Yo he pasado por lo mismo que tú 

Porque mientras no critico 
Juzgo menos y respeto 
El camino se ilumina de luz

[...]

Que importa las creencias, religiones 
Diferencias de colores, respetemos 
No hay abismos con amor

Somos lo mismo 
Respetamos 
[...]

Querer 

La vida

[...]

Reír

[...]



8.8.5. Anexo 2.5. Actividad: Sabor a diversidad

MACEDONIA DE CULTURAS

ESCRIBE EL NOMBRE DEL PLATO
QUE MÁS TE HAYA GUSTADO.
A CONTINUACIÓN, DIBÚJALO.



8.8.6. Anexo 2.6. Actividad: Escribimos en árabe



Escribimos en
ش ÀRABE م

MI NOMBRE EN CASTELLANO:

MI NOMBRE EN ÀRABE:

أَلْمُتَكَبِّرُ ع ض

8.8.7. Anexo 2.7. Actividad: ¡Somos tan distintos y eso nos encanta!

¡SOMOS TAN DISTINTOS Y ESO NOS ENCANTA!

Dibuja lo que te haya transmitido el cuento. Puedes utilizar el dedo mojado en témpera, rotuladores, ceras, pegar confeti, etc.

FECHA



8.8.8. Anexo 2.8. Actividad: ¡A comernos el mundo! (Yincana).

Ejemplos de talleres

1. **Pañuelito de banderas:** Una vez dispuestos en dos grupos de 5 estudiantes aproximadamente, cada equipo se situará en un extremo del campo. El árbitro se dispondrá en mitad del terreno y dirá en voz alta un país que se haya trabajado anteriormente con el alumnado. Los discentes deberán identificar la bandera de ese país entre un cesto donde se encuentran varias banderas de diferentes países y culturas tratadas hasta el momento y, el primer alumno/a que vuelva a su respectivo equipo, gana el punto.
2. **¡A probar!:** En parejas, los niños y niñas deberán probar platos y alimentos característicos de cada cultura e identificar a qué país pertenecen. Aquellos estudiantes que acierten más platos ganarán más puntos.
3. **Música y a bailar:** Tomando como referencia el juego de las sillas musicales, la actividad se llevará a cabo de la misma manera reproduciendo melodías propias de cada país.

Carnet de “Ciudadano del mundo”



8.8.9. Anexo 2.9. Actividad: ¿Te acuerdas?

Enlace de acceso al Kahoot

<https://create.kahoot.it/share/te-acuerdas/506cd7e1-b789-485b-ab47-d72de05c6fce>