

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LA PROMOCIÓN DE ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA EN AULAS ORDINARIAS DE EDUCACIÓN INFANTIL
PROMOTING POSITIVE ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION
IN MAINSTREAM EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS**

AUTOR: Arancha Gonzalo Rodríguez

Tutor: María del Rosario Sánchez Fernández

Salamanca, 5, junio, 2023

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. Arancha Gonzalo Rodríguez, matriculado en la Titulación de Grado en Maestro de Educación Infantil

***Declaro** que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado “La promoción de actitudes positivas hacia la inclusión educativa en aulas ordinarias de Educación Infantil” del curso académico 2022/2023 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

En Salamanca, a 5 de junio de 2023

Fdo.: Arancha Gonzalo Rodríguez

RESUMEN

La educación inclusiva es un reto que se lleva persiguiendo desde hace varios años. Sin embargo, los datos procedentes del Ministerio de Educación demuestran que aún no se ha conseguido dicha inclusión. La actual ley educativa (LOMLOE) propone una serie de cambios para intentar conseguirla, no obstante, estos cambios no son suficientes. Es necesario también el trabajo de valores y actitudes en el alumnado, como son la igualdad, el respeto a la diversidad, la cooperación, la tolerancia y la empatía para que todos los niños y niñas sean incluidos dentro de un aula ordinaria. Debido a la importancia que esta educación en valores tiene en la etapa de Educación Infantil, en este Trabajo Fin de Grado se proponen una serie de sesiones para llevar a cabo en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (3 años) con el objetivo de fomentar dichos valores entre alumnos y que sean más propensos a aceptar la diversidad. De esta manera se ofrecen ideas para complementar la dotación de recursos propuesta por el gobierno con actividades que fomenten la adquisición de dichos valores, suponiendo un avance hacia la inclusión total del alumnado en centros ordinarios.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa, valores, actitudes, Educación Infantil.

ABSTRACT

Inclusive education is a challenge that has been pursued for several years. However, data from the Ministry of Education show that inclusive education has not yet been achieved. The current education law (LOMLOE) proposes a series of changes to try to achieve it, but these changes are not enough. It is also necessary to work on values and attitudes among students, such as equality, respect for diversity, cooperation, tolerance and empathy so that all children are included in an ordinary classroom. Due to the importance of this education in values at the early childhood classrooms, this Final Degree Project proposes a series of sessions to be carried out in the first year of the second cycle of early childhood education (3 years old) with the aim of promoting these values among pupils and making them more inclined to accept diversity. In this way, ideas are offered to complement the provision of resources proposed by the government with activities that promote the acquisition of these values, representing a step towards the full inclusion of pupils in ordinary schools.

KEY WORDS: inclusive education, values, attitudes, early childhood education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2. OBJETIVOS	4
2.1. Objetivo general.....	4
2.2. Objetivos específicos	4
3. MARCO TEÓRICO	4
3.1. Inclusión educativa	5
3.1.1. <i>Qué supone la inclusión educativa</i>	5
3.1.2. <i>Análisis legislativo de la inclusión educativa</i>	7
3.1.3. <i>¿Hay inclusión en España? Análisis de la escolarización actual</i>	12
3.2. Promoción de actitudes positivas en las aulas de Educación Infantil.....	17
3.2.1. <i>Fomento de actitudes</i>	18
3.2.2. <i>Valores y actitudes</i>	18
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	22
4.1. Presentación	22
4.2. Contextualización	23
4.3. Competencias.....	24
4.3.1. <i>Competencias clave</i>	24
4.3.2. <i>Competencias específicas</i>	24
4.4. Objetivos y contenidos.....	25
4.5. Temporalización	27
4.6. Recursos.....	27
4.6.1. <i>Recursos personales</i>	27
4.6.2. <i>Recursos materiales</i>	28
4.6.3. <i>Recursos espaciales</i>	28
4.7. Adaptaciones generales.....	28
4.8. Sesiones	29
4.8.1. <i>Sesión 1. Conocemos nuestra diversidad</i>	29
4.8.2. <i>Sesión 2. Entendemos a cuadradito</i>	30
4.8.3. <i>Sesión 3. Conocemos nuestros talentos</i>	32

4.8.4.	<i>Sesión 4. Somos diferentes pero somos iguales</i>	33
4.8.5.	<i>Sesión 5. Competir no, cooperar sí</i>	34
4.8.6.	<i>Sesión 6. ¡Qué importante es cooperar!</i>	35
4.8.7.	<i>Sesión 7. ¿Pensaremos todos igual?</i>	37
4.8.8.	<i>Sesión 8. Pensamientos diferentes</i>	38
4.8.9.	<i>Sesión 9. Nos ponemos en su lugar</i>	39
4.8.10.	<i>Sesión 10. Aprendemos a empatizar</i>	40
4.9.	Evaluación	42
5.	CONCLUSIONES	45
6.	REFERENCIAS	48
7.	ANEXOS	53
7.1.	Anexo 1. Ejemplo de panel de comunicación.....	53
7.2.	Anexo 2. Ejemplo de muñeco	54
7.3.	Anexo 3. Tarjetas de características.....	55
7.4.	Anexo 4. Tarjetas de alimentos.....	56
7.5.	Anexo 5. Tarjetas de los colores	57
7.6.	Anexo 6. Cuento “Por cuatro esquinitas de nada” de Jérôme Ruillier	57
7.7.	Anexo 7. Tarjetas de talentos.....	58
7.8.	Anexo 8. Cuento “Elmer” de David McKee.....	58
7.9.	Anexo 9. Cuento “¿A qué sabe la luna?” de Michael Grejniec	59
7.10.	Anexo 10. Pictogramas de los animales del cuento “¿A qué sabe la luna?” 59	
7.11.	Anexo 11. Tarjetas de pensamientos	60
7.12.	Anexo 12. Ejemplo de cabeza con pensamientos	61
7.13.	Anexo 13. Cuento “Siete ratones ciegos” de Ed Young	61
7.14.	Anexo 14. Cuento “Ponte en mi lugar” de Susanna Isern.....	61
7.15.	Anexo 15. Tabla de registro de situaciones.....	62
7.16.	Anexo 16. Escala de consecución	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por categoría en las etapas de Régimen General en España en el curso 2020/2021.....	13
Tabla 2. Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad y escolarización en las etapas de Régimen General en el curso 2020/2021	15
Tabla 3. Distribución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por categoría de la etapa de Educación Infantil en España en el curso 2020/2021	16
Tabla 4. Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad en Educación Infantil en el curso 2020/2021.....	17
Tabla 5. Relación entre objetivos y contenidos de la propuesta.....	26
Tabla 6. Organización temporal de la propuesta	27
Tabla 7. Criterios de evaluación e indicadores de logro del área “Crecimiento en armonía” para el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil escogidos para la propuesta.....	43

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Dentro de la actual ley educativa, esto es, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (a partir de aquí LOMLOE), en su disposición adicional cuarta se establece el objetivo de crear un plan para que, en diez años, los niños y niñas con discapacidad puedan acudir a centros ordinarios, dotando a estos centros de los recursos necesarios. Este reto se basa en dos hitos fundamentales: el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006) y el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, ratificada en España en 2008, establece el derecho de las personas con discapacidad a la educación (ONU, 2006) para lo cual es necesario un sistema educativo inclusivo. En concreto, en el artículo 24.2.e) se establece que los Estados Partes de la convención deben asegurar los apoyos necesarios para llegar al fin último que es la plena inclusión. Asimismo, el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 habla de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4). Una de las metas de este objetivo (la meta 4a) es contar con instalaciones educativas adecuadas que permitan satisfacer las necesidades de los niños y niñas con discapacidad, ofreciendo, entre otras cosas, entornos de aprendizaje inclusivos.

Sin embargo, para que la inclusión sea efectiva, no solo son necesarios los recursos tanto materiales como personales, sino que también es imprescindible trabajar actitudes positivas hacia la inclusión. Estas actitudes y valores son necesarios porque, como dicen Stainback et al. (1992), para conseguir un aula inclusiva es necesaria una comunidad inclusiva en la cual “todo el mundo pertenece, es aceptado, apoya y es apoyado por sus compañeros y otros miembros de la comunidad escolar mientras se satisfacen sus necesidades educativas” (p.5).

Además de las declaraciones anteriormente mencionadas, existen otras declaraciones, convenciones e informes que defienden una educación para todos como son la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 en su artículo 26.1; la Declaración de Derechos del Niño de 1959 en su artículo 7; la Constitución Española de 1978 en su

artículo 27.1; el Informe Warnock de 1978; y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 en su artículo 3.

También cabe destacar la Declaración de Salamanca de 1994 en la cual se establece el derecho del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) a acudir a centros ordinarios donde deben ser satisfechas sus necesidades. Además, se establece como prioritario mejorar los centros educativos ordinarios para conseguir dicha inclusión educativa. Dentro de esta misma declaración, se exponen una serie de directrices a nivel nacional, destacando el reconocimiento del principio de igualdad de derechos de las personas con discapacidad, el papel de las políticas educativas para asegurar que el alumnado con discapacidad acuda a centros ordinarios (excepto aquellos casos que necesiten acudir a centros especiales) y que esta integración debe formar parte de los planes de “educación para todos”. Otro hito destacable es la Declaración de Incheon de 2015, ya que es la que sienta las bases sobre educación hasta 2030 buscando una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas.

A pesar de todo esto, se observa que a día de hoy sigue sin existir una inclusión total ya que, según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) del avance del curso 2021/2022, en España hay aproximadamente 40.000 alumnos y alumnas matriculados en centros de Educación Especial y, por tanto, segregados del sistema educativo ordinario.

Partiendo de todo lo anteriormente mencionado, el principal objetivo de este Trabajo Fin de Grado es diseñar actividades para fomentar valores y actitudes positivos hacia la inclusión educativa de todos los alumnos y alumnas en aulas ordinarias de Educación Infantil. Para diseñar estas actividades previamente es necesario dejar claro el concepto de “educación inclusiva” y lo que esto implica. Tras esto, se realiza un análisis legislativo de las leyes educativas españolas, conociendo así lo que ha ido aportando cada una de ellas en materia de inclusión, hasta llegar a la ley actual, en la cual se hace especial hincapié. A pesar de esta evolución legislativa, los datos ofrecidos por el MEFP resaltan la inexistencia de una inclusión total del alumnado, dejando en evidencia la necesidad de seguir evolucionando. Para conseguir esta evolución hacia la inclusión, es necesaria la educación en valores, la cual forma parte del objetivo principal de la etapa de Educación Infantil, etapa considerada por varios autores como la etapa más adecuada para el fomento de actitudes. Una vez conocida la importancia del fomento de valores en Educación

Infantil, se explican los 5 valores y actitudes que se trabajan en la propuesta de intervención (igualdad, respeto a la diversidad, cooperación, tolerancia y empatía). Dicha propuesta consta de 10 sesiones diseñadas para llevarse a cabo en un aula de 3 años con diversidad que permiten trabajar los valores anteriormente mencionados.

Por tanto, lo que se busca en este trabajo es ofrecer ideas para complementar la dotación de recursos propuesta por la ley para conseguir un aula inclusiva en la que todo el alumnado sea aceptado y valorado de la misma manera, dando importancia a las actitudes y valores necesarios a desarrollar para que la inclusión en las aulas sea efectiva y pueda así generalizarse a otros ámbitos de la vida (ámbito social, médico, administrativo...).

En conclusión, para conseguir una inclusión educativa efectiva se considera necesaria tanto la dotación de recursos, como la formación del personal y el trabajo de actitudes y valores positivos hacia la inclusión en el alumnado, siendo este último aspecto el objetivo principal de este trabajo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo general de este Trabajo Fin de Grado es diseñar actividades para fomentar valores y actitudes positivos hacia la inclusión educativa de todos los alumnos y alumnas en aulas ordinarias de Educación Infantil.

De este modo, los objetivos específicos en los que se concreta este objetivo general son los siguientes:

2.2. Objetivos específicos

1. Definir el concepto de educación inclusiva.
2. Realizar un recorrido legislativo sobre la inclusión en España.
3. Analizar cómo se aborda la inclusión en la etapa de Educación Infantil según la LOMLOE.
4. Identificar las modalidades de escolarización actuales.
5. Conocer la relevancia del fomento de actitudes en Educación Infantil.
6. Marcar y definir valores y actitudes relacionados con la inclusión.
7. Diseñar actividades para fomentar valores y actitudes positivas hacia la inclusión en aulas de Educación Infantil.

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos que se plantean, a continuación se presentan las bases que sustentarán la propuesta de intervención posterior.

3. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico está dividido en dos bloques: inclusión educativa y fomento de actitudes en aulas de Educación Infantil. El primero de ellos se dedica a la inclusión educativa, recogiendo la definición y características de dicho concepto, un recorrido legislativo por aquellas leyes educativas españolas que contienen aspectos relacionados con la inclusión o que permiten la evolución hasta ella y las modalidades de escolarización existentes, aportando datos del número de alumnado con el que cuentan. El segundo bloque recoge de manera breve las características de la etapa de Educación Infantil y su objetivo principal, resaltando la importancia de la educación en valores en dicha etapa y describiendo los 5 valores y actitudes que se trabajarán en la posterior propuesta de intervención.

3.1. Inclusión educativa

En este bloque se diferencian tres secciones. La primera dedicada al concepto de inclusión educativa, ofreciendo una definición sobre dicho término y las ventajas que esta ofrece. En la segunda sección se abordan las leyes educativas españolas, conociendo lo que cada una de ellas ha aportado para abrir el camino a la inclusión del Sistema Educativo español. La tercera sección se dedica a la situación educativa actual, conociendo las modalidades de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales y los datos sobre estas, permitiendo descubrir si existe o no inclusión en la actualidad.

3.1.1. Qué supone la inclusión educativa

El término de educación inclusiva ha sido definido por varios autores a lo largo de los años. La primera definición encontrada ha sido la de Stainback y Stainback (1992) para los cuales la inclusión implica que todos los alumnos y alumnas estén y sean acogidos en el aula, dónde se les proporcionen los apoyos que necesitan para satisfacer sus necesidades, lo cual supondría acabar con las etiquetas y la educación especial.

Más adelante, Booth y Ainscow (1998) establecieron que la inclusión no solo era que los alumnos y alumnas acudiesen al colegio ordinario, sino que también debían participar en todos los ámbitos de su vida. En 2002, estos mismos autores defendieron que la inclusión no era solo lo anterior, sino que implica además la búsqueda de técnicas para mejorar tanto el aprendizaje como la participación de todos ellos (Booth y Ainscow, 2002). Por lo tanto, para estos autores la inclusión supone, tanto la presencia de los alumnos y alumnas en el centro, como la participación y el aprendizaje de los mismos. Además, estos autores introducen la importancia de promocionar valores inclusivos para poder lograr la inclusión (Booth y Ainscow, 2011).

Por su parte, Echeita y Sandoval (2002) definen la educación inclusiva como “una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” (p.44). Orientado más a las personas con discapacidad intelectual, Amor et al. (2020) defienden que la inclusión “requiere la creación de un marco global que oriente sistemáticamente los esfuerzos de los sistemas educativos para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con DI” (p. 59), algo que podría extrapolarse para otras necesidades.

De todas estas definiciones se extraen algunos elementos comunes como son la importancia no solo de la presencia de los alumnos y alumnas con discapacidad en el aula ordinaria, sino también su participación y progreso junto con el resto de sus compañeros y compañeras. Asimismo, destaca la importancia de la provisión de los apoyos y ayudas necesarias para satisfacer las necesidades de estos alumnos y alumnas ya que, como defiende Farrell (2001), la inclusión está condicionada por la calidad de dichos apoyos. Pero estos apoyos no solo deben ir orientados a los estudiantes que poseen etiquetas, sino que deben ser proporcionados para todos los estudiantes (Stainback et al., 1992), suponiendo así una ventaja de las escuelas inclusivas.

Las características de una escuela o aula inclusiva son, según Dueñas (2010), planteamientos educativos amplios, sentido de comunidad y de pertenencia, servicios basados en la necesidad, principio de proporciones naturales, enseñanza adaptada al alumno, estrategias instructivas reforzadas y evaluaciones no discriminatorias. A estas se pueden añadir las expuestas por Stainback et al. (1992), que son: una filosofía de aula en la que se valore la diversidad y se entienda a todo el alumnado como miembro que pertenece y aprende en ella; unas normas de aula en la que se resalten los derechos de cada estudiante; una enseñanza que se adapte al alumnado y permita satisfacer sus necesidades a través del apoyo y la asistencia; las ayudas y apoyos son ofrecidas en el propio aula, incluidas las ofrecidas por expertos; se utilizan técnicas para fomentar la creación de redes de apoyo de manera natural (tutoría entre iguales, sistemas de amigos...); se fomenta el apoyo entre compañeros, siendo el profesor el facilitador de aprendizaje y de oportunidades de apoyo; se comprenden las diferencias individuales; y se apuesta por la flexibilidad, para dar respuesta a las diferentes situaciones que se planteen.

Pero para llegar a este modelo educativo inclusivo, antes se ha pasado por otros modelos educativos de la discapacidad tales como la exclusión (donde las personas con discapacidad no tenían derecho ni a la educación ni a la escolarización), la segregación (en el que tenían derecho a la educación pero no en centros ordinarios) y la integración (donde los alumnos acuden a centros ordinarios pero son ellos los que deben adaptarse a ese contexto y no el contexto a ellos) (García, 2017). Hay que tener en cuenta que, a pesar de que en la actualidad se aboga por un modelo educativo inclusivo, los datos que reflejan la realidad del aula indican que aún no existe una inclusión real.

Esto puede deberse al modelo actual sobre discapacidad. Este es el modelo social, según el cual

la discapacidad es consecuencia del desajuste entre las necesidades del individuo y las normas de comportamiento de la organización social en la que la persona tiene que vivir, es decir, es la sociedad la que crea las discapacidades al definir las normas o criterios de comportamiento, por tanto, la sociedad es en sí misma *discapacitadora*, ya que percibe las diferencias negativamente (Dueñas, 2010, p.361).

Por lo tanto, si es la sociedad la que, en parte, determina la situación de discapacidad de las personas, es necesario eliminar las barreras que dificultan el acceso y participación de estas para que la sociedad deje de ser *discapacitadora*. Pero para fomentar la educación inclusiva es necesario el apoyo de la legislación educativa. A continuación se va a realizar un recorrido legislativo por las leyes educativas españolas que abren el camino a la inclusión, desde aquellas que comienzan a dar educación a niños y niñas con discapacidad, hasta la actual que lucha por una educación inclusiva.

3.1.2. Análisis legislativo de la inclusión educativa

La primera ley educativa que aboga por la educación para determinados colectivos con discapacidad (sordo-mudos y ciegos) es la Ley de Instrucción pública del siglo XIX autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península e Islas adyacentes, lo que se cita (Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano de 1857). En esta ley se propone la creación de centros especiales para dichos colectivos y se establecen las condiciones y sueldos del profesorado encargado de su educación.

Más de 100 años después, nace la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), donde ya se menciona entre sus objetivos la igualdad de oportunidades educativas. Sin embargo, se establecía una condición para esta igualdad de oportunidades, la capacidad para el estudio, por lo que esta igualdad de oportunidades no era total, ya que aquellos con discapacidades graves quedaban excluidos. Por otro lado, el capítulo VII de dicha ley se dedica al completo a la Educación Especial, en la cual se establece la finalidad, la organización y las instituciones de Educación Especial. Además, se habla de dos nuevos grupos, los deficientes e inadaptados y los superdotados. Por último, se establece que se debe facilitar la

integración de los alumnos y alumnas con capacidad para el estudio en centros ordinarios, existiendo unidades de transición para facilitar esa integración.

La siguiente ley, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), lo único que aporta en el camino hacia la inclusión es que, en su artículo primero, reconoce el derecho de todos los españoles a la educación, incluyéndose por tanto a las personas con discapacidad.

En 1990, nace la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en la cual se introduce una nueva terminología ya que se habla de alumnos con necesidades educativas especiales (término introducido gracias al Informe Warnock de 1978). En esta se establece que sus necesidades deben ser satisfechas por el sistema educativo basándose en los principios de normalización y de integración escolar. Asimismo, en esta ley se habla de la adaptación, tanto de los materiales didácticos para facilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas, como de las instalaciones para facilitar así la presencia de estos. Todo esto se establece dentro del capítulo V dedicado al completo a la Educación Especial, estableciendo que se favorecerá la integración en centros ordinarios y solo irán a centros de Educación Especial cuando sus necesidades no puedan ser satisfechas en centros ordinarios.

Con el nacimiento de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) se busca “garantizar la escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales” (p. 33652). A la escolarización de dicho colectivo se dedica una disposición adicional en su totalidad proponiendo, entre otras cosas, una definición de alumnos con necesidades educativas especiales:

aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas (LOPEG, 1995, p.33660).

Para facilitar su escolarización en centros sostenidos con fondos públicos se propone la dotación de recursos y la colaboración de otras instituciones, asociaciones o administraciones relacionadas con este colectivo.

A pesar de que la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) no llegó a ser aplicada, dentro de ella también se encuentra un capítulo entero dedicado a la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, diferenciando cuatro secciones, una destinada a la igualdad de oportunidades, otra para la incorporación de los alumnos y alumnas extranjeros al Sistema Educativo español, una tercera dedicada a los alumnos superdotados intelectualmente y la última destinada al alumnado con necesidades educativas especiales.

En el año 2006 nace la primera ley educativa en la que se hace referencia directa a la inclusión educativa. Esta es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la cual establece el siguiente principio de la educación: “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad” (LOE, 2006, p.17164). A lo largo de los otros principios, en varios de ellos se mencionan aspectos relevantes como luchar por la no discriminación, la flexibilidad para adaptar e individualizar la enseñanza y la igualdad de oportunidades. Asimismo, en los fines del sistema educativo español también se establece “la educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad” (LOE, 2006, p.17165).

En esta ley también se introduce una nueva terminología, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) dedicando un capítulo entero a su escolarización y recursos. Dentro de este capítulo se incluyen tres secciones dedicadas a la valoración y escolarización de tres colectivos: el alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnado de integración tardía al sistema educativo. Por otro lado, se establecen una serie de orientaciones que se deben llevar a cabo para garantizar la igualdad de oportunidades en la admisión del alumnado. Más adelante, nace la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en la cual se establece que la evaluación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales será adaptada a dichas necesidades y que recibirán refuerzo educativo y los recursos necesarios para conseguir los objetivos de la

etapa. Las encargadas de valorar las necesidades y adoptar las medidas necesarias serán las Administraciones educativas.

A las tres secciones establecidas por la ley anterior (alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades y de integración tardía al sistema educativo español) se añade una cuarta sección sobre la escolarización y atención del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Además, se incluye al alumnado con TDAH dentro del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, quedando este compuesto por

los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (LOMCE, p. 39).

Por otro lado, para aumentar la calidad de los centros y de la educación se establece fundamental tener en cuenta la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Por último, se encuentran referencias a la educación inclusiva o inclusión educativa en el punto uno relacionándolo con la equidad y la igualdad de oportunidades (la cual es mencionada a lo largo de toda la ley).

En resumen, se observa como desde la Ley de Instrucción Pública (1857) hasta la LOMCE (2013) hay una gran evolución respecto a la inclusión ya que se pasa de dar educación a determinados colectivos (sordo-mudos y ciegos) a buscar una educación de calidad para todo el alumnado. Sin embargo, es la ley actual (LOMLOE) la más inclusiva que se puede encontrar hasta el momento. A continuación, se detallan los aspectos que llevan a dicha conclusión.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) propone cinco enfoques (enfoque de derechos de la infancia, de igualdad de género, transversal, de desarrollo sostenible y de desarrollo de la competencia digital) que, a través de la educación comprensiva, haga efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho de todas las personas.

La finalidad principal de esta ley es

establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los

resultados educativos del alumnado, y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos (LOMLOE, 2020, p.122872).

Por lo tanto, el principal objetivo de esta ley es conseguir la igualdad de oportunidades y una educación de calidad para todos los niños y niñas del país. Analizando esta ley en profundidad se encuentran los siguientes aspectos relevantes sobre inclusión relacionados con la etapa educativa a la que va dirigido el presente trabajo (Educación Infantil):

En primer lugar, se establecen, entre otros, los siguientes principios: la calidad de educación para todo el alumnado, el principio de equidad (para garantizar la igualdad de derechos y oportunidades, la inclusión educativa y la accesibilidad universal a la educación), la educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, el desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, la educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad; todos ellos relacionados con la inclusión.

En segundo lugar, en todas las etapas educativas se establece como principio pedagógico la inclusión educativa (o similares: fomento de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades y la no discriminación) y se incorporan contenidos relacionados con la inclusión. Asimismo, se incorpora la obligación de adaptar la evaluación a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En cuanto a los alumnos con necesidades educativas especiales se expone la función del sistema educativo y de las Administraciones educativas para satisfacer las necesidades de este alumnado, la valoración y escolarización de este y lo relativo a inclusión educativa, social y laboral (curso adicional, lengua de signos española, ofertas formativas adaptadas y reserva de plazas). Además, se establecen los principios y la escolarización para conseguir la equidad educativa y compensar las desigualdades en educación de tal manera que se pueda conseguir una educación inclusiva.

Por otro lado, se establece que no puede discriminarse a ningún alumno o alumna, entre otras cosas, por discapacidad y que serán las Administraciones educativas las encargadas de regular la admisión del alumnado, garantizando el derecho a la educación, así como una admisión equilibrada. Asimismo, se determina que los centros en los que haya un gran número de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizados

serán dotados de los recursos complementarios tanto humanos como materiales que sean necesarios para satisfacer las necesidades de este alumnado.

En definitiva, la ley recoge varios aspectos importantes en materia de inclusión. En primer lugar, establece la inclusión, no solo como principio general de la educación, sino como principio pedagógico de todas las etapas educativas, buscando una educación de calidad para todo el alumnado, para lo cual propone una gran cantidad de medidas que garanticen la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera individual a cada alumno, de tal manera que se puedan satisfacer sus necesidades. En segundo lugar, esta ley aboga por la no discriminación del alumnado, dotando de poder a las Administraciones educativas para evitar situaciones de discriminación en su admisión en centros ordinarios. En tercer lugar, destaca la dotación de recursos a los centros ordinarios con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo para poder satisfacer así las necesidades de dichos alumnos y alumnas. Por lo tanto, esta ley propone una serie de medidas y reformas para intentar garantizar la escolarización de todo el alumnado, favoreciendo que esta se realice en centros ordinarios en los cuales puedan ser satisfechas sus necesidades.

Sin embargo, a pesar de ese gran avance hacia la inclusión a nivel legislativo, se observa, gracias a los datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), que aún sigue habiendo una gran cantidad de alumnos y alumnas escolarizados en centros de Educación Especial. A continuación, se ofrece información respecto a la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en España.

3.1.3. ¿Hay inclusión en España? Análisis de la escolarización actual

Según la Orden EDU/849/2010, los alumnos y alumnas con necesidades de apoyo educativo serán escolarizados en centros ordinarios. Sin embargo, los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales que no puedan ser satisfechas en la ordinaria, como es el caso de necesidades derivadas de discapacidad intelectual severa o profunda, plurideficiencias o trastornos generalizados del desarrollo, podrán ser escolarizados en centros de Educación Especial o unidades sustitutorias de los mismos. Este hecho debería desaparecer si se busca la inclusión total del alumnado.

A continuación se ofrece un análisis de la escolarización actual en España partiendo de los datos ofrecidos por el MEFP, tomando las cifras del curso 2020/2021 como referencia, ya que son las más detalladas.

En el Sistema Educativo español durante el curso 2020/2021 hubo un total de 8.232.295 alumnos y alumnas matriculados en las etapas de Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional), tanto en centros públicos como privados y concertados. Dentro de estos, 748.054 eran alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Este grupo está conformado por alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) (227.979 alumnos) y alumnos con otras necesidades específicas (520.075 alumnos). La distribución de ACNEAE puede verse en la [Tabla 1](#). Analizando dicha tabla, se observa que dentro de los ACNEAE el grupo más numeroso es el de ACNEE suponiendo un 30,48% de dicho alumnado, seguido de los alumnos con trastornos del aprendizaje, grupo que supone el 26,49%.

Tabla 1

Distribución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por categoría en las etapas de Régimen General en España en el curso 2020/2021

	Nº de alumnos/alumnas	Distribución del % por categoría
Total	748.054	100%
ACNEE	227.979	30,48%
Altas capacidades intelectuales	40.916	5,47%
Integración tardía en el Sistema Educativo español	14.191	1,90%
Retraso madurativo	21.484	2,87%
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	76.176	10,18%
Trastornos del aprendizaje	198.186	26,49%
Desconocimiento grave de la lengua de instrucción	28.887	3,86%
Desventaja socioeducativa	136.954	18,31%
No distribuido	3.281	0,44%

Nota: datos obtenidos del MEFP.

Como se observa en la Orden citada al inicio de esta sección (Orden EDU/849/2010), de todo este alumnado los ACNEE son los únicos que se pueden escolarizar tanto en centros ordinarios como en centros de Educación Especial, por ello es necesario hacer hincapié en este colectivo.

De los alumnos con NEE, 189.058 (83,21%) estaban escolarizados en centros ordinarios y 38.149 (16,79%) en centros o unidades de Educación Especial. Por lo tanto, la gran mayoría de ACNEE estaban incluidos en los centros ordinarios, pero no todos, lo cual debe cambiar para hablar de una inclusión total. En la [Tabla 2](#) puede verse la distribución de ACNEE según la discapacidad y tipo de escolarización (centro ordinario y centro de Educación Especial).

Analizando los datos de dicha tabla, se observa cómo dentro de los centros ordinarios los colectivos más numerosos son los alumnos con trastornos graves de conducta o personalidad (24,26%) y los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo (22,07%), ambos con más de 50.000 alumnos y alumnas, seguidos por los alumnos con discapacidad intelectual (20,70%) con más de 47.000 alumnos. Por el contrario, los colectivos menos numerosos son los alumnos con discapacidad visual (1,57%) y los alumnos con plurideficiencias (2,07%). Por su parte, en los centros de Educación Especial, el colectivo más numeroso es el de alumnos con discapacidad intelectual con más de 15.000 alumnos y alumnas matriculadas, lo cual supone el 40,47% del ACNEE matriculado en centros de Educación Especial. En el extremo opuesto se encuentran los alumnos con discapacidades sensoriales (discapacidad visual -0,09%- y discapacidad auditiva -0,20%-), las cuales no alcanzan la cifra de 500 alumnos y alumnas matriculados. Dado que la futura propuesta de intervención está destinada a alumnos y alumnas de Educación Infantil, es importante realizar este mismo análisis en dicha etapa educativa. En Educación Infantil (primer y segundo ciclo) había 1.622.098 alumnos y alumnas matriculados en el curso 2020/2021. De estos, 53.593 son alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, distribuidos como se puede ver en la [Tabla 3](#). Como puede observarse en dicha tabla, el grupo más numeroso es el de alumnos con retraso madurativo, con cerca de 21.500 alumnos y alumnas. A este le siguen los ACNEE con cerca de 18.000 alumnos y alumnas. En esta etapa, no existe ningún alumno o alumna de integración tardía, con trastornos del aprendizaje, con desconocimiento de la lengua ni con desventaja socioeducativa.

Tabla 2

Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad y escolarización en las etapas de Régimen General en España en el curso 2020/2021

	Total en todos los centros		En centros ordinarios		En centros de Educación Especial	
	Nº de alumnos/as	%	Nº de alumnos/as	%	Nº de alumnos/as	%
Total	227.207	100%	189.058	83,21%	38.149	16,79%
Discapacidad auditiva	9.481	4,17%	9.025	3,97%	456	0,20%
Discapacidad motora	14.592	6,42%	12.831	5,65%	1.761	0,77%
Discapacidad intelectual	62.467	27,49%	47.030	20,70%	15.437	6,79%
Discapacidad visual	3.767	1,66%	3.577	1,57%	190	0,09%
Trastornos generalizados del desarrollo	60.198	26,50%	50.139	22,07%	10.059	4,43%
Trastornos graves de conducta o personalidad	56.032	24,66%	55.118	24,26%	914	0,40%
Plurideficiencias	13.343	5,87%	4.714	2,07%	8.629	3,80%
No distribuido por discapacidad	7.327	3,23%	6.624	2,92%	703	0,31%

Nota: datos obtenidos del MEFP.

Al igual que en el análisis anterior, se debe hacer especial hincapié en el alumnado con necesidades educativas especiales. Como se observa en la [Tabla 3](#), en el curso 2020/2021 había 17.853 ACNEE cuya distribución puede observarse en la [Tabla 4](#).

Analizando los datos de la [Tabla 4](#), se observa como el grupo más numeroso dentro del ACNEE en Educación Infantil es el del alumnado con trastornos generalizados del desarrollo con aproximadamente 9.500 alumnos y alumnas, suponiendo un 53,18%. Al contrario, el grupo menos numeroso es del alumnado con discapacidad visual, el cual cuenta con menos de 500 alumnos y alumnas.

Tabla 3

Distribución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por categoría de la etapa de Educación Infantil en España en el curso 2020/2021

	Nº de alumnos/alumnas	Distribución del % por categoría
Total	53.593	100%
ACNEE	17.853	33,31%
Altas capacidades intelectuales	157	0,29%
Retraso madurativo	21.484	40,09%
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	13.405	25,01%
No distribuido	694	1,30%

Nota: datos obtenidos del MEFP.

Por su parte, de los 38.149 alumnos y alumnas matriculadas en centros de Educación Especial, según los datos del MEFP, 2.833 pertenecían a la etapa de Educación Infantil, sin embargo, no se ofrece información sobre la distribución de estos por discapacidad, lo cual imposibilita conocer el porcentaje de cada uno de los colectivos. A pesar de esto, este dato esclarece la existencia de segregación también en esta etapa educativa ya que de 1.622.098 alumnos y alumnas matriculados en Educación Infantil, 1.619.265 van a centros ordinarios (99,83%) y 2.833 a centros de Educación Especial (0,17%).

Tabla 4

Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad en Educación Infantil escolarizados en centros ordinarios en el curso 2020/2021

	Nº de alumnos/ alumnas	Distribución del % por categoría
Total	17.853	100%
Discapacidad auditiva	1.302	7,29%
Discapacidad motora	2.219	12,43%
Discapacidad intelectual	2.251	12,61%
Discapacidad visual	471	2,64%
Trastornos generalizados del desarrollo	9.494	53,18%
Trastornos graves de conducta o personalidad	741	4,15%
Plurideficiencia	587	3,29%
No distribuido por discapacidad	788	4,41%

Nota: datos obtenidos del MEFP.

En conclusión, a pesar de que hay un gran número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios, aún queda una gran cantidad de alumnos y alumnas escolarizados en centros de Educación Especial. Para cambiar esto, es necesario crear aulas inclusivas, no solo dotando de recursos (materiales, personales y espaciales), sino también fomentando actitudes en los propios alumnos y alumnas como son el respeto hacia la diversidad, la igualdad, la cooperación, la tolerancia y la empatía, entre otros. A continuación se ofrece información de por qué la etapa de Educación Infantil es adecuada para este fomento de actitudes y valores, seguido de la definición de cada uno de los valores elegidos para la propuesta.

3.2. Promoción de actitudes positivas en las aulas de Educación Infantil

La promoción de actitudes y valores en las aulas facilitará la creación de aulas inclusivas. En este bloque se ofrece información acerca de la importancia del fomento de valores y

actitudes en la etapa de Educación Infantil y, posteriormente, se definen los valores que se pretenden trabajar en la propuesta de intervención.

3.2.1. Fomento de actitudes

La Educación Infantil es una etapa educativa voluntaria que abarca desde los 0 hasta los 6 años. Está compuesta de dos ciclos: el primer ciclo de 0 a 3 años y el segundo ciclo de 3 a 6 años. En esta etapa se trabaja de manera globalizada y significativa para conseguir el fin último de la Educación Infantil que es, según la legislación vigente (Real Decreto 95/2022), el desarrollo integral del alumnado potenciando, entre otras cosas, “la educación en valores cívicos para la convivencia” (p. 14563). Por lo tanto, para conseguir ese desarrollo integral es necesaria la educación en valores y actitudes que faciliten la convivencia y el desarrollo social de todo el alumnado.

Es importante hacerlo en edades tan tempranas ya que, además de venir recogido en la legislación, algunos autores defienden que es la etapa más adecuada por diferentes motivos. Según Domínguez (1996), esto es así porque es en esta etapa donde se sientan las bases del desarrollo y porque, además, es complicado intentar modificar los valores adquiridos en personas adultas, por lo que es más conveniente fomentarlos en edades tempranas. Por su parte, más orientado a la enseñanza de la tolerancia, Hernández (2004) expone que la tolerancia permitiría que las personas estén preparadas para convivir en un contexto diverso, protegiendo por tanto de la discriminación. Esto podría extrapolarse a todos aquellos valores y actitudes relacionadas con la inclusión, ya que adquirirlos desde edades tempranas como es la Educación Infantil, permitirá la creación de sociedades más inclusivas. A continuación se muestran los valores y actitudes que se consideran necesarios para fomentar la inclusión en las aulas.

3.2.2. Valores y actitudes

Booth y Ainscow (2011) defienden que para conseguir la inclusión es necesario poner en práctica una serie de valores. Estos autores proponen varios valores clasificados en tres bloques. El primer bloque está formado por valores que hacen hincapié en las estructuras, estos son igualdad, derechos, participación, comunidad y sostenibilidad. Respeto a la diversidad, no violencia, confianza, compasión, honestidad y valor están dentro del segundo bloque destinado a las relaciones. El tercer bloque relacionado con el espíritu

humano se compone de la alegría, el amor, la esperanza/optimismo y la belleza. De todos estos valores, se han escogido la igualdad y el respeto a la diversidad, a los cuales se han añadido otros como son la cooperación, la tolerancia y la empatía. Estos últimos han sido escogidos porque diferentes autores defienden su importancia para conseguir la inclusión. Por ejemplo, Luque y Luque-Rojas (2011) dan importancia tanto a la cooperación y ayuda entre compañeros como a la tolerancia para conseguir crear un clima que fomente la inclusión del aula. Por su parte, Ótalora-Buitrago (2018) defiende que gracias a la empatía se consigue una mayor equidad e inclusión.

A continuación, se definen estos cinco valores y actitudes considerados necesarios para conseguir la inclusión en las aulas.

Se comenzará por la igualdad. En este sentido, Booth y Ainscow (2011) defienden que la igualdad hace referencia a que se trate con el mismo valor a todas las personas. Esto se observa en los comportamientos entre las personas, las actitudes que muestran en algunas interacciones y hacia ciertos colectivos. Por su parte, Santa (1992) defiende que la igualdad supone también otros cuatro aspectos: autonomía, autoridad, equifonía y equivalencia. La autonomía hace referencia a la capacidad para elegir y decidir libremente. Por su parte, la autoridad es esa capacidad de ejercer el poder. Como se puede observar, estos dos aspectos (autonomía y autoridad) están estrechamente relacionados, ya que ambos hacen referencia a la capacidad o poder de decisión. El tercer aspecto, es decir la equifonía, fue definida por Santa (1992) como “la posibilidad de emitir una voz que sea escuchada y considerada como portadora de significado y de verdad, y goce, en consonancia, de credibilidad” (p.147). Por último, la equivalencia es que todas las personas poseen el mismo valor. En definitiva, la igualdad supone que todo el mundo sea considerado como persona con el mismo valor, capacidad para decidir y posibilidad de hablar y ser escuchado.

El segundo valor es el respeto a la diversidad. Para Booth y Ainscow (2011) el respeto a la diversidad o, como ellos denominan, respeto inclusivo, hace referencia a tratar bien y valorar a todas las personas entendiendo sus características individuales como aportaciones a la sociedad. El desarrollo del respeto a la diversidad, según Rojas (2019), se sustenta en tres ejes: la interacción, la reflexión dialógica y el pensamiento crítico. Estos tres elementos surgen gracias a las relaciones interpersonales, por lo cual, para

desarrollar el respeto a la diversidad, es necesario fomentar las relaciones sociales entre todos los alumnos y alumnas.

El tercer valor hace referencia a la cooperación. La cooperación y la colaboración están estrechamente relacionados ya que como dice Naranjo et al. (2014), cooperar implica colaborar pero añadiendo la ayuda entre los participantes para conseguir el objetivo común. En este caso, el objetivo común sería el desarrollo integral de todos ellos. A pesar de que el desarrollo integral tiene diferentes dimensiones (física y motora, cognitiva, lingüística, personal y social), todas ellas están interrelacionadas y se desarrollan gracias a la interacción con el entorno y con el resto de personas. Es en este contexto de interacción donde se van a producir situaciones de cooperación. Por tanto, al igual que en el respeto a la diversidad, los aprendizajes sobre cooperación se van a conseguir en situaciones de interacción entre compañeros.

Pasando a la tolerancia, Vogt (1997), citado en Hernández (2004), la define como “el autocontrol intencional ante algo con lo que no estamos de acuerdo, algo que nos resulte desagradable, amenazante, o ante lo cual tengamos una actitud negativa. Esto con el objeto de mantener y promover la armonía en un grupo” (p. 163). Por su parte, Vila (2009) define la tolerancia como la actitud de aceptación y comprensión del otro. De ambas definiciones se extrae la idea de que la tolerancia implica aceptar al otro, independientemente de la actitud que tengamos hacia él y sus creencias o pensamientos. Esto hace que la tolerancia y el respeto estén estrechamente relacionados.

Por último, la empatía la cual es, según Goleman (1998), uno de los elementos que componen la inteligencia emocional junto con la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol y la capacidad de relación. La empatía se desarrolla, según Hoffman (1990), en 4 etapas: empatía global, empatía egocéntrica, empatía con los sentimientos ajenos y empatía con la situación vital de otra persona. En el segundo ciclo de Educación Infantil, los alumnos y alumnas se encontrarían en la tercera etapa (se dan cuenta de que los sentimientos suyos y los sentimientos de los demás pueden ser diferentes y comienzan a empatizar con una gran cantidad de emociones) y comenzarían a desarrollar la cuarta etapa (empiezan a darse cuenta que los demás pueden sentir emociones no solo con la situación que están viviendo en ese momento, sino también con experiencias más amplias de su vida). Por tanto, la empatía se trabajará desde el marco de esas dos etapas, pero para

ello, es necesario el trabajo previo en el reconocimiento de emociones tanto en uno mismo como en los demás y el etiquetado de estas.

A pesar de haber sido definidos como valores independientes, todos ellos están relacionados entre sí. Esto hace que, aunque las sesiones de la propuesta de intervención tengan como objetivo principal trabajar un valor en concreto, es probable que a la vez sirva de base o de refuerzo para otros valores. Además, los valores no solo se trabajan de manera directa con dichas sesiones, sino que se trabajan también de manera indirecta en el día a día del aula. Por lo tanto, es importante que fuera de las sesiones se aproveche cada situación y se muestre la valía de dichos valores dentro de la sociedad, de tal manera que los niños y niñas los adquieran como algo natural y positivo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la inclusión hace referencia a la presencia, participación y progreso de todo el alumnado en el aula, para lo cual es necesario el apoyo legislativo. Aunque las primeras leyes educativas no eran inclusivas, la actual ley propone una gran cantidad de medidas que buscan conseguir esta inclusión. Sin embargo, a partir de los datos del MEFP se puede observar que aún no existe una inclusión total, ya que hay alumnos y alumnas segregados de los centros ordinarios. La etapa de Educación Infantil es considerada como un buen momento para el fomento de actitudes positivas que permitan la inclusión efectiva, lo cual permite reducir o eliminar las situaciones de segregación. Algunas de estas actitudes son la igualdad, el respeto a la diversidad, la cooperación, la tolerancia y la empatía. En base a esto, a continuación se expone una propuesta de intervención cuyo objetivo principal es crear actividades para fomentar dichos valores y actitudes en un aula ordinaria de Educación Infantil en el que existen varios alumnos con necesidades educativas especiales que generalmente se encontrarían escolarizados en un centro de Educación Especial.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Presentación

A continuación se va a presentar una propuesta de intervención cuyo objetivo principal será fomentar actitudes positivas hacia la inclusión de todo el alumnado en un aula ordinaria de Educación Infantil con diversidad de alumnos.

Para ello se diseñarán una serie de sesiones que trabajarán valores y actitudes que han sido analizados como positivos hacia la inclusión (igualdad, respeto a la diversidad, cooperación, tolerancia y empatía). Estas sesiones se llevarán a cabo en un aula de 3 años en la que encontramos 17 alumnos y alumnas, 2 de ellos con necesidades educativas especiales (uno con Trastorno del Espectro Autista y otra con Parálisis Cerebral Espástica). Cada sesión se ha diseñado aproximadamente para 1 hora, estando formada por 2 actividades que duran aproximadamente media hora cada una, de tal manera que puede realizarse la primera actividad y en función de la motivación y atención que muestre el alumnado se continua con la segunda o se introduce otro tipo de actividad y, posteriormente, se retoma la sesión introduciendo la segunda actividad. Debido a la complejidad que supone la adquisición de valores, cada uno de ellos se trabajará a lo largo de 2 semanas, con 1 sesión por semana. Además, la educación en valores es algo que puede trabajarse de manera transversal en la vida cotidiana del aula, por lo que sería adecuado aprovechar aquellos momentos que surjan en el aula para fomentarlos.

La metodología que se usará será activa, promoviendo la participación del alumnado. Todas las sesiones serán guiadas a través del diálogo que permitirá a su vez fomentar la reflexión del alumnado. Es importante reflexionar acerca de lo realizado para que entiendan correctamente la actitud o valor y la importancia de este.

Por último, destacar que en la elaboración de esta propuesta se presupone que se llevaría a cabo con la dotación de recursos por parte de las Administraciones educativas, por lo tanto, en las aulas además de haber una gran diversidad de material adaptado, habrá docentes o personal cualificado para trabajar en coordinación con el tutor de aula en la educación de todo el alumnado.

Además, se ha de tener en cuenta que las sesiones han sido adaptadas a las necesidades del grupo escogido, por lo tanto, para llevarlo a cabo en otros contextos es necesaria su adaptación a las características del alumnado, cumpliendo así con el principio de atención individualizada propuesto en el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se

establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

4.2. Contextualización

La propuesta se ha diseñado para llevarla a cabo en el CEIP “Manuel Moreno Blanco”, un centro rural público ubicado en Vitigudino, al oeste de la provincia de Salamanca. En concreto, se desarrollará en el aula de 3 años. En general, los niños y niñas de 3 años se caracterizan por lo siguiente (Papalia, 1992):

A nivel cognitivo, se encuentran en la etapa preoperacional de Piaget, la cual se caracteriza por el pensamiento irreversible, la centración, el egocentrismo, el animismo, el fenomenismo y el finalismo. Asimismo, comienza a desarrollarse uno de los procesos cognitivos básicos, la atención voluntaria. A nivel lingüístico, en esta etapa se desarrollan todos los componentes del lenguaje y se dan errores por sobreregularización, encontrándose, por tanto, en el periodo lingüístico. A nivel físico y motor, se produce un gran crecimiento y un gran avance tanto en motricidad gruesa como en motricidad fina, lo cual permitirá el desarrollo del dibujo y de la escritura. Por último, a nivel social y afectivo, el número de relaciones sociales con iguales y otros adultos aumenta, así como aumenta la capacidad para reconocer emociones en sí mismos y en los demás, lo cual fomenta el desarrollo de la empatía.

Respecto al grupo concreto, este está formado por 17 niños y niñas con un ritmo de trabajo bastante similar, aunque por supuesto, con sus diferencias individuales respecto a intereses y necesidades. Dentro del grupo destacan dos casos: un alumno con trastorno del espectro autista (TEA) y una alumna con parálisis cerebral espástica (PC).

El alumno con TEA se caracteriza por tener dificultades a nivel social, comportamientos e intereses restringidos y repetitivos, dificultad para mantener la atención y ausencia del lenguaje, por lo que en el aula se utiliza un Sistema Alternativo de Comunicación: el Sistema Pictográfico de la Comunicación (SAAC-SPC). Para ello se ha creado un panel de comunicación que permite al alumno crear frases sencillas y comunicarse con sus compañeros (véase ejemplo de panel en el [Anexo 1](#)). Los pictogramas del tablero podrán aumentarse y cambiarse según la temática que se esté trabajando en ese momento. Cabe destacar algunos puntos fuertes como es la discriminación visual, la memoria y la

capacidad cognitiva, así como el gusto por los cuentos, las canciones y las actividades con movimiento.

La alumna con PC espástica se caracteriza por la hipertonia que presenta tanto cuando quiere realizar movimientos como cuando está en reposo, teniendo más afectado el lado izquierdo de su cuerpo. Se desplaza en una silla de ruedas adaptada a sus características. Puede realizar movimientos voluntarios aunque los nervios o la presión pueden provocar espasmos. A nivel comunicativo, posee un habla lenta pero inteligible y, cuando se muestra nerviosa, puede ser explosiva. Los puntos fuertes de esta alumna son la memoria y la capacidad de atención, mostrando especial interés por los cuentos.

Se debe tener en cuenta que estas características condicionan la organización espacial del aula, debiendo estar adaptada para que la alumna con PC pueda desplazarse libremente con su silla de ruedas. Asimismo, la mesa también debe ser adaptada para que pueda visualizar lo que en ella se pone. Todos los materiales deben estar adaptados para su manejo y deben estar a una altura adecuada que permita el acceso a ellos por parte de dicha alumna.

4.3. Competencias

4.3.1. Competencias clave

De las ocho competencias clave, la principal competencia que se trabajará en la presente propuesta será la competencia ciudadana, dentro de la cual se incluye la promoción de actitudes positivas “basadas en los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia” (Real Decreto 95/2022, p.14572). Pero, a pesar de que esta sea la competencia que más se trabaje, también se trabajarán otras como la competencia personal, social y de aprender a aprender, ya que se trabajará el reconocimiento de emociones y el desarrollo de la empatía, y la competencia en comunicación lingüística, ya que se fomentará el diálogo entre el alumnado.

4.3.2. Competencias específicas

Con esta propuesta se trabajarán tres competencias específicas que se encuentran dentro del área “Crecimiento en armonía” (Real Decreto 95/2022): la primera “progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir

una autoimagen ajustada y positiva” (p. 14575), la segunda “reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva” (p.14576) y la cuarta “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).

4.4. Objetivos y contenidos

Entre los objetivos de la Educación Infantil según el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se establecen dos relacionados con la inclusión: “[...] aprender a respetar las diferencias” (p.14564) y “relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia” (p. 14564). Por lo tanto, la propuesta se sustenta, entre otros, en dichos objetivos curriculares.

En base a esto, se establece el objetivo general de la propuesta: fomentar actitudes y valores positivos en el alumnado de Educación Infantil hacia la inclusión. A partir de este objetivo general, se establecen los objetivos específicos de la propuesta que pueden verse en la [Tabla 5](#).

Por su parte, los contenidos extraídos de la legislación vigente (Decreto 37/2022) para trabajar en estas sesiones pertenecen al área “Crecimiento en armonía” y son:

- “Identificación de las diferencias” (p.48245).
- “Habilidades elementales para desarrollar actitudes de escucha y respeto hacia los demás” (p.48245).
- “Habilidades socioafectivas y de convivencia: identificación de sentimientos y emociones; pautas básicas de convivencia” (p. 48246).
- “Diversidad en el aula: disposición para entablar relaciones afectivas que favorezcan la inclusión” (p. 48246).
- “Iniciación en el trabajo en equipo y responsabilidades individuales” (p.48246).
- “Fórmulas de cortesía e interacción social positiva. Actitud de ayuda y cooperación” (p. 48246).

A partir de estos, se concretan los contenidos específicos a trabajar recogidos en la [Tabla 5](#), en la cual se observa la relación directa entre contenidos y objetivos.

Tabla 5

Relación entre objetivos y contenidos de la propuesta

Objetivos	Contenidos
O1. Conocer la diversidad del aula.	C1. Diversidad del aula.
O2. Describir a los compañeros.	C2. Descripciones.
O3. Fomentar la reflexión.	C3. Fomento de la reflexión.
O4. Comprender la existencia de diferencias en el grupo y respetarlas.	C4. Comprensión y respeto de las diferencias entre unos y otros.
O5. Fomentar el pensamiento crítico.	C5. Pensamiento crítico.
O6. Potenciar la resolución de problemas.	C6. Resolución de problemas.
O7. Entender como de igual valor todas las capacidades.	C7. Valoración de todas las capacidades por igual.
O8. Conocer sus propias capacidades.	C8. Conocimiento de sus capacidades.
O9. Fomentar una buena autoestima.	C9. Autoestima.
O10. Entender el valor de la igualdad.	C10. Valor de la igualdad.
O11. Reconocer la importancia de cooperar.	C11. Cooperación.
O12. Trabajar en equipo.	C12. Trabajo en equipo.
O13. Aprender a pedir ayuda.	C13. Petición de ayuda.
O14. Respetar los diferentes pensamientos.	C14. Respeto hacia diferentes pensamientos.
O15. Conocer los pensamientos de los demás.	C15. Conocimiento de los pensamientos del resto de compañeros.
O16. Fomentar la toma de decisiones.	C16. Toma de decisiones.
O17. Entender que hay diferentes puntos de vista.	C17. Existencia de diferentes puntos de vista.
O18. Fomentar la tolerancia.	C18. Fomento de la tolerancia.
O19. Fomentar el desarrollo de la empatía.	C19. Empatía.
O20. Reconocer emociones.	C20. Reconocimiento de emociones.

O21. Representar emociones.	C21. Representación de emociones.
O22. Resolver diferentes situaciones.	C22. Resolución de diversas situaciones.

4.5. Temporalización

La propuesta se llevará a cabo a lo largo de 10 semanas, comenzando el 15 de enero de 2024 y finalizando el 18 de marzo de 2024 (véase [Tabla 6](#)). Cada semana se realizará una sesión, por lo tanto, se realizarán un total de 10 sesiones (una por semana), sumándole a estas todo el trabajo en valores que se realiza de manera transversal. Cada sesión está formada por dos actividades de media hora de duración, por lo que cada sesión dura aproximadamente una hora. El orden de trabajo de los valores será el siguiente: respeto a la diversidad, igualdad, cooperación, tolerancia y empatía.

Tabla 6

Organización temporal de la propuesta

	SESIÓN 1. <i>Conocemos nuestra diversidad.</i>	SESIÓN 2. <i>Entendemos a cuadrado.</i>	SESIÓN 3. <i>Conocemos nuestros talentos.</i>	SESIÓN 4. <i>Somos diferentes pero somos iguales.</i>	SESIÓN 5. <i>Competir no, cooperar sí.</i>
Día	15/01/2024	22/01/2024	29/01/2024	05/02/2024	14/02/2024
Valor	Respeto a la diversidad	Respeto a la diversidad	Igualdad	Igualdad	Cooperación
	SESIÓN 6. <i>¡Qué importante es cooperar!</i>	SESIÓN 7. <i>¿Pensaremos todos igual?</i>	SESIÓN 8. <i>Pensamientos diferentes</i>	SESIÓN 9. <i>Nos ponemos en su lugar.</i>	SESIÓN 10. <i>Aprendemos a empatizar</i>
Día	19/02/2024	26/02/2024	04/03/2024	11/03/2024	18/03/2024
Valor	Cooperación	Tolerancia	Tolerancia	Empatía	Empatía

4.6. Recursos

4.6.1. Recursos personales

En el aula se contará con el tutor del grupo y otros profesionales que participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo así satisfacer las necesidades de todo el alumnado. Una de las personas que deberá estar siempre en el aula es el Auxiliar Técnico Educativo (ATE) para facilitar los desplazamientos de la niña con PC. Pero además de este, entrarán otros profesionales como el fisioterapeuta (para trabajar con la alumna con PC), PT y AL (para las dificultades del lenguaje).

4.6.2. Recursos materiales

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención se necesitan una gran variedad de recursos materiales que serán especificados en cada sesión. Entre ellos encontramos material escolar (folios, cartulinas, tijeras...), cuentos infantiles e infinidad de material creado específicamente para las diferentes sesiones. Como se puede observar, las tarjetas han sido creadas a partir de pictogramas, de tal manera que el alumno con TEA pueda utilizarlas en su día a día.

4.6.3. Recursos espaciales

Todas las sesiones se llevarán a cabo en el aula, utilizando para la gran mayoría el rincón de la asamblea, a excepción de la sesión 5 que se realizará en el aula de psicomotricidad. Como se ha mencionado anteriormente, todo el aula estará adaptado para facilitar la movilidad de la alumna con PC y todo el material estará al alcance de todo el alumnado.

4.7. Adaptaciones generales

Para los alumnos con NEE se van a tomar una serie de medidas generales:

- Para el alumno con TEA se utilizará un panel de comunicación de pictogramas que él siempre tendrá al alcance para poder manipularlo (véase [Anexo 1](#)). Dado que la mayoría de actividades se basan en el diálogo, además de las preguntas a nivel general, se irá preguntando a cada alumno, por ejemplo “¿y tú piensas lo mismo?”, “¿tienes alguna idea más?”, o “¿tú qué piensas sobre esto?”, de tal manera que él tenga la oportunidad de dar sus respuestas, y no espere siempre a que conteste el resto. Se parafraseará su idea para que se vea que también se le da importancia.

Además, teniendo en cuenta las características de este alumnado, en el horario de pictogramas que posee el alumno se introducirá el pictograma que se asocia con el valor que se vaya a trabajar, de tal manera que el niño pueda anticiparlo.

- Para la niña con PC tanto el espacio como los materiales estarán adaptados para que ella pueda desplazarse y utilizarlos al igual que el resto de sus compañeros. Además, contará con un ATE que le ayudará a desplazarse y le ayudará en lo que ella necesite.

Todas las actividades en las que se sientan en corro o en la zona de la asamblea lo harán en sillas, de tal manera que estén a la misma altura que su compañera con PC.

Además de estas adaptaciones generales, en algunas actividades se especifican algunas adaptaciones concretas que son necesarias para la realización de ellas.

4.8. Sesiones

A continuación se desarrollan las 10 sesiones de la propuesta de intervención.

4.8.1. Sesión 1. Conocemos nuestra diversidad

Objetivos: los objetivos de esta sesión son el O1 y el O2.

Contenidos: los contenidos de esta sesión son el C1 y C2.

Desarrollo: esta sesión consta de dos actividades:

Actividad 1. Nos conocemos

Se sentará todo el grupo en el rincón de la asamblea en círculo para poder ver a todos correctamente. El profesor/a será el guía del diálogo que se debe generar en torno a la diversidad. La primera pregunta que se hará será “¿Creéis que todos nosotros somos iguales?”. A esta pregunta puede que muchos niños contesten con sí o no, pero lo importante es hacerles dudar, que surja la curiosidad en ellos de saber si somos iguales, favoreciendo que se observen entre ellos, que busquen semejanzas o diferencias. Una vez sembrada la duda, nos colocaremos todos en un corro y daremos vueltas (similar al corro de la patata tradicional) cantando la siguiente canción:

“Hoy vamos a conocer
Nuestra diversidad
Ahora nos toca buscar
Un amigo con

Cada vez que la cantemos diremos una característica, por ejemplo, el pelo largo, los ojos azules... y los que tengan esa característica deben ponerse en el centro para ver cuántos son y ver su aspecto en común (lo que se ha cantado) y cosas diferentes, por ejemplo, su color favorito, o su comida favorita...

Actividad 2. Nos representamos

Se recapitula lo trabajado en la parte anterior. Después de esto, se creará una silueta de un muñeco para cada alumno/a. Cada uno de ellos en su muñeco tendrá que pegar el pelo que les represente (largo, corto, liso, rizado, rubio, moreno, pelirrojo...), los ojos (azules, verdes, marrones...), su color favorito y su comida favorita (véase ejemplo en el [Anexo 2](#)). Para los dos primeros aspectos pueden preguntarle a sus compañeros/as (“¿De qué color es mi pelo?”, “¿Y mis ojos?”) fomentando así el diálogo y la ayuda entre compañeros/as. Una vez todos los muñecos estén completos, se colocarán todos en la pared. Para finalizar, se realiza una reflexión final partiendo de que todos los alumnos y alumnas tienen 3 años (característica en común de todo el aula), pero cada uno tiene sus propias características, intentando que el alumnado vea así la diversidad que hay en el aula.

Recursos: tarjetas de características (ojos y pelo) (véase [Anexo 3](#)), de alimentos (véase [Anexo 4](#)) y de colores (véase [Anexo 5](#)) y muñecos de papel/cartulina.

Adaptación: la alumna con PC contará con la ayuda del ATE para desplazarse en el corro, y se le colocará su figura a una altura en la que ella pueda pegar sus características. Las tarjetas tendrán un tamaño adecuado para que pueda manejarlas adecuadamente.

4.8.2. Sesión 2. Entendemos a cuadradito

Objetivos: los objetivos de la sesión son el O3, O4, O5 y O6.

Contenidos: los contenidos de esta sesión son el C3, C4, C5 y C6.

Desarrollo: la sesión consta de dos actividades:

Actividad 3. Conocemos a cuadradito

Para esta actividad utilizaremos el cuento “Por cuatro esquinitas de nada” de Jérôme Ruillier. No se realizará una mera lectura del cuento sino que se representará para que el alumnado pueda entenderlo perfectamente. Para ello, el docente contará con una cartulina que represente la casa y una serie de figuras geométricas como protagonistas, y será el docente el encargado de la representación. Primero se presentarán los personajes: a los Redonditos (una gran cantidad de círculos) y a Cuadradito, el protagonista de la historia. Comenzará a contarse la historia, pero se parará en el momento en el que entran a la sala grande para que los niños/as vean que Cuadradito no entra, invitándoles a reflexionar “¿Cómo creéis que se siente cuadradito?”, “¿Y por qué se sentirá así?”, “¿Qué podemos

hacer para que pueda ir con sus amigos?”. En base a sus respuestas se continuará la historia, mostrando también las ideas del cuento, hasta llegar a la idea de cortar las esquinitas a Cuadradito, donde se invitará a reflexionar de nuevo “¿Creéis que es buena idea cortar las esquinitas a Cuadradito con lo que le va a doler eso?”, “¿Se os ocurre otra solución? Vamos a intentar ayudar a los Redonditos”. A partir de sus ideas finalizamos la historia, recortando las esquinitas de la sala grande que tenemos en el aula para que Cuadradito pueda entrar.

Una vez finalizado el cuento se realizará una reflexión con el alumnado con preguntas como: “¿Cómo creéis que se ha sentido Cuadradito cuando ha visto que no podía entrar en la sala grande?”, “¿Qué os pareció la idea de cortar las esquinitas a Cuadradito?”. Después se realiza un símil con la realidad: “Imaginad que ahora viene un nuevo amiguito a nuestra clase y no entra por esa puerta porque es muy estrecha, ¿qué creéis que podemos hacer? ¿Y porque tenemos que cambiar las cosas? Si no entra se podría quedar fuera...” (ir guiando el símil hasta que ellos lleguen a una conclusión como “no porque desde fuera no aprende con nosotros”, o “pero si está fuera no podemos jugar con él”...).

Actividad 4. Entendemos la diversidad

Para esta actividad repartiremos a cada alumno una mandarina en la que habremos dibujado diferentes elementos para que ellos las puedan distinguir. Se le pedirá a los alumnos que las coloquen en una bandeja en el centro del círculo y después de dejarlas todas que las vuelvan a recoger (esto puede repetirse un par de veces). Después se pelan todas las mandarinas, se colocan en la bandeja y se les pide que coja cada una la suya. Les será imposible porque serán todas idénticas. Partiendo de esto se reflexiona con preguntas como “¿No podéis identificar las vuestras?”, “¿Por qué?”, “Ahora son todas iguales, no las diferenciamos, y ¿por qué antes sí?”, “Antes sí porque tenían una marca, una característica en la piel que nos permitía saber cuál era la de cada uno, pero a pesar de que todas tuviesen una marca diferente, por dentro todas son iguales. En las personas pasa lo mismo, por fuera somos diferentes, pero por dentro somos iguales, por eso no podemos dejar a nadie fuera de un grupo solo por su exterior”. De aquí se puede retomar la idea del cuento para unir ambas actividades. “¿Sabéis por qué se cambian algunas cosas para que todos estemos en el aula?, porque a pesar de que seamos diferentes por fuera, todos somos iguales por dentro. Pues eso le pasaba a Cuadradito, por fuera era diferente a los Redonditos, pero él también quería jugar y hablar con ellos dentro de la sala”.

Recursos: cuento “Por cuatro esquinitas de nada” de Jérôme Ruillier (véase [Anexo 6](#)), una cartulina (para crear la sala grande), varios círculos, un cuadrado, tijeras, mandarinas y una bandeja.

Adaptación: para que la alumna con PC pueda coger su mandarina, se colocarán todas en una mesa que permita esta acción.

4.8.3. Sesión 3. Conocemos nuestros talentos

Objetivos: los objetivos de esta sesión son el O3, O7, O8 y O9.

Contenidos: los contenidos de esta sesión son el C3, C7, C8 y C9.

Desarrollo: esta sesión consta de dos actividades:

Actividad 5. Conocemos lo que nos gusta

En esta actividad se le preguntará a cada uno de los alumnos un talento guiándoles con preguntas “¿Qué te gusta mucho hacer?”, “¿Cantar, bailar, jugar a fútbol, correr...?”. Cuando digan uno, deben colocarse en el escenario que se habrá creado previamente en el aula (con una alfombra que delimite el escenario) y mostrar cómo lo hacen. Una vez realizado se le dará un dibujo de su talento (ver [Anexo 7](#)) que deberán dejar encima de su mesa para utilizarlo en la siguiente actividad.

Actividad 6. Creamos el mural de “Nuestros supertalentos”

En una cartulina se pegará la foto de cada alumno. Cada uno de ellos deberá buscar su foto y pegar al lado la tarjeta de supertalento que había conseguido en la actividad anterior, de tal manera que todos recuerden su supertalento y el de los demás. Una vez creado el mural, se hará una reflexión con el alumnado guiada con preguntas como por ejemplo: “¿Habéis visto cuantas capacidades diferentes?”, “Vamos a ver cuáles hay en la clase”. Para ello se crean varias filas en función de cada talento, colocándose cada alumno en su fila correspondiente. “¿Creéis que alguna es mejor que otra?”, “Todas las capacidades son diferentes pero eso no significa que unas sean mejores que otras. Todas vienen bien para diferentes cosas. Por ejemplo, jugar a fútbol o hacer la voltereta son muy buenas para cuando realizamos sesiones de psicomotricidad. Bailar o cantar son muy buenas en las sesiones de música. Y pintar y dibujar son muy buenas cuando hacemos creaciones plásticas. Habéis visto, todas son buenas para algo, no hay talentos mejores ni peores”.

Recursos: tarjetas de talentos (ver [Anexo 7](#)), alfombra, papel continuo o cartulina (para el mural), pegamento y fotos de los alumnos y alumnas.

4.8.4. Sesión 4. *Somos diferentes pero somos iguales*

Objetivos: los objetivos de esta sesión son el O3 y O10.

Contenidos: los contenidos de esta sesión son el C3 y C10.

Desarrollo: esta sesión consta de dos actividades:

Actividad 7. Conocemos a Elmer

Para esta actividad se utilizará el cuento “Elmer” de David McKee. Antes de empezar se trabajará con la portada, para ver si los niños son capaces de anticipar la historia. “¿De qué color son los elefantes?”, “¿Y de qué color es Elmer?”, “¿Qué creéis que pensarán los otros elefantes?”. Una vez trabajado esto, se contará la historia completa. Al finalizar se realizará una reflexión sobre la igualdad, comenzando con una pregunta que fomente la reflexión en el alumnado: “¿Creéis que igualdad y ser todos iguales es lo mismo?”. Después las preguntas se irán orientando al cuento: “¿Trataban a Elmer como a un elefante más?”, “¿Pero Elmer era igual que el resto?” y aquí se pasa a explicar la igualdad, dar valor a todo el mundo a pesar de las diferencias.

Actividad 8. Entendemos a Elmer

Se recapitula lo hablado anteriormente sobre el cuento de Elmer. Para que ellos lo vean más cercano a su día a día, se trasladará dicho cuento a la realidad con los alumnos/as como protagonistas. Para ello, se crearán parejas, que irán saliendo al centro de la asamblea para que todos los compañeros/as los vean. Una vez allí se realizarán preguntas, por ejemplo, “¿Son iguales?”, “¿Tienen el mismo supertalento?” (aprovechando así la actividad de la sesión anterior), “A pesar de esas diferencias, son personas igual de válidas, con diferentes talentos pero talentos muy buenos que ellos pueden aprovechar”. Para finalizar se realizará una actividad plástica para decorar el aula con la frase “Somos diferentes, nos queremos como iguales”. Esta la decoraremos como Elmer, es decir, de manera diferente. Para ello, se repartirá pintura de dedos y podrán pintar del color que quieran, con la técnica que prefieran (estampando, pintando, con el pincel, con el rodillo, con una esponja...) y con las formas que quieran, de tal manera que todas las letras queden diferentes. Al acabar se pegan todas en la pared y se hace una pequeña reflexión “¿Habéis visto que cada letra es diferente? Pero todas son igual de bonitas”.

Recursos: cuento “Elmer” de David McKee (véase [Anexo 8](#)), letras de la frase “Somos diferentes, nos queremos como iguales”, pintura de dedos, pinceles, rodillos, esponjas y figuras (para imprimir).

4.8.5. Sesión 5. *Competir no, cooperar sí*

Objetivo: los objetivos de esta sesión son el O3, O11 y O12.

Contenido: los contenidos de esta sesión son el C3, C11 y C12.

Desarrollo: esta sesión consta de dos actividades:

Actividad 9. La fila cooperadora

Para que el alumnado entienda el valor de la cooperación es necesario que la vean en oposición a la competición. Para ello, esta actividad tendrá dos partes. En ambas la clase estará dividida en dos grupos. En la primera parte a cada grupo se le dará un objetivo diferente: un grupo deberá hacer una fila de ladrillos rojos tumbados (estarán ya colocados pero de manera vertical) mientras que el otro grupo deberá ir quitando los ladrillos rojos. Se para el juego (ya que ninguno podrá conseguir su objetivo) y se les pregunta “¿Qué pasa?”, “¿Por qué ninguno habéis conseguido lo que os he dicho?”, “Vamos a volver a probar, a ver si ahora lo conseguís”. Y se vuelve a hacer con la misma dinámica. Dado que ocurrirá lo mismo, tras varios minutos intentándolo se volverá a parar la actividad. Y se vuelven a repetir las preguntas “¿Qué pasa?”, “¿Por qué creéis que no lo habéis conseguido?”, “¿Cómo os sentís?”, “Vamos a cambiar a ver si así lo conseguís”. Una vez que ya han visto que compitiendo no han conseguido el resultado, se pasa a mostrar que cooperando si lo pueden conseguir. Para ello, a ambos grupos se le dará la misma consigna: “Tenéis que crear un camino de ladrillo rojos”. Dado que ambos grupos tienen el mismo objetivo, conseguirán crear una fila de ladrillos larga sin ninguna dificultad. Una vez terminada la fila, se sientan todos en corro para realizar una breve reflexión: “¿Cómo os habéis sentido ahora?”, “¿Por qué creéis que ahora si lo habéis conseguido y antes no?”, “¿Teníais el mismo objetivo?”, “¿Habéis cooperado todos para intentar conseguir una fila de ladrillo muy larga?”. Con estas preguntas se va guiando la reflexión hasta concluir con la importancia de la cooperación “Al principio no lo habéis podido conseguir porque cada uno teníais que hacer una cosa, unos quitaban ladrillos y otros ponían, era imposible de acabar. Sin embargo, cuando todos tenéis el mismo objetivo os podéis ayudar, podéis cooperar para que todo salga bien. Además, os habéis sentido

mucho mejor cuando habéis conseguido hacer este tren tan largo entre todos que cuando ninguno conseguisteis hacer lo que queráis”.

Actividad 10. Cooperamos con el paracaídas

Para esta actividad cada alumno se agarrará a un color del paracaídas. La profesora irá diciendo colores y los alumnos deberán pasar corriendo por debajo e intercambiarse entre ellos antes de que caiga el paracaídas. Para ello, es necesario que todos los alumnos cooperen levantando y moviendo el paracaídas en el aire, evitando así que caiga y que atrape a los compañeros. Esto se repetirá varias veces.

Al finalizar se hace una pequeña reflexión con preguntas como “¿Habéis visto como necesitábamos la ayuda de todos los compañeros para poder pasar por debajo?”, “¿Qué pasaría si los compañeros no ayudasen?”, “Entonces, ¿podría jugar a esto una persona sola sin la ayuda de nadie?”, “¿Ha sido importante cooperar para conseguir nuestro objetivo, es decir, pasar por debajo del paracaídas?”.

Recursos: ladrillos y paracaídas.

Adaptación: para que la niña con PC pueda realizarlo se colocarán los ladrillos en una mesa adaptada para que ella pueda cogerlos. Además, se utilizarán ladrillos de buen tamaño. Respecto al juego del paracaídas, el ATE ayudará a la alumna a agarrarlo y, cuando le toque a esta pasar por debajo, pasará con ella empujando la silla un poco rápido.

4.8.6. Sesión 6. ¡Qué importante es cooperar!

Objetivos: los objetivos de esta sesión son el O3, O11, O12 y O13.

Contenidos: los contenidos de esta sesión son el C3, C11, C12 y C13.

Desarrollo: esta sesión consta de dos actividades:

Actividad 11. Conocemos el sabor de la luna

Para esta actividad se utilizará el cuento “¿A qué sabe la Luna?” de Michael Grejniec. Para aumentar la motivación por la historia se creará una luna gigante que colocaremos en la pared del rincón de la asamblea. En primer lugar se harán pequeñas preguntas para aumentar la curiosidad del alumnado “¿Habéis probado alguna vez la luna?”, “¿A qué creéis que puede saber?”, “¿Creéis que nuestros protagonistas podrán llegar a la luna con lo lejos que está?”, “Vamos a ver si llegan”. Comienza a leerse el cuento. A lo largo de este, cuando vayan apareciendo los diferentes animales se irá parando la historia “¿Creéis

que llegará la tortuga ella sola?” y a la vez que preguntamos, pegamos el dibujo en la pared debajo de la luna; “¿Creéis que ahora con la ayuda del elefante llegarán?” y se pega el dibujo del elefante encima de la tortuga y así sucesivamente con el resto de animales, de tal manera que a la vez que se va reflexionando van viendo todos los animales que son necesarios para que lleguen a la luna. Una vez terminada se hace una reflexión con el alumnado: “¿Habéis visto cuantos animales han hecho falta para que lleguen a la luna?”, “¿Creéis que lo habría conseguido alguno solo?” En caso de que piensen que sí, se utiliza la representación del cuento creado con dibujos para que vean que no es así. Por ejemplo, si dicen que la jirafa sola lo hubiese conseguido, se quitan todos los animales y se coloca la jirafa a la punta abajo. De esta manera ven que tampoco llegaba. “¿Ha sido importante que todos los animales trabajasen juntos?”

Para que ellos mismos vean que uno solo no podría colocaremos la luna en un extremo de la clase y pediremos a un niño que se coloque en el otro extremo. “¿Llegas?, ¿o necesitas ayuda?”, “Puedes llamar a un amigo si lo necesitas”. De esta manera irán llamándose entre todos para finalmente poder tocar la luna.

Para cerrar se realiza una breve reflexión: “¿Habéis visto como X solo no ha podido? Ha sido necesario que todos le ayudásemos para poder llegar a la luna”.

Actividad 12. Arañas cooperadoras

Esta actividad consiste en crear una tela de araña a partir de un ovillo de lana. Para ello, un alumno/a cogerá el ovillo por una punta y se lo pasará a un compañero (pero que no esté al lado), este agarrará el hilo y pasará el ovillo a otro, y así sucesivamente hasta que todos tengan agarrado un cachito de hilo. Para facilitar la creación de la tela de araña, la profesora irá anudando el hilo en la mano del niño que le toque, así cuando le pase el ovillo a otro compañero no perderá su trozo de hilo, de tal manera que todos ellos formen parte de la tela de araña creada. Una vez terminado se hará una breve reflexión: “¿Habéis visto que telaraña más grande hemos creado todos juntos?”, “¿Creéis que si me pongo a hacerla yo sola, sin la ayuda de nadie, conseguiré hacerla?” En caso de que contesten que sí, se puede hacer una demostración para que vean que una persona sola no puede, que necesitaría que se fuesen uniendo más personas. Incluso pueden irse uniendo para que vean que necesitan la cooperación de todos los compañeros para crearla de nuevo.

Recursos: cuento “¿A qué sabe la luna?” de Michael Grejniec (véase [Anexo 9](#)), luna grande, pictogramas de los animales del cuento (véase [Anexo 10](#)) y ovillo de lana.

4.8.7. Sesión 7. ¿Pensaremos todos igual?

Objetivos: los objetivos de esta sesión son O3, O14, O15, O16 y O18.

Contenidos: los contenidos de esta sesión son C3, C14, C15, C16 y C18.

Desarrollo: esta sesión consta de dos actividades:

Actividad 13. Conocemos nuestros pensamientos

Para esta actividad se colocarán tres aros en la pared. Dentro de cada aro se colocará el pictograma de un elemento (por ejemplo tres juguetes, tres alimentos, tres animales o tres colores). Cada alumno deberá elegir uno de esos tres, el que más le guste y colocarse delante del aro que lo contenga. Por ejemplo, se colocan tres juguetes (pelota, muñeca y coches) y cada alumno escoge uno de ellos. Cuando todos hayan elegido, se realizan una serie de preguntas para reflexionar con ellos: “¿Habéis visto cuantos tenéis el mismo pensamiento, cuantos preferís las muñecas?”, “¿Cuántos preferís los coches?”, “¿Y cuántos preferís la pelota?”, “¿Os habéis dado cuenta de cuantas personas no piensan como vosotros? Eso significa que tienen otro pensamiento diferente al vuestro, ¿Pasa algo por eso? Tienen un pensamiento diferente y no pasa nada, cada uno tiene sus razones para pensar una cosa u otra”.

Una vez realizada esta pequeña reflexión, a cada uno de ellos se le da una tarjeta con su elección y se pasa al siguiente elemento, por ejemplo, la comida, y así sucesivamente.

Actividad 14. Creamos el mural de “Nuestros pensamientos”

Cada alumno cogerá las tarjetas que se le habían dado en la actividad anterior. Con estas se creará un gran mural en el que aparecerá una cabeza con la foto de cada alumno de la que saldrá una nube de pensamiento en la que ellos deben pegar sus tarjetas (véase ejemplo en [Anexo 12](#)). Finalmente se hará una reflexión general: “¿Habéis visto como cada uno tiene diferentes pensamientos? A veces coincidimos con algunos, por ejemplo, A y B han elegido el mismo juguete y C y D han elegido el mismo color. Pero otras veces no se coincide, por ejemplo, A y B no han elegido la misma comida y C y D no han elegido el mismo animal. No pasa nada por eso, cada uno piensa de manera diferente, y debemos respetar sus pensamientos aunque no sean los mismos que los nuestros, porque A, ¿te gustaría que no quisiesen jugar contigo porque tu animal favorito es el perro y no el gato? Y a ti B ¿te gustaría que no jugasen contigo porque has elegido la pelota para jugar y no la muñeca o los coches? Pues igual que a vosotros no os gustaría a los demás tampoco. Debemos respetar lo que piensa el resto”.

Recursos: aros, tarjetas de pensamientos (véase [Anexo 11](#)), papel continuo, fotos de los alumnos y alumnas y pegamento.

4.8.8. Sesión 8. *Pensamientos diferentes*

Objetivos: los objetivos de esta sesión son el O3, O17 y O18.

Contenidos: los contenidos de esta sesión son el C3, C17 y C18.

Desarrollo: esta sesión consta de dos actividades:

Actividad 15. Los ratones también piensan diferente

Para esta actividad se contará con el libro “Siete ratones ciegos” de Ed Young. Primero se preguntará al alumnado si saben lo que es ser ciego y se les explicará en que consiste para que puedan entender bien la historia. Se comenzará a contar el cuento. Cuando salga el primer ratón se preguntará “¿Creéis que ha acertado?”, “¿Se parece a una columna?” y así sucesivamente con todos los ratones, excepto el séptimo. Antes de llegar a este se les pregunta qué creen que puede ser, recapitulando todos los elementos que han dicho y enseñando esos dibujos. Una vez hayan dado varias respuestas se prosigue con la historia hasta terminar el libro. Una vez terminado se reflexiona a través de las siguientes preguntas: “¿Tenían todos la misma idea de lo que podía ser ese *Algo raro*?”, “¿Estaban mal las ideas de los ratones?” Aquí se van recapitulando las ideas “¿Se parecía lo que ellos iban diciendo a lo que estaban tocando?”, “¿Por qué creéis que el primer ratón no se dio cuenta de que era un elefante?”, “¿Tocó todo el elefante o solo una parte?”, “Eso mismo le pasó al segundo, al tercero, al cuarto, al quinto y al sexto, pero no al séptimo ¿sabéis por qué?”, “El séptimo ratón analizó a ese *Algo raro* entero y por eso consiguió adivinarlo, porque no solo se quedó con una parte. Pero además, ¿dijo este ratón que el resto no tuviesen razón? No, porque en parte sí la tenían. Si solo nos fijamos en la parte que los otros ratones conocían es normal que no lo descubriesen. Lo que intentó hacer el séptimo ratón, el ratón blanco, fue explicar su idea respetando la del resto”.

Actividad 16. Descubrimos el misterioso objeto

Para que entiendan mejor el cuento, ellos van a hacer de ratoncillos ciegos. A todos ellos se les vendarán los ojos. Se cogerá un elemento (como por ejemplo un peluche o un muñeco) y cada uno tocará una parte (un brazo, una pierna, la cabeza, la cola...). Todos ellos cuando lo toquen deberán decir que piensan que es y por qué. Hasta llegar al último, que se le dejará tocar todo el elemento para que intente adivinarlo. Cuando ya todos hayan

dicho lo que creen que es, se les quita la venda de los ojos y se les muestra lo que era. A partir de esto se hace una reflexión: “¿Habéis visto como cada uno habéis dado una idea diferente de lo que podía ser?”, “¿Por qué creéis que no habéis dado todos la misma respuesta?”, “¿Creéis que todos habéis tocado lo mismo?”, “Os ha pasado como a los ratoncitos ciegos, cada uno habéis podido tocar una parte y solo con eso habéis dicho lo que creáis que era. Incluso algunos habéis tocado la misma parte que otro compañero y no ha coincidido el pensamiento. No pasa nada por ello, cada uno tenéis vuestro propio pensamiento de lo que habéis tocado y se debe respetar”.

Recursos: cuento “Siete ratones ciegos” de Ed Young (véase [Anexo 13](#)), un elemento (como por ejemplo un peluche o un muñeco), pañuelos (para vendar los ojos).

Adaptaciones: para que el niño con TEA pueda comunicar lo que ha tocado, se le retirará la venda de los ojos, de tal manera que pueda escoger los pictogramas adecuados. Una vez haya dicho la idea se le vuelven a vendar los ojos para que no pueda ver el elemento.

4.8.9. Sesión 9. Nos ponemos en su lugar

Objetivos: los objetivos de esta sesión son el O3, O19, O20, O21 y O22.

Contenidos: los contenidos de esta sesión son el C3, C19, C20, C21 y C22.

Desarrollo: esta sesión consta de dos actividades:

Actividad 17. ¿Cómo se sienten?

Para esta actividad se utilizará la pizarra digital. En esta, se mostrarán imágenes que representen diferentes situaciones. Estas situaciones pueden ser:

- Caída de un niño.
- A un niño le han quitado su juguete favorito.
- A un niño le han hecho un regalo.
- Cuando desaparece tu mascota.
- Cuando hacen una comida que no nos gusta nada.
- A un niño se le ha roto su mochila.
- Un niño se encuentra en un baño sin nada de luz.

Tomando de ejemplo la primera (caída de un niño), primero se intentará descubrir que ha pasado: “¿Qué creéis que le ha pasado?”, “¿Por qué puede haber sido?” creando así una breve historia. Una vez creada la historia, se hacen las siguientes preguntas: “¿Cómo

creéis que se ha sentido este niño?”, “¿Podemos hacer algo?”, “¿Qué os gusta que os hagan cuando os pasa esta situación?”. Esto se hace con cada una de las situaciones planteadas.

Al final del todo, se hace una reflexión general: “¿Habéis visto cuantas emociones diferentes?” (y se ponen todas las fotos juntas para que las vean). El niño que se ha caído estaba muy triste, la niña que estaba sin luz en el baño tenía un poco de miedo, al niño que le han hecho el regalo se ha llevado una sorpresa enorme y ¿Hemos sido capaces de ponernos en su lugar? ¿Habéis visto como hemos notado que el niño que se había caído se sentía muy triste y además habéis pensado que dándole un abrazo (posible solución) podía sentirse mejor?, pues eso es muy importante, intentar entender a los demás”.

Actividad 18. Representamos emociones

Para esta actividad los alumnos deberán representar emociones. Para ello, a uno de ellos se le dirá una emoción al oído y deberá expresarla. Cuando lo haga se le preguntará al resto “¿Cómo creéis que se siente?”, “¿Por qué se puede sentir así?” y así con todo ellos. Dado que son muchos alumnos, algunas emociones se repetirán pero seguramente no las representen de la misma manera. Aprovechando esto, al finalizar podemos realizar una pequeña reflexión “¿Habéis visto que A y B aun sintiendo la misma emoción no la han expresado igual?”, “¿La hemos reconocido?”, “¿Nos hemos puesto en su lugar y hemos intentado ayudarles cuando lo necesitaban?”, “Es muy importante saber reconocer lo que sentimos nosotros y lo que sienten los demás, pero, sobre todo, es importante intentar ponerse en el lugar de los demás, entenderle y ayudarle siempre que lo necesite”.

Recursos: pizarra digital.

4.8.10. Sesión 10. Aprendemos a empatizar

Objetivos: los objetivos de esta sesión son el O3, O19 y O20.

Contenidos: los contenidos de la sesión son el C3, C19 y C20.

Desarrollo: esta sesión consta de dos actividades:

Actividad 19. ¿Grillo se pone en el lugar de los demás?

Para esta actividad es necesario el libro “Ponte en mi lugar” de Susanna Isern. Antes de comenzar se pregunta “¿Sabéis lo que quiere decir ponerse en el lugar de alguien?”, “Significa pensar en cómo se siente, en qué estará pensando, qué le ha podido pasar para

que esté así...”. De esta manera se introduce el cuento. Comienza a contarse la historia. Una vez se llega a la mariquita se para y se pregunta “¿Cómo creéis que se siente Mariquita?” y con la contestación del grillo “¿Grillo se ha puesto en su lugar?” y así con todos los personajes, de tal manera que los niños vayan pensando en la situación que le ha ocurrido a cada uno de los protagonistas. Una vez se llega a la parte en la que todos se han ayudado se reflexiona sobre “¿Cómo creéis que se sienten ahora todos?”, “¿Habéis visto que importante ha sido que se hayan ayudado entre ellos para conseguir su objetivo?”. Se sigue con la lectura del cuento hasta llegar al momento en el que a Grillo se le rompen las cuerdas del violín y se pregunta “¿Cómo creéis que se siente ahora Grillo?”, “¿Entenderá cómo se sentían sus amigos?” y se continúa con la lectura.

Al finalizar esta se hace un pequeño resumen de recuerdo de la historia y se reflexiona con el alumnado: “¿Cómo creéis que se sintieron los protagonistas cuando Grillo les dijo que sus problemas no eran importantes?”, “¿Para ellos lo eran?”, “¿Cómo se sintió Grillo cuando Pulga le dijo que las cuerdas no eran importantes?”, “¿De qué se dio cuenta Grillo cuando Pulga le dijo eso?”, “¿Comenzó a entender a sus amigos?”, “¿Por qué les pide perdón?”, “Al contrario que Grillo, ¿qué hicieron sus amigos cuando pensaron que Grillo podía tener problemas?”.

Para terminar, se finaliza con una reflexión: “En la historia Grillo no daba importancia a las cosas que le pasaban a sus amigos, pero para ellos si eran importantes. Hasta que a él no le pasó algo malo que le importaba no se dio cuenta de cómo se podían sentir sus amigos. Muchas veces no entendemos cómo se sienten los demás porque nosotros no nos sentimos así, pero eso no significa que ellos no se puedan sentir tristes o enfadados por algo. Tenemos que intentar entender cómo se sienten para ayudarles siempre que lo necesiten”.

Actividad 20. Creamos el mural de “Nuestras cosas importantes”

Se recapitula la actividad anterior “En el cuento de Grillo cada uno le daba importancia a algo diferente: Mariquita a sus lunares, Abeja a su ala, Araña a sus ovillos de seda, Ciempiés a sus zapatos y Grillo a su violín. Vamos a conocer qué es importante para nosotros, por ejemplo, para mí es mi familia. ¿Para ti?” y se le va preguntando uno a uno. Es posible que muchos aún no sepan qué contestar, pero dado que ya se conocen aspectos personales de su vida se le puede ayudar dando ejemplos “Tu primo X, tu mascota, tu juguete favorito...”. Una vez que todos han dicho lo que es importante para ellos, cada

alumno hace un dibujo que represente ese algo importante y, finalmente, se pegan en una cartulina al lado de la foto del alumno. Para terminar se hace una pequeña reflexión “¿Habéis visto cómo cada uno le damos importancia a algo diferente?, A y D a sus mascotas, G y H a sus juguetes favoritos, L,K y J a sus papás... Cada uno tiene algo diferente a lo que le da importancia, por ello cuando alguien le da importancia a algo no podemos quitársela, tenemos que ponernos en su lugar, entender cómo se siente y, siempre que lo necesite, ayudarle a solucionarlo”.

Recursos: cuento “Ponte en mi lugar” de Susanna Isern (véase [Anexo 14](#)), cartulina, folios y fotos de los alumnos.

4.9. Evaluación

Previamente a realizar la propuesta de intervención se realizará una evaluación inicial, observando si en el aula se dan situaciones de igualdad, tolerancia, respeto, cooperación o empatía que puedan servir de base para la propuesta, o por el contrario, se observan comportamientos contrarios a estos valores que es necesario eliminar. Esto quedará recogido en la tabla de registro de situaciones que puede verse en el [Anexo 15](#).

En base a lo observado, se pone en marcha la propuesta de intervención. Durante la realización de dicha propuesta, la evaluación se llevará a cabo a través de la observación, tanto durante la realización de las actividades como en el día a día del alumnado, de tal manera que permita conocer el grado de adquisición de las actitudes y valores y de aplicación de estos en su vida cotidiana. El docente contará con un diario y con tablas de registro (véase [Anexo 15](#)) en los que irá apuntando dichas observaciones. De este modo todo lo que muestra dicha adquisición queda registrado y puede ser explicado.

Al finalizar la propuesta toda la información se recogerá en una escala de consecución que será entregada a las familias (véase [Anexo 16](#)). En ella aparecen unos indicadores de logro que han sido concretados a partir de los criterios de evaluación establecidos en el Decreto 37/2022. La relación entre los criterios y los indicadores puede observarse en la [Tabla 7](#).

Tabla 7

Criterios de evaluación e indicadores de logro del área “Crecimiento en armonía” para el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil escogidos para la propuesta

Criterios de evaluación	Indicadores de logro
“1.3. Manifestar sentimientos de seguridad personal [...]” (48243).	<ul style="list-style-type: none">- Conoce sus propias capacidades.- Muestra una buena autoestima.
“2.2. Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, con la mediación del adulto, reconociendo los beneficios de la cooperación y la ayuda entre iguales” (p.48243).	<ul style="list-style-type: none">- Reconoce la importancia de cooperar.- Pide ayuda cuando lo necesita.
“2.4. Reconocer las características, intereses y gustos de los demás mostrando actitudes de respeto” (p.48243).	<ul style="list-style-type: none">- Describe a los compañeros.- Comprende la existencia de diferencias en el grupo y las respeta.
“4.3. Participar en juegos y actividades colectivas con mediación del adulto, mostrando actitudes de afecto, respetando los distintos ritmos individuales, y evitando todo tipo de discriminación” (p. 48244).	<ul style="list-style-type: none">- Conoce y respeta la diversidad del aula.- Entiende que hay diferentes puntos de vista, los respeta y tolera.
“4.5. Participar, con la ayuda del adulto, en actividades relacionadas con las normas sociales que regulan la convivencia, promoviendo valores como el respeto a la diversidad, el trato no discriminatorio hacia las personas con discapacidad y la igualdad de género” (p. 48244).	<ul style="list-style-type: none">- Entiende que todas las capacidades tienen el mismo valor.- Entiende el valor de la igualdad.
“4. 7. Iniciarse en la adopción de responsabilidades individuales y destrezas	<ul style="list-style-type: none">- Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan.- Se pone en el lugar de los demás.

cooperativas con la ayuda del adulto
trabajando en pequeño grupo” (p. 48244).

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Grado era “*diseñar actividades para fomentar valores y actitudes positivos hacia la inclusión educativa de todos los alumnos y alumnas en aulas ordinarias de Educación Infantil*”. Dado que todas las actividades de la propuesta van orientadas a fomentar los valores trabajados en la propuesta (respeto a la diversidad, igualdad, cooperación, tolerancia y empatía) en un aula ordinaria de Educación Infantil (3 años) en la que existen dos alumnos con necesidades educativas especiales (TEA y PC), puede decirse que este objetivo ha sido alcanzado.

Para conseguir este objetivo general ha sido necesario alcanzar también los objetivos específicos. El primer objetivo específico “*definir el concepto de educación inclusiva*” ha sido alcanzado gracias a la búsqueda de diferentes autores que hubieran investigado en el ámbito de la educación inclusiva, sus características y ventajas, dejando claro que esta inclusión implica la presencia, participación y progreso de todo el alumnado en el aula ordinaria, en la cual deben ser satisfechas sus necesidades. Para que esta educación inclusiva sea posible, es necesario el apoyo legislativo y, por ello, se ha realizado un análisis de las diferentes leyes educativas españolas, extrayendo las aportaciones realizadas por estas para avanzar hacia la inclusión, desde la Ley de Instrucción pública en la que se comenzó a escolarizar a ciertos colectivos hasta la actual ley, la LOMLOE. En esta se ha hecho especial hincapié ya que es la que guía el Sistema Educativo español actual y, además, es la que impulsa el presente trabajo, siendo la ley más inclusiva hasta el momento. Gracias a este análisis legislativo ha sido posible alcanzar tanto el segundo objetivo “*realizar un recorrido legislativo sobre la inclusión en España*”, como el tercer objetivo específico “*analizar cómo se aborda la inclusión en la etapa de Educación Infantil según la LOMLOE*”. Pero a pesar de este avance legislativo, los documentos legales que establecen las modalidades de escolarización existentes apuestan por dos tipos de escolarización: en centros ordinarios y en centros de Educación Especial, por lo que siguen existiendo casos de segregación. Esto además es corroborado por los datos ofrecidos por el MEFP, según los cuales, alrededor de 39.000 alumnos estaban escolarizados en centros de Educación Especial durante el curso 2020/2021 (lo cual supone el 16,79% del alumnado con necesidades educativas especiales), y, por lo tanto, segregados de los centros ordinarios, lo cual debe desaparecer si el objetivo es conseguir

una verdadera educación inclusiva. Estos datos, han permitido alcanzar el cuarto objetivo específico del trabajo *“identificar las modalidades de escolarización actuales”*.

La literatura corrobora que la etapa de Educación Infantil, etapa a la que está orientada la propuesta, es adecuada para el fomento de actitudes y valores en el alumnado, lo cual permite alcanzar el quinto objetivo específico *“conocer la relevancia del fomento de actitudes en Educación Infantil”*. En este caso, se han escogido una serie de valores (respeto a la diversidad, igualdad, cooperación, tolerancia y empatía) que diversos autores confirman que fomentan la inclusión de todo el alumnado en el aula. Estos se trabajan no solo a través de las sesiones planeadas sino en el día a día del aula. Esto ha permitido alcanzar el sexto objetivo específico *“marcar y definir valores y actitudes relacionadas con la inclusión”*. En base a estos valores, se han desarrollado 10 sesiones (2 para trabajar cada valor) cuyo objetivo principal era promocionar dichos valores y actitudes a partir de una metodología activa y participativa. De esta manera se cumple el último objetivo específico del presente trabajo *“diseñar actividades para fomentar valores y actitudes positivas hacia la inclusión en las aulas de Educación Infantil”*.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, las ideas aportadas con este trabajo complementarían la dotación de recursos propuesta por el Gobierno, de tal manera que facilitaría la inclusión total y efectiva del alumnado en aulas ordinarias de Educación Infantil en las cuales se podrían satisfacer sus necesidades. Sin embargo, este fomento de actitudes no solo debe llevarse a cabo en Educación Infantil, sino en todas las etapas del Sistema Educativo español y, en general, en toda la sociedad. Las actividades propuestas limitan este hecho, ya que todas están adaptadas al curso indicado (3 años) por lo que, para aplicarlo en otras edades sería necesario adaptarlas a sus características, buscar nuevas posibilidades de actividades y escoger otros recursos más adecuados a la edad del colectivo, como pueden ser lecturas más complejas o determinados videos o cortos. Es importante llevar a cabo más propuestas de ese tipo para poder fomentar la inclusión en todas las etapas educativas, de tal manera que en todas ellas todo el alumnado pueda participar y progresar, desarrollándose de manera integral.

Además, este trabajo se ha centrado en el fomento de estas actitudes y valores positivos en el alumnado, dejando de lado a otro agente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje como son los docentes. Es necesario también conocer la actitud de los docentes hacia dicha inclusión, ya que esta será determinante para que la inclusión sea

realmente efectiva y todos los alumnos y alumnas puedan progresar y desarrollarse de manera integral en el aula.

En conclusión, este trabajo ha permitido conseguir todos los objetivos que se habían propuesto en su realización. A pesar de eso, no es lo único necesario para conseguir la inclusión total, ya que es imprescindible dotar de recursos materiales, personales y espaciales a todos los centros educativos (ya propuesto por el Gobierno, aunque aún no ha sido llevado a cabo), promover más iniciativas de este tipo en otras etapas educativas y fomentar actitudes positivas en el profesorado, así como ofrecerles formación que les permita dar la respuesta adecuada a las necesidades de todo el alumnado.

6. REFERENCIAS

- Amor, A., Fernández, M., Verdugo, M.Á., Aza, A. & Schalock, R.L. (2020). Shaping the faces of the prism: Rights, supports, and quality of life for enhancing inclusive education opportunities in students with intellectual disability. *Inclusive Education: Unity in Diversity*, 49(3), 58-88. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.3573>
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). From them to us: setting up the study. En *From them to us. An international study of inclusion on education* (pp. 1-20). Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Un enfoque inclusivo para la mejora de los centros educativos. En Vaughan, M. & Shaw, L. (Eds), *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (pp. 12 – 24). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Un enfoque integrado para la mejora de tu centro. En *Index for inclusion: developing, learning and participation in schools* (pp. 21 – 52). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022, 48191-48315.
- Domínguez, G. (1996). Tratamiento de los valores en la educación infantil. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (27), 21-33.
- Dueñas, M.L. (2010). Educación inclusiva. *REOP*, 21(2), 358-366.
- Echeita, G y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Farrell, P. (2001). Current issues in special needs: special education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3 – 9. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00197>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.

- Goleman, D. (1998). Las competencias de los trabajadores “estrella”. En Goleman, D. (Ed.), *La práctica de la inteligencia emocional* (pp. 22-39). Editorial Kairós. S.A.
- Hernández, I. (2004). Educar para la tolerancia: una labor en conjunto. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas Sociales*, 47(191), 161-174. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2004.191.42457>
- Hoffman, M.L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151-172. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00991641>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península e Islas adyacentes, lo que se cita. “*Gaceta de Madrid*”, 1710, de 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995, 33651-33665. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Luque, D. J., y Luque-Rojas, M. J. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54). 1-12.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, abril 6). Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro, sexo, comunidad autónoma/provincia y enseñanza. Recuperado en 2 de marzo de 2023 de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2020-2021-rd/gen-todas//10/&file=todas_01.px&type=pcaxis
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, abril 6). Alumnado matriculado en Educación Especial por titularidad, comunidad autónoma/provincia, tipo de enseñanza y sexo. Recuperado en 11 de marzo de 2023 de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2020-2021-rd/gen-especial//10/&file=especial_02.px&type=pcaxis&L=0
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, abril 25). Alumnado con necesidades educativas especiales integrado por titularidad, enseñanza/curso, sexo y discapacidad. Recuperado en 11 de marzo de 2023 de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2020-2021/acnee//10/&file=acnee_07.px&type=pcaxis
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, abril 25). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2020-2021. Recuperado en 2 de marzo de 2023 de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae456755-1f2e-48be-94d4-4e13ab204e8b/notaresumen21.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, junio 29). Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad, comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza. Recuperado en 9 de febrero de 2023 de

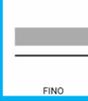
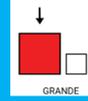
http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-da/comunidad/reg_general//10/&file=general_1_01.px&type=pcaxis

- Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Segués, T., Soldevilla, J., Juan, M., Oliveras, A., Olmos, G., Torné, A., Rodrigo, C. y Pujol, R. (2014). Qué entendemos por aprendizaje cooperativo en Pujolàs, P. y Lago, J.R. (Coords.), *El programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic.
- ONU (1948). Declaración de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf
- ONU (2006, diciembre 13). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- ONU (2015, septiembre 25). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/educayion/>
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 83, de 6 de abril de 2010, 31332-31380. <https://www.boe.es/eli/es/o/2010/03/18/edu849>
- Otálora-Buitrago, A. (2018). La inclusión social y la empatía. *Equidad y desarrollo*, 1(32), 9-10. <http://dx.doi.org/10.19052/ed.5412>
- Papalia. (1992). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022, 14561-14595 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

- Rojas, J.Á. (2019). Fundamentos del respeto a la diversidad, un camino para la transformación social: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, (17), 53-70.
- Santa, I. (1992). Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones. *Isegoría*, (6), 145-152. <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.1992.i6.329>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Paul H, Brookes.
- Stainback, S., Stainback, W., y James, H. (1992). Toward inclusive classrooms. En Stainback, S. & Stainback, W., *Curriculum considerations in inclusive classrooms* (pp. 3-17). Paul H, Brookes.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización de Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una adecuación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vila, E. (2009). Educar para la tolerancia, educar para la convivencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(4), 43-47.
- Warnock, M. (1978). Meeting special educational needs. A brief guide by Mrs. Mary Warnock to the Report of the Committee of Equity into [the]education of handicapped children [and] Scottish Education Department [and] Welsh Office. HMSO.

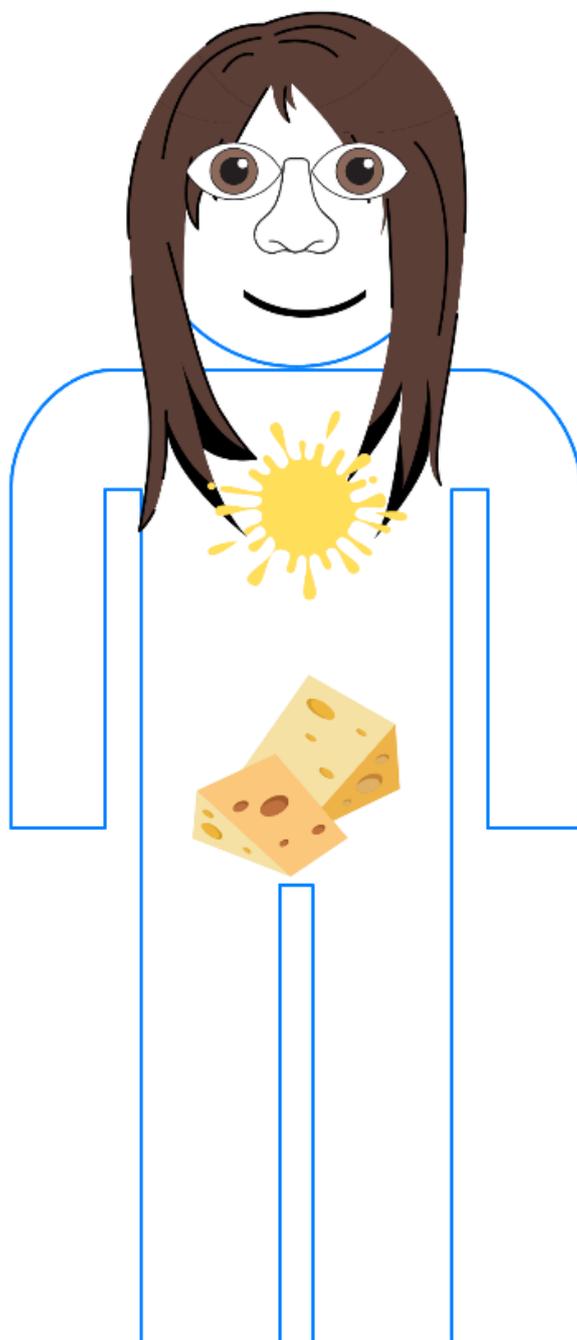
7. ANEXOS

7.1. Anexo 1. Ejemplo de panel de comunicación

PERSONAS			VERBOS			DESCRIPTIVOS		
 YO	 MAMÁ	 PAPÁ	 LEER	 AYUDAR	 PENSAR	 BIEN	 MAL	 BONITO
 ABUELO	 ABUELA	 MAESTRA	 TERMINAR	 TENER	 PERDONAR	 CONTENTO	 TRISTE	 ENFADADO
 MAESTRA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA	 MAESTRA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	Foto de un compañero	 QUERER	 JUGAR	 GUARDAR	 SORPRENDIDO	 AVERGONZADO	 ASUSTADO
Foto de un compañero	Foto de un compañero	Foto de un compañero	 PONER EL BABI	 PINTAR	 PEGAR	 BAJO	 ALTO	 GRUESO
Foto de un compañero	Foto de un compañero	Foto de un compañero	 DIBUJAR	 RASGAR	 SENTAR EN LA SILLA	 FINO	 PEQUEÑO	 GRANDE

NOMBRES			MISCELÁNEA			SOCIAL		
 COOPERACIÓN	 TOLERANCIA	 RESPECTO	 Y	 O	 PORQUE	 ADIÓS	 HOLA	 ¡BUEN PROVECHO!
 IGUALDAD	 EMPATÍA	 PEGAMENTO	 PERO	 SÍ	 NO	 POR FAVOR	 GRACIAS	 LO SIENTO
 ARO	 PLASTILINA	 LÁPIZ	 AMARILLO	 NARANJA	 ROJO	 ¿PUEDO AYUDARTE?	 NECESITO AYUDA	 NO NECESITO AYUDA
 PUNZÓN	 CARTULINA	 PINTURAS	 ROSA	 AZUL	 VERDE	 CHOCAR LOS CINCO	 BUENOS DÍAS	 BUENAS TARDES
 OVILLO	 LADRILLO	 MANDARINA	 MORADO	 MARRÓN	 NEGRO	 BUENAS NOCHES		

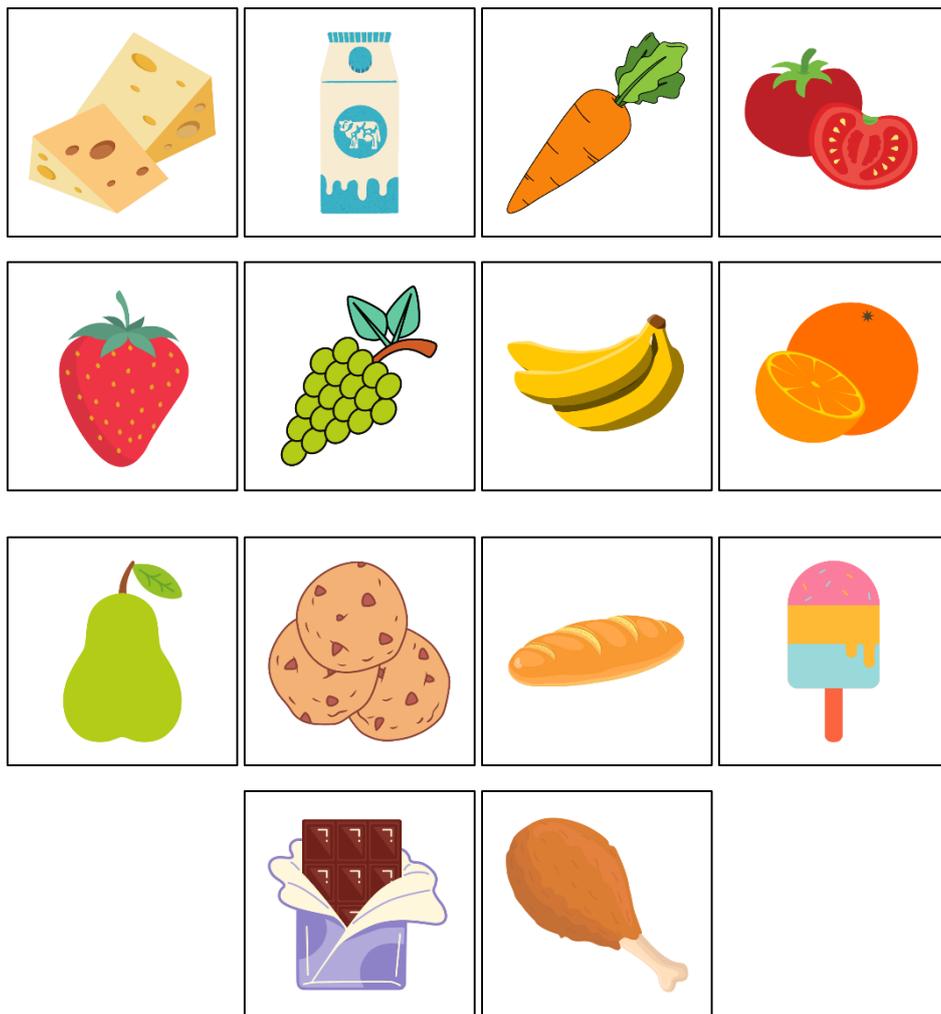
7.2. Anexo 2. Ejemplo de muñeco



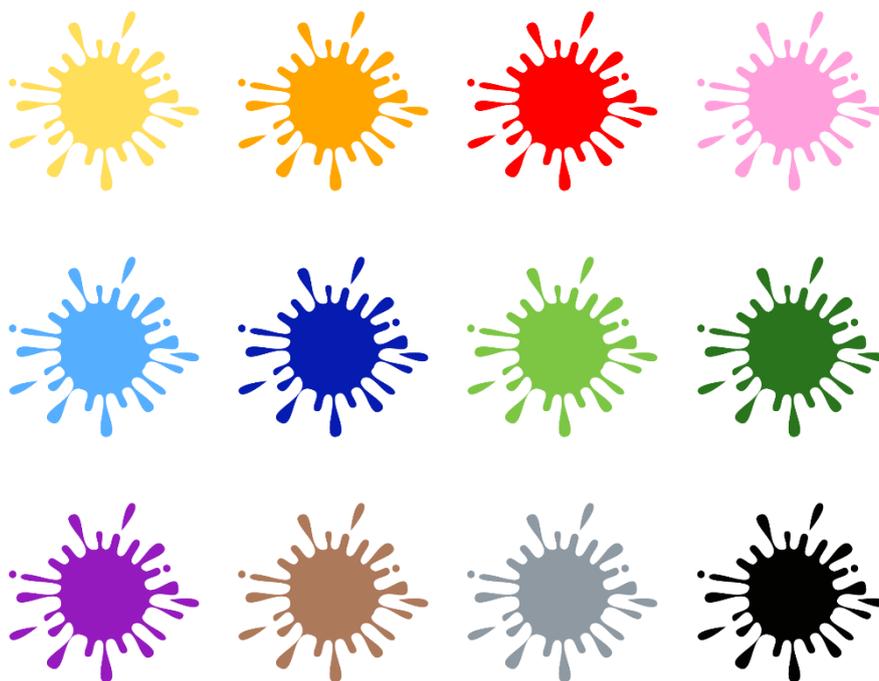
7.3. Anexo 3. Tarjetas de características



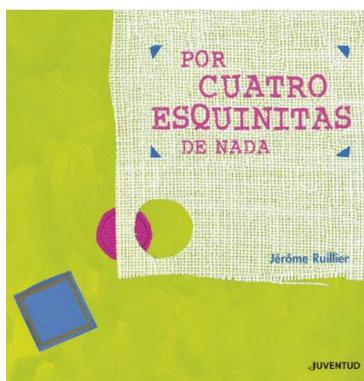
7.4. Anexo 4. Tarjetas de alimentos



7.5. Anexo 5. Tarjetas de los colores



7.6. Anexo 6. Cuento “Por cuatro esquinitas de nada” de Jérôme Ruillier

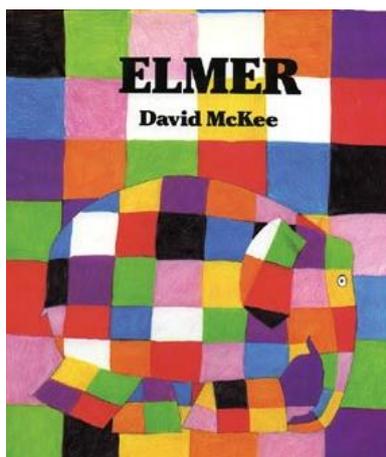


7.7. Anexo 7. Tarjetas de talentos



Nota: tarjetas creadas a partir de los pictogramas de Arasaac.

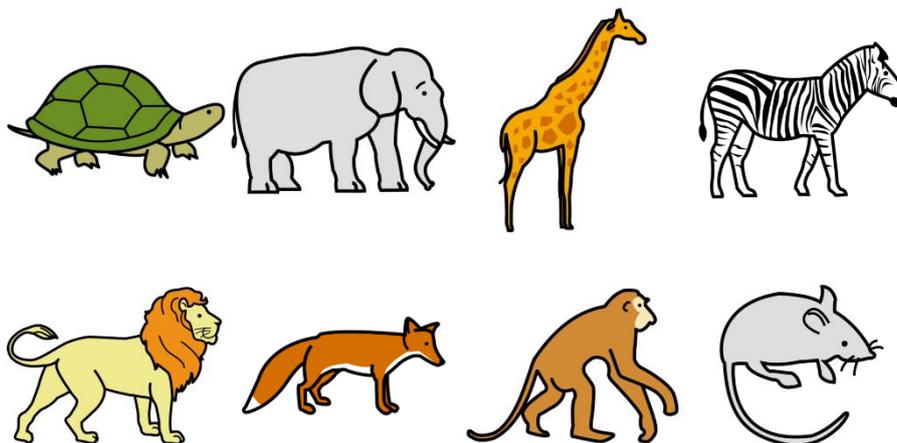
7.8. Anexo 8. Cuento “Elmer” de David McKee



7.9. Anexo 9. Cuento “¿A qué sabe la luna?” de Michael Grejniec

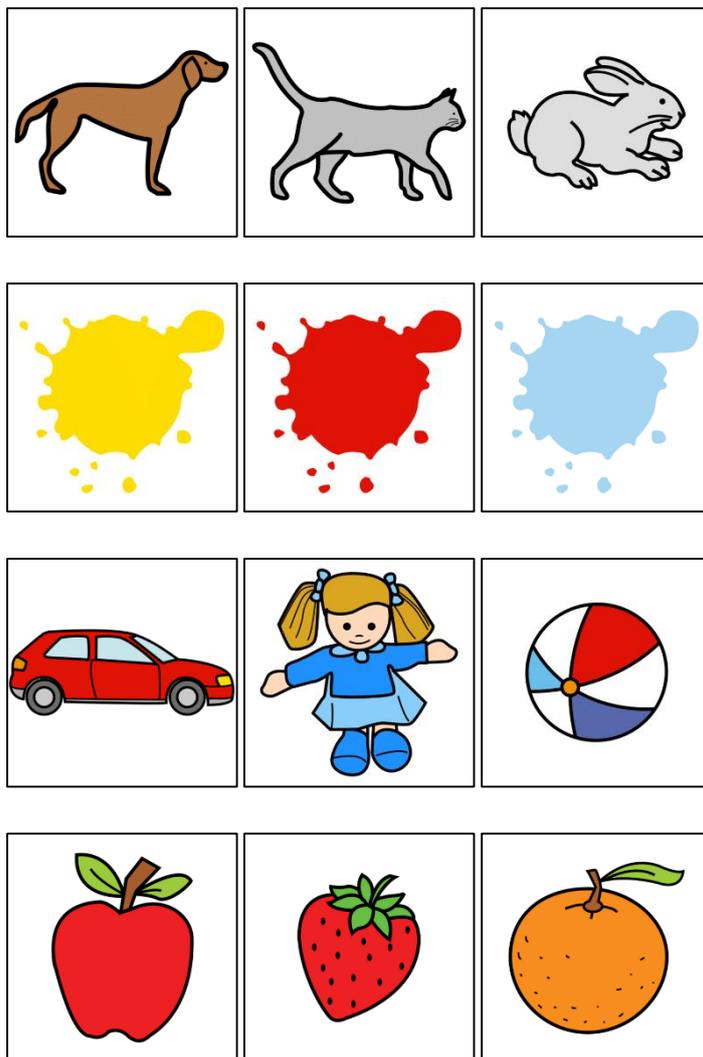


7.10. Anexo 10. Pictogramas de los animales del cuento “¿A qué sabe la luna?”



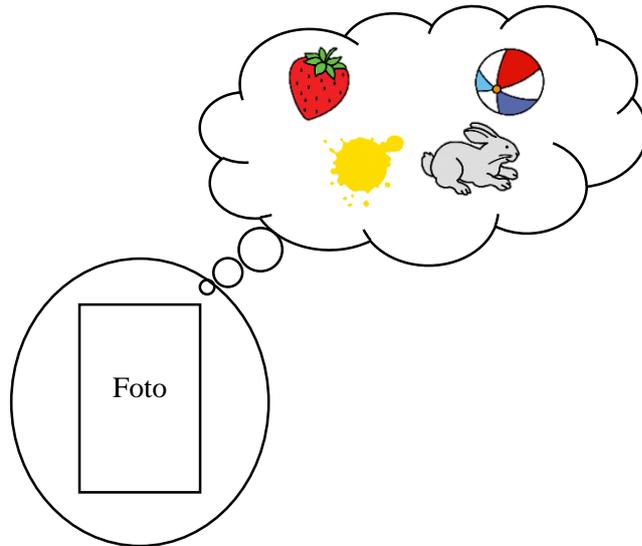
Nota: pictogramas extraídos de Arasaac.

7.11. Anexo 11. Tarjetas de pensamientos

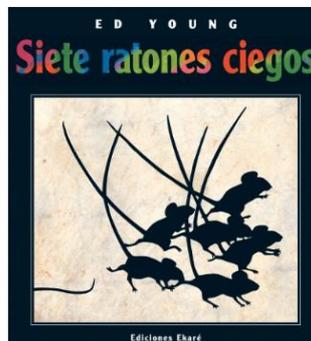


Nota: tarjetas creadas a partir de los pictogramas de Arasaac.

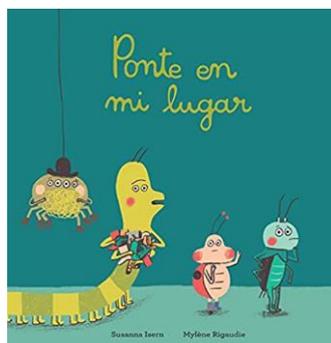
7.12. Anexo 12. Ejemplo de cabeza con pensamientos



7.13. Anexo 13. Cuento “Siete ratones ciegos” de Ed Young



7.14. Anexo 14. Cuento “Ponte en mi lugar” de Susanna Isern



7.15. Anexo 15. Tabla de registro de situaciones

Tabla de registro de situaciones		
<i>Nombre del alumno/a</i>	<i>Valor observado</i>	<i>Situación</i>

7.16. Anexo 16. Escala de consecución

Indicadores de logro	En progreso	Conseguido
Conoce sus propias capacidades.		
Muestra una buena autoestima.		
Reconoce la importancia de cooperar.		
Pide ayuda cuando lo necesita.		
Describe a los compañeros.		
Comprende la existencia de diferencias en el grupo y las respeta.		
Conoce y respeta la diversidad del aula.		
Entiende que hay diferentes puntos de vista, los respeta y tolera.		
Entiende que todas las capacidades tienen el mismo valor.		
Entiende el valor de la igualdad.		
Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan.		
Se pone en el lugar de los demás.		
Observaciones:		