



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

**EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO RECURSO PARA
TRABAJAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA DE
EDUCACIÓN INFANTIL**

Autora: Patricia Blanco Reyes

Tutora académica: Eva Álvarez Ramos

Junio 2020

En coherencia con el valor de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN:

Hoy en día la exclusión está presente en numerosos aspectos de la sociedad y, desgraciadamente, también lo está en los centros educativos. Por este motivo, se ha considerado importante dejar constancia de la relevancia de trabajar la inclusión educativa desde las edades tempranas que comprende la Educación Infantil. Por otro lado, teniendo en cuenta que la literatura infantil posee grandes funciones y que el álbum ilustrado es un buen recurso por el valor educativo de la imagen, resulta interesante utilizarlo para trabajar la educación inclusiva mencionada anteriormente. Por ello, se ha realizado una revisión bibliográfica para abordar la importancia de la inclusión, incluyendo un análisis de su presencia en el currículo. Del mismo modo, se profundiza en las funciones de la literatura infantil, así como nociones básicas sobre el álbum ilustrado y el valor educativo de la imagen. Finalmente, se plasma una propuesta educativa que une ambos aspectos, la cual está dedicada a un grupo de Educación Infantil, para lo cual se trabajan aquellos temas que requieren especial atención en dicho grupo por diversos motivos.

PALABRAS CLAVE: literatura infantil, álbum ilustrado, educación inclusiva, inclusión, Educación Infantil, propuesta de intervención,

ABSTRACT:

Nowadays, social exclusion is present in many aspects of the society and, unfortunately, it can also appear in schools. For this reason, it has been considered quite important to leave proof of the relevance of working in the educational inclusion from the very beginning of the stages comprising Kindergarten. Furthermore, having in mind that the children's literature has great functions and the illustrated album is a good resource, mainly because of the educational value that the picture offers, it is interesting to use this kind of resource to work with the educational inclusion mentioned above. For this reason, a bibliographic revision has been carried out in order to represent the importance of the inclusion, including an analysis about its presence in the curriculum. Similarly, the functions of the infant literature will be deeply analysed as well as the basic notions about the illustrated book and the educational value of the picture. Finally, a teaching approach which puts together both aspects will be as well expressed. This teaching approach is

dedicated to a group of Kindergarten where the topics about educational inclusion that need special attention appear deeply studied.

KEY WORDS: children's literature, illustrated album, inclusive education, inclusion, Kindergarten, intervention proposal.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. OBJETIVOS	9
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	11
3.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	11
3.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	12
4.1. EL ÁLBUM ILUSTRADO Y SU VALOR EDUCATIVO.....	15
4.1.1. Nociones básicas sobre el álbum ilustrado	15
4.1.2. Elementos del álbum ilustrado.....	17
4.1.3. El valor educativo de la imagen.....	20
4.1.4. Tipos de álbum ilustrado	23
4.2. FUNCIONES DE LA LITERATURA INFANTIL	27
4.3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	30
4.4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CURRÍCULO	34
4.5. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A PARTIR DEL ÁLBUM ILUSTRADO	35
5. DISEÑO	39
5.1. CONTEXTO.	39
5.1.1. Contexto del centro.....	39
5.1.2. Contexto del aula	39
5.2. PLANIFICACIÓN CURRICULAR.....	40
5.2.1. OBJETIVOS.....	40
5.2.2. CONTENIDOS.....	42
5.2.3. METODOLOGÍA.....	45
5.2.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.	46

5.3. SESIONES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	48
5.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	56
5.5. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	57
6. CONCLUSIONES.....	61
6.1. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LOS OBJETIVOS DEL TRABAJO.	61
6.2. LIMITACIONES DE LA PROPUESTA.....	62
6.3. FUTURO DE LA PROPUESTA.....	64
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
8. ANEXOS.....	73

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Ejemplo de formato horizontal. Béatrice Rodríguez (2012).....	18
Ilustración 2. Ejemplo de formato vertical. Maurice Sendak (1996).....	19
Ilustración 3. Ejemplo de interacción simétrica. Antonio Rubio y Óscar Villán (2017)	24
Ilustración 4. Ejemplo de interacción de ampliación. Marta Azcona y Rosa Osuna (2005)	25
Ilustración 5. Ejemplo de interacción complementaria. Christiane Pleper (2007).....	25
Ilustración 6. Funciones literatura infantil. Elaboración propia según Bothelo (2010)..	28

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias libro y álbum ilustrado.....	16
Tabla 2. Valores inclusivos.....	33
Tabla 3. Clasificación de temas propios de la educación inclusiva.....	36
Tabla 4. Clasificación actualizada de temas propios de la educación inclusiva.....	37
Tabla 5. Clasificación propia.....	37

Tabla 6. Objetivos generales de la propuesta	40
Tabla 7. Contenidos de aprendizaje	42
Tabla 8. Criterios de evaluación por áreas	46
Tabla 9. Criterios de evaluación concretados.....	47
Tabla 10. Organización de las sesiones.....	49
Tabla 11. Rúbrica evaluación acción docente y diseño	58
Tabla 12. Evaluación del aprendizaje del alumnado	59
Tabla 13. Rúbrica de evaluación del alumnado.....	72

1. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo Fin de Grado (TFG) se presenta una propuesta didáctica basada en el álbum ilustrado como recurso para trabajar la educación inclusiva en la etapa de Educación Infantil, en concreto en un aula de 4 años.

Para ello, se ha realizado previamente una fundamentación teórica sobre todos los aspectos que implican a dicha propuesta.

En ella, en primer lugar, se habla sobre el álbum ilustrado y su valor educativo, para lo cual se menciona a autores como Isabel Álvarez, Teresa Colomer y Fernando Vázquez. Del mismo modo, se analizan los elementos propios de un álbum ilustrado, dentro de los cuales se encuentran los elementos materiales, narrativos, los cinematográficos y los de formato.

Por otro lado, se aborda el valor educativo que tiene la imagen en general para todas las etapas de educación, pero principalmente para la Educación Infantil. La imagen permite facilitar el aprendizaje del alumnado por diversos motivos, como su adaptación a las características evolutivas del niño o el fomento de algunos procesos cognitivos.

Además, se podrá hallar una clasificación de los distintos tipos de álbum ilustrado tanto por el tipo de interacción entre imagen y texto como por las temáticas más recurrentes en este tipo de libros.

Un aspecto fundamental sobre el que profundizar es la literatura infantil. Para ello, algunos autores como Colomer, Bothelo, López y Guerrero nos ayudan para abordar las funciones de la literatura infantil.

Posteriormente, se dedica un epígrafe a la educación inclusiva, para lo cual se define primeramente el término “inclusión social” para realizar una contextualización general. También se explican los beneficios de la educación inclusiva gracias a la visión de autores como Macarulla y Saiz, Calderón, Mel Ainscow y Booth.

Se podrá encontrar también un pequeño apartado sobre la presencia de la educación inclusiva en el currículo actual, en el que se incluyen las principales menciones a este tema en el Decreto 122/2007, que es el que incumbe a Castilla y León.

Para terminar el marco teórico se vinculan los dos aspectos más importantes de este trabajo: la educación inclusiva y el álbum ilustrado. Para ello, se recurre a las ideas de autores como Pomares-Puig, Lage y Martín.

A continuación, después de la fundamentación teórica, se encuentra el diseño de la propuesta didáctica centrada en enseñar ciertos temas de educación inclusiva mediante álbumes ilustrados vinculados a dichos tópicos. Dicha propuesta está destinada a un grupo de 20 alumnos de Educación Infantil.

Finalmente, no se exponen los resultados de la propuesta debido a la imposibilidad de ponerlo en práctica por la situación causada por el COVID19. Sin embargo, sí se incluyen al final del documento las conclusiones relacionadas con los objetivos planteados, así como las limitaciones y el futuro de la propuesta.

2. OBJETIVOS

A partir de la realización de este Trabajo Fin de Grado se persiguen los objetivos mencionados a continuación:

- Dejar constancia de la importancia del álbum ilustrado y de su valor educativo dentro de la etapa de Educación Infantil.

- Profundizar en las funciones de la literatura infantil para la consecución de la educación integral del alumnado de 3 a 6 años.

- Hacer hincapié en la necesidad de la educación inclusiva, mediante la realización de una propuesta que la abarque a partir del álbum ilustrado.

- Elaborar un plan de intervención que permita trabajar la inclusión a través del álbum ilustrado, adaptada a las características del grupo de niños de Educación Infantil al que se dirige.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

3.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

En primer lugar, he de mencionar que durante toda mi carrera universitaria he sentido una mayor predilección por todas aquellas asignaturas que daban importancia a la educación inclusiva, quizá por las experiencias vividas durante mi escolarización en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Por este motivo, la educación inclusiva es uno de los tópicos principales de este TFG.

Siempre que llego nueva a un aula trato de percibir qué dinámicas caracterizan al grupo de alumnos en lo que se refiere a las relaciones sociales, así como la interacción que existe entre el maestro y los niños. Por ello, suelo percatarme de aquellos alumnos que están en una situación de desventaja por razones de exclusión o de aquellos temas sobre los que los niños (e incluso el docente) tienen prejuicios interiorizados.

Por todo esto, y teniendo en cuenta que el Decreto 122/2007 aborda la educación inclusiva como un aspecto imprescindible, consideré relevante trabajarlo, ya que generalmente no es tenido en cuenta.

Del mismo modo, la lengua y la literatura han sido siempre uno de los puntos fuertes de la autora de este trabajo, y, además, en algunas asignaturas de mi grado he podido observar el gran valor educativo que tienen los cuentos en las primeras etapas escolares.

Teniendo en cuenta que el álbum ilustrado es uno de los principales recursos materiales dentro de la etapa de Educación Infantil y sabiendo su gran potencial, me pareció una buena opción optar por este tipo de libros para trabajar con ellos en la propuesta didáctica que en este documento se presenta.

En conclusión, se ha optado por vincular dos temas que considero de gran interés y relevancia no solo a nivel personal sino, a nivel educativo en una etapa tan importante como en Educación Infantil para trabajarlos mediante una propuesta didáctica concreta, adaptada al grupo de alumnos de mi período de prácticas.

Finalmente, en lo que se refiere a la estructuración, el documento se encuentra dividido en dos partes principales. Por un lado, la revisión bibliográfica sobre los distintos

tópicos que se incluyen dentro de este TFG, que son el álbum ilustrado, la literatura infantil y la educación inclusiva. Por otro lado, se encuentra el diseño de la propuesta didáctica para trabajar 4 temas de educación inclusiva mediante álbumes ilustrados vinculados a dichos temas. Por último, se realizan unas conclusiones con las limitaciones y puntos fuertes de este trabajo.

3.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

A través de la realización de este TFG se persiguen diversos objetivos, entre los cuales se encuentra demostrar que su autora ha desarrollado una serie de competencias. Por ello, en primer lugar, se mencionarán aquellas competencias que han sido abordadas de las mencionadas en la Memoria del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid:

- Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación–, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Esta competencia es trabajada gracias a que los dos temas principales de este TFG (educación inclusiva y álbum ilustrado) se relacionan directamente con el mundo de la educación. Del mismo modo, se han utilizado recursos informativos de todo tipo.

- Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.

Esta competencia se habría desarrollado en mayor medida si se hubiese puesto en práctico el diseño elaborado, pero, aun así, en la elaboración de la propuesta se demuestra que se han reunido todos los conocimientos adquiridos a lo largo de todo el Grado de Educación Infantil.

- Reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Mediante la observación no sistemática del alumnado se han podido recoger los suficientes datos como para conocer qué temas de educación inclusiva se debían trabajar con ellos de una forma más profunda.

- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

De nuevo, el no poder llevar a la práctica no ha permitido abordar esta competencia de una forma completa, pero con la defensa de este trabajo se demostrará la capacidad de transmitir información a un público especializado.

- Un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Precisamente todos estos temas forman parte de la educación inclusiva, la cual se pretende inculcar en el alumnado de Educación Infantil, por lo que sí existe compromiso en fomentar esa idea.

Por otro lado, en la guía general del Trabajo Fin de Grado se menciona que el alumnado debe “ser capaz de seleccionar un tema; planificar un proceso de análisis y estudio del tema seleccionado, estableciendo unos objetivos para el mismo; y ofrecer y defender una respuesta lógica y justificada a los problemas o situaciones planteados”.

Como se podrá observar en este documento todos estos objetivos se han abordado al completo, ya que se eligió previamente un tema de interés, se planificó el análisis sobre este tema mediante la bibliografía consultada, se propusieron objetivos sobre el trabajo y se realizó un diseño para dar respuesta al tema.

En definitiva, gracias y mediante la elaboración de este TFG se consiguen desarrollar algunas competencias propias del Grado de Educación Infantil, al que este documento da fin.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. EL ÁLBUM ILUSTRADO Y SU VALOR EDUCATIVO

4.1.1. Nociones básicas sobre el álbum ilustrado

El álbum ilustrado juega un papel trascendental en la etapa de Educación Infantil. Por ello, es muy importante comenzar esta fundamentación teórica mencionando dónde surge y qué se entiende por álbum ilustrado.

El primer álbum ilustrado tal y como lo conocemos ahora surge en Inglaterra en 1886 gracias a Kate Greenaway (I. Álvarez, 2016). Sin embargo, hasta diciembre de 1996, es decir, más de 100 años después, no aparece mencionado en España en el n.º39 de la revista *Peonza*. Se define el álbum ilustrado como “una obra en la que la ilustración es esencial, predominante, y el texto puede estar ausente o presente en el cincuenta por ciento” (Escarpit, 1996, p. 11). Del mismo modo, se explica que surgen por la necesidad de facilitar el acceso a la lectura a los niños más pequeños, ya que un gran recurso es la utilización conjunta del texto y de la imagen (Colomer, 1996, p. 28).

En ese mismo número de la publicación se incluyen varios artículos relacionados con el tema. Además de una contextualización del concepto de álbum ilustrado se realiza una breve explicación de su situación en aquel momento.

Por otra parte, en uno de los artículos se percibe la evolución del álbum ilustrado, ya que Turín (1996) menciona que en sus inicios este tipo de obras representaban roles de género inamovibles que fomentaban la desigualdad. De hecho, se explica que “los álbumes dan una visión falseada de las identidades y [...] contribuyen a justificar a los ojos de los niños el hecho de que las mujeres no tengan el mismo estatus que los hombres” (p. 23). Sin embargo, como se podrá observar en este documento más adelante, las temáticas actuales de los álbumes suelen estar enfocados a abordar la diversidad y la igualdad.

Asimismo, Roehrich-Rubio (1996) dedica un artículo completo a la edición del álbum ilustrado en el que se abordan los distintos elementos necesarios para la misma: los creadores, los editores y las editoriales. Se explica, también, el papel trascendental que tienen todos los agentes implicados para conseguir que se le de al álbum ilustrado el valor que posee (p. 36).

En los últimos artículos de la revista hay una selección de 10 álbumes ilustrados con su correspondiente descripción, así como una entrevista a David Mckee, un importante escritor e ilustrador inglés de algunas obras como Elmer.

Cuando apareció este material en el país, era considerado un gran desconocido y a pesar de su gran evolución, actualmente “el álbum ilustrado sigue siendo para muchos un material desconocido que se confunde con un cuento tradicional y que parece relegado al público infantil” (I. Álvarez, 2016, p. 15). Sin embargo, es mucho más que eso. De hecho, Durán (2007), mencionado en Martínez (2017), a la hora de definirlo especifica que es un objeto cultural que se dirige a un público que no siempre tiene que ser infantil.

Algunas autoras como Rodríguez, Blancas y Alonso (2017) lo definen como “una publicación de calidad con pocas páginas donde predomina la imagen con respecto al texto, si bien ambos elementos tienen la misma importancia” (p. 540).

Del mismo modo, se trata de un producto estético y artístico que en ocasiones tiene una finalidad didáctica y que plasma historias y emociones y, además, permite formar lectores competentes (Hoster y Lobato, 2007). Otros autores lo definen de una forma más compleja, tal y como lo hizo Bader (1976):

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página (p. 30).

Sin embargo, esta conceptualización no permite distinguir claramente entre un álbum ilustrado y un libro con imágenes. Por ello, se presenta a continuación una tabla comparativa con las principales diferencias:

Tabla 1.
Diferencias entre libro y álbum ilustrado

	Libro ilustrado	Álbum ilustrado
Papel del texto	El texto es el protagonista	Prima el código de la imagen sobre la palabra
Papel de la ilustración	La ilustración adquiere un papel secundario	La ilustración es el eje que vertebra la narración

Creación	La creación del texto prima sobre la de las imágenes	Texto e imagen se conciben como un todo en el proceso creativo
Finalidad	El objetivo es moralizante o aleccionador y se manifiesta de forma explícita.	La finalidad didáctica puede aparecer de manera explícita o implícita

Belén Mateos Blanco (2019)

Aunque es evidente que el álbum ilustrado deriva del libro con imágenes, es importante señalar las profundas diferencias que los separan, por ser conceptos que tienden popularmente a confundirse, “podría llegarse a pensar que este libro ilustrado pareciera un libro álbum porque las imágenes ‘ilustran’ el texto; sin embargo, ellas mismas no constituyen una narración. Al ponerlas unas detrás de otras no crean una secuencia narrativa (Vásquez, 2014, p. 336). Es decir, la imagen cobra un papel vital y no es un mero añadido decorativo que ilustra sutilmente. La mezcla de morfologías comunicativas (palabra e imagen) es vital en la constitución de los álbumes ilustrados. No podemos olvidar, a la hora de conceptualizar este material, la definición de Colomer (2010), que menciona que un álbum ilustrado es:

Un libro ilustrado donde el significado se construye a partir de la colaboración de dos códigos: el escrito y el visual. En él el texto no puede sostenerse autónomamente, sino que se requiere una interpretación conjunta de lo dicho por el texto, lo mostrado por la imagen y la relación de ambos con el espacio del libro.

En conclusión, el álbum ilustrado es un tipo de obra donde el código visual juega un papel tan trascendental que forma parte del mensaje que se quiere transmitir. De hecho, gracias a la importancia de la imagen, estas obras se adaptan muy bien al público infantil, por lo que resultan ser un recurso didáctico óptimo para esta etapa.

4.1.2. Elementos del álbum ilustrado

Una vez definido de una forma más completa el álbum ilustrado, podemos hablar de los elementos que posee. Siguiendo a autores como Vásquez (2014) se pueden clasificar dichos elementos desde aquellos meramente físicos a aquellos que se incluyen dentro del hilo narrativo del álbum. Por lo tanto, los elementos quedarían divididos en: materiales, de diseño gráfico, de la imagen, narrativos y cinematográficos.

Los elementos materiales incluyen la portada, las contraportadas, las guardas y el formato. Quizá se tienda a caer en el error de pensar que estos elementos son los menos importantes, pero se trata de aquellos que aparecen en nuestro primer contacto con el libro. La portada y la contraportada inauguran el pacto de lectura ya que se inicia con la contemplación y lectura del título, la imagen, el formato y la información de contraportada.

Ya Genette (1987) reflexionó sobre la importancia que los paratextos tienen en el hecho lector. Son elementos que permiten y ayudan al receptor a adentrarse en la lectura, se constituyen como su puerta de entrada (portada, título, críticas literarias...), como una transición (títulos de capítulos...) y también como una transacción (imágenes). Las portadas son un anzuelo que intenta llamar la atención tanto del lector como del comprador (Satué,1998).

Elementos como el formato también posee su importancia, ya que cada historia requiere un espacio característico para ser representado (Hanan, 2007). Por ejemplo, el formato vertical ayuda a mostrar el ascenso social de un personaje y el apaisado permite contar historias que incluyan mucho movimiento (viajes, aventuras, etc.). A continuación, se podrá hallar un ejemplo de ambos formatos donde se percibe precisamente cómo el horizontal se utiliza en una historia que implica aventura y cómo el vertical se centra en un personaje y su evolución.



Ilustración 1. Ejemplo de formato horizontal. Béatrice Rodríguez (2012)



Ilustración 2. Ejemplo de formato vertical. Maurice Sendak (1996)

Por otra parte, la doble página, la tensión verticalidad-horizontalidad, la simultaneidad visual y la tipografía se encierran dentro de los elementos de diseño gráfico. De nuevo, se trata de aspectos que no reciben la atención merecida. De acuerdo con Vásquez (2014) “la doble página amerita una atención especial: con ella, los ilustradores o creadores de la historia buscan cambiar el ritmo de lectura y hacer que la tensión entre la imagen (verticalidad) y el texto (horizontalidad) llegue a momentos dramáticos” (p. 340).

En lo que se refiere a los elementos de la imagen podemos incluir una gran variedad: la línea, el color, el punto, el soporte, la perspectiva, la luz, la textura, la composición, los elementos decorativos...

Los elementos narrativos son aquellos que se relacionan directamente con el relato que se cuenta en el álbum. Siguiendo al mismo autor incluimos en ellos la historia, los personajes, la trama, el narrador, el espacio, el tiempo, la focalización y los diálogos.

Por último, hallamos los elementos cinematográficos. El autor los define como “aspectos que el libro álbum ha tomado del cine y los ha ido incorporando al tratamiento de la imagen” (p. 342). Dentro de ellos, se puede mencionar tres, muy bien definidos por Moral (2017):

En primer lugar, el encuadre que es el “modo y porción de espacio que ocupan los elementos en el fotograma, que permiten al espectador ver lo que se muestra en la escena, pero también intuir lo que no se ve porque está fuera de campo”

En segundo lugar, los planos que “se refieren tanto a la cantidad de campo que ocupan los personajes como al ángulo en el que se sitúa la cámara. El plano aporta significados a la lectura de la imagen”

Por último, “la influencia de la tradicional tira cómica o el actual cómic se percibe en la presentación simultánea de lo que hacen, piensan y dicen los personajes. Para ello se utilizan recursos gráficos como el globo o el bocadillo que permiten que el relato avance al tiempo que en la viñeta se muestra la acción de los personajes” (p. 26).

En definitiva, se ha podido observar que, aunque la imagen tiene mucha importancia en el álbum ilustrado, existen varios elementos que influyen en el mensaje que se transmite en ellos.

4.1.3. El valor educativo de la imagen

Hemos de comenzar primero reflexionando sobre el importante papel que la imagen adopta en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. No podemos considerarla como una herramienta novedosa, puesto que desde antiguo se ha reconocido la gran efectividad de la sinergia que se establece entre lo icónico y lo verbal (E. Álvarez, 2016): “La importancia [...] del refuerzo visual debe considerarse como indispensable en los procesos de enseñanza-aprendizaje. [...] El apoyo visual ayuda primero a reconocer [lo], después a registrar[los] y añade una mayor posibilidad de recordar[los]” (p. 30).

Si nos centramos ahora en la importancia concreta que esta despierta en los procesos de lectura hemos de tener presente que amplía la experiencia lectora, que su presencia ayuda en la comprensión e interpretación del valor simbólico, añade un valor comunicativo y, cómo no, suscita, como ya defendía Genette (1987), la curiosidad y aumenta el interés en el libro.

En una etapa como Educación Infantil en la que el alumnado apenas sabe leer, un tipo de libro como el álbum ilustrado facilita su contacto con la literatura, debido a la gran presencia que posee la imagen en ellos.

La principal funcionalidad de la imagen es la de complementar la palabra a la que acompaña. El texto de por sí es autónomo, puede ser comprendido de manera independiente. Lo icónico contribuye a ilustrarlo. Se logra así suscitar curiosidad e interés en lo leído, aportar significado y cubrir los vacíos de comprensión existentes en las todavía tiernas mentes infantiles. (E. Álvarez, 2019, p. 103).

En primer lugar, la importancia de la imagen en esta etapa recae en las características de los niños de esta edad. Este alumnado se está iniciando en la lecto-escritura, por lo que se les debe facilitar el acceso a ella y la imagen lo permite. En relación con esto, Tejedor (2016) explica el proceso por el que pasan los niños en la lectura de las imágenes

La realidad del niño en la etapa de educación infantil empieza a percibirse mediante imágenes, creando relaciones entre ellas; estas relaciones no tienen lógica sino más bien son establecidas por el niño/a en base a semejanzas o parecidos, puesto que en esta etapa viven, abandonan y superan felices en los mitos propios de su edad. A partir de esto el niño/a acumula un depósito de imágenes, empezará a establecer relaciones lógicas de tipo lógico-operativo ordenando las primeras imágenes, y desestimando las relaciones alógicas previamente creadas. (p. 14)

Por otro lado, “el uso apropiado de la imagen produce en los estudiantes mensajes de fácil recordación frente a aquellos que son emitidos verbalmente” (Sánchez, 2009, p. 198). Los porcentajes defendidos por Seymour y O’Connor que apuntan a que “se recuerda un 10 % de lo que se lee; un 20 % de lo que se oye; un 30 % de lo que se ve; y un 90 % de lo que se hace” (E. Álvarez, 2016, p. 30), no vienen más que a reforzar la efectividad de la imagen en los procesos educativos. Por lo tanto, se puede decir que los aprendizajes adquiridos mediante imágenes calan más hondo en el alumnado.

Este mismo pensamiento lo reafirma Cervera (1992) al mencionar que “una expresión verbal puede pasar desapercibida a cualquier lector y más a un niño. Pero traducida en imágenes, con el aditivo de las sensaciones y de la inmediatez, causará mayor impresión”.

De hecho, se ha de tener en cuenta que algunas de características propias de la imagen como lo son la inmediatez, la concreción y la emotividad se encuadran a la perfección dentro de las características de los primeros años de vida de un niño, ya que en ellos se dan “intereses concretos y sensoriales, carencia de discurso lógico, sentido mágico, visión de la realidad condicionada por lo emotivo y afectivo y aprehensión globalizada” (Oposinet, 2005).

Fanaro, Otero y Greca (2005) añaden algunas ideas a lo mencionado cuando afirman que existen algunas concepciones que subyacen el uso pedagógico de la imagen en la didáctica, entre las que se encuentran las siguientes:

- Las imágenes serían más “sencillas” que las palabras y se recordarían y comprenderían más fácilmente.
- Las imágenes son transparentes, “auto- evidentes”, entonces no necesitan explicación ni decodificación.
- Las imágenes representan conocimiento “verdadero”.
- Las imágenes externas son más adecuadas para los niveles iniciales de la escolaridad (aún en la escuela media) porque se comprenden mejor que las palabras.
- Las imágenes internas serían como “fotos en la cabeza” y se “guardan como tales”.
- Las imágenes realistas y aquellas que muestran acciones entre objetos y/o personas, son las que más favorecen la comprensión de los estudiantes.

Es decir, el valor de la imagen recae en cierto modo en la capacidad que tiene de facilitar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para conseguirlo es fundamental una correcta comunicación visual, entendiendo esta como “aquella que se produce por medio de mensajes visuales” (Prendes, 1995, p. 201). Respecto a esto, Munari (1990) cree que la condición esencial para una buena comunicación visual es “la exactitud de las informaciones, la objetividad de las señales, la codificación unitaria, la ausencia de falsas interpretaciones” (p. 72).

Llegados a este punto puede surgir la duda de si se está hablando del valor didáctico de la imagen que posee per se o del uso didáctico que se le atribuye. No todas las imágenes que se utilizan con un fin didáctico han sido creadas con dicho objetivo (Prendes, 1995). No es este un hecho aislado dentro del ecosistema infantil baste mencionar el fenómeno de la literatura ganada “que pone al alcance de los más pequeños producciones no pensadas en su origen para ellos, pero que se destinan, generalmente acondicionadas, a los nuevos receptores” (E. Álvarez, 2020, p. 82).

Ante esta dicotomía encontramos dos enfoques muy diferenciados. Algunos autores como Cano y Sala (1991) consideran que cualquier imagen que se utilice para enseñar se convierte en didáctica *per accident*. Sin embargo, el otro enfoque es defendido por otros autores como Deforge (1991) que explica que la imagen es didáctica por sí misma, se utilice para tal fin o no.

Más allá de su capacidad de facilitar la didáctica de cualquier aprendizaje, las imágenes fomentan ciertos procesos cognitivos que son muy trascendentales, tales como “la exploración activa, la selección, la captación de lo esencial, la simplificación, la

abstracción, el completamiento, la comparación, la corrección, el análisis, la síntesis y la resolución de problemas” (Arnheim, 1983, p. 27).

Por otro lado, se ha de tener en cuenta que no solo sirve la imagen para formar, sino que se debe educar al alumnado en la lectura de imágenes. De hecho, Díaz (2009) menciona que “dentro del proceso de aprendizaje, hacer lectura del mundo bajo las experiencias y los contextos, significa hacer lectura de imágenes; pues éstas cobran fuerza como una actividad pedagógica que fortalece sistemas de cognición del individuo” (p. 145). Más en el mundo icónico en el que nos encontramos actualmente. La alfabetización visual pasa por ser una de las necesidades prioritarias en el ámbito educativo. Añade que “estudiar el lenguaje visual nos acerca a la comprensión del mundo en el trasegar de las experiencias y en el encuentro con expectativas futuras” (p. 147). Por lo tanto, gracias al aprendizaje de la lectura de imágenes el alumnado se acerca al entorno que le rodea y adquiere conocimientos sobre él.

Casualmente, un buen recurso para facilitar dicho aprendizaje sobre el lenguaje visual es el álbum ilustrado, tópico central de este documento, puesto que:

Los niños y niñas pueden iniciarse en el aprendizaje del lenguaje visual a través de los libros ilustrados: la forma, la textura, el trazo, el ritmo, el cromatismo, las maneras de usar el color para representar el volumen o la luz, la composición, la perspectiva, etc. (Colomer, 2010, p.202)

En definitiva, la imagen juega un papel fundamental en esta etapa educativa no sólo porque por sus características se adapta a las capacidades cognitivas del alumnado, sino porque le permite desarrollar otros procesos intelectuales y conocer su entorno, así como formarse en el lenguaje visual. Para todo ello, podemos ayudarnos del álbum ilustrado en nuestras aulas.

4.1.4. Tipos de álbum ilustrado

Para finalizar este primer apartado, resulta fundamental abordar los tipos de álbum ilustrado existentes. Antes de comenzar resulta interesante traer a colación la visión de Marriot (1998), mencionado por Blanco (2012), para quien:

Los álbumes son tan ampliamente variados en formato, estilo, temática y público implícito; tan heterogéneas en su intertextualidad, tan eclécticos en sus referencias a la estructura y la forma de la novela y el cuento corto, a la pintura y la fotografía, al cine y

a la televisión e incluso, en algunos casos a la música y a la escultura, que resulta escasamente sorprendente que sean tan extraordinariamente flexibles y versátiles en sus usos. [...] El género es cualquier cosa menos autocontenido y fácilmente definible. (p. 3)

Por lo tanto, la clasificación del álbum ilustrado podrá ser abordada desde diferentes puntos de vista. En primer lugar, se puede hablar de tipos de álbumes ilustrados en función de la relación existente entre el texto y la imagen. Para ello, Nikolajeva y Scott (2011), mencionado en Hoster y Gómez (2013), establecían cinco categorías:

- Interacción simétrica: como su propio nombre indica, se produce en aquellos álbumes en los que tanto texto como imagen cuentan la misma historia. Un ejemplo muy claro es la obra de “Luna”.

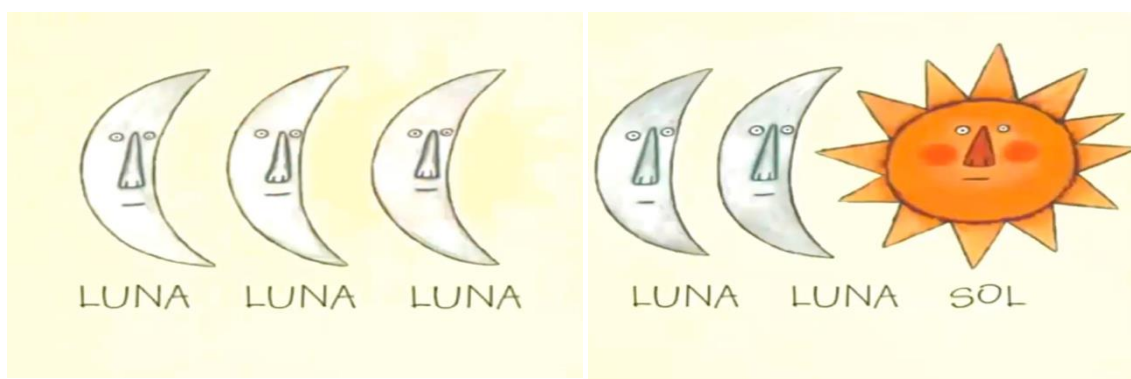


Ilustración 3. Ejemplo de interacción simétrica. Antonio Rubio y Óscar Villán (2017)

- Interacción de ampliación: presente en aquellos libros en los que uno de los dos elementos (o texto o imagen) amplía la información de elemento restante. Como ejemplo se puede observar la siguiente imagen:



Ilustración 4. Ejemplo de interacción de ampliación. Marta Azcona y Rosa Osuna (2005)

- Interacción complementaria: muy similar a la de ampliación, pero en este caso la información que se añade tiene un peso lo suficientemente importante en el discurso.



Ilustración 5. Ejemplo de interacción complementaria. Christiane Pleper (2007)

- Interacción de contrapunto: ocurre cuando el texto y la imagen aportan diferentes puntos de vista de un mismo hecho. La imagen aporta información no disponible en el texto, así, como reconoce Vázquez, “texto e imagen se contraponen, se enriquecen mutuamente. Una cosa es la que sabemos mientras leemos el texto y otra, la que nos van narrando las imágenes” (2014, p. 337).



La gallina Rosalía salió a pasear.



Ilustración 6. Ejemplo de interacción de contrapunto. Pat Hutchins (2011).

- Interacción contradictoria: se trata de una interacción muy compleja ya que el código visual y el código verbal tratan de mostrar ambigüedad mostrando ideas opuestas del mensaje que se representa. No es una interacción usada en el mundo infantil por la dificultad de interpretación que acarrea.

Por último, se puede mencionar la diversidad de tópicos dentro de los álbumes ilustrados. Rodríguez-Martín (2017) en su estudio divide las temáticas en cuatro categorías, que son las siguientes:

- Igualdad de géneros: son libros que defienden la igualdad entre el género masculino y femenino de forma directa.
- Multiculturalismo: se pone en evidencia la necesidad de la multiculturalidad y la igualdad de los seres humanos más allá de razas o culturas.

- Discapacidad: intentamos abarcar cualquier tipo de discapacidad con lo que incluimos discapacidad física, sensorial e intelectual.
- “Lo diferente”: en esta categoría incluimos los álbumes que no pueden enmarcarse dentro de las categorías anteriores y que tratan la diferencia de algún individuo, animal u objeto en tanto en cuanto dificulta su inclusión en la sociedad (p. 543).

Es obvio que el tema que aquí se aborda puede permitir una mayor profundización, por su hondo calado y la importancia que ha cobrado en la educación actual, pero se ha querido realizar una pequeña síntesis de las principales características del álbum ilustrado en aras de introducir los posteriores epígrafes.

4.2. FUNCIONES DE LA LITERATURA INFANTIL

La literatura es uno de esos aspectos que tiene una gran presencia en nuestras vidas y más aún cuando se trata de un público infantil, ya que a través de ella se les ofrecen numerosas oportunidades de aprendizaje y de vivir nuevas experiencias.

Teniendo en cuenta que este Trabajo Fin de Grado habla sobre los álbumes ilustrados, un tipo de obra muy característica de la literatura infantil resulta fundamental hablar sobre las funciones de esta.

Colomer (2005) resume las funciones de la literatura infantil en tres: la entrada en el imaginario colectivo, el aprendizaje de modelos narrativos y poéticos y la socialización cultural. Explica que la literatura facilita el acceso al imaginario colectivo porque gracias a ella:

Los niños se familiarizan con muchos elementos del imaginario a través del folclore y las historias que se les explican. [...] Eso les permite compartir un gran número de referentes con su colectividad, entender muchas alusiones culturales de su entorno y experimentar el indudable placer del reconocimiento de esos elementos a lo largo de la lectura de nuevas obras. (p. 205)

El DRAE define el imaginario colectivo como la ‘imagen que un grupo social, un país o una época tienen de sí mismos o de alguno de sus rasgos esenciales’.

Por otro lado, se habla del aprendizaje de modelos narrativos y poéticos, ya que se ha demostrado que “los niños inmersos en un entorno literariamente estimulante

progresan mucho más rápidamente”. En relación con esto, “es importante que la experiencia literaria de los niños y niñas sea muy variada, tanto si pensamos en las actividades [...] compartidas con ellos, como si atendemos a los libros que ponemos a su alcance” (p. 206)

La tercera de las funciones, denominada socialización cultural, hace referencia a la ampliación del diálogo entre la sociedad y los niños para enseñarles cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo. Esto ocurre gracias a que “al identificar las imágenes o las acciones de los personajes, los niños no aprenden únicamente a identificar lo que aparece representado, sino los valores que se atribuyen a todas esas cosas” (p. 206).

Así como Colomer, otros autores hablan sobre las funciones de la literatura infantil, realizando clasificaciones totalmente distintas. Según Bothelo (2010), las funciones son las que se representan en la siguiente imagen.

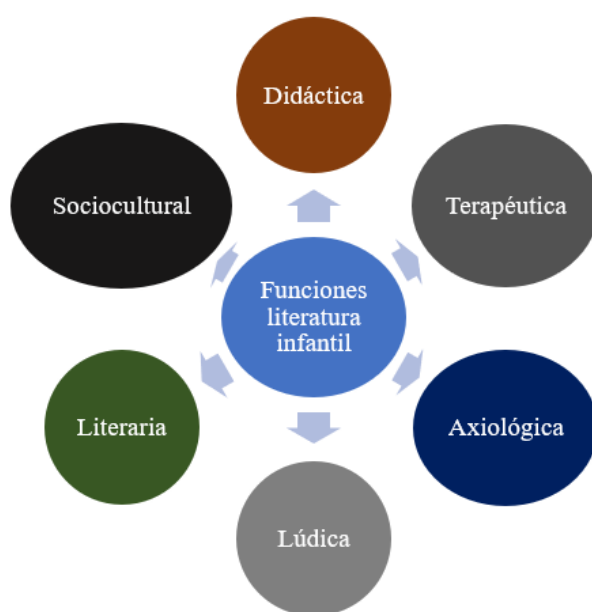


Ilustración 6. Funciones literatura infantil. Elaboración propia según Bothelo (2010).

Sobre la función didáctica, se menciona que es cierto que el objetivo de la literatura no debe ser siempre el de enseñar, pero no cabe duda de que permite al niño el acceso al mundo físico, geográfico, social y del propio ser humano (López y Guerrero, 1993)

En segundo lugar, se menciona la función terapéutica, la cual se vincula con la pedagogía hospitalaria. Es decir, según Guimarães (2013) se relaciona con “la utilización de los libros infantiles y de la lectura para el tratamiento de niños y niñas con

enfermedades físicas, psicológicas y mentales y que se encuentran en hospitales, clínicas u otros sitios (p. 7)”. Generalmente, se realiza mediante lo que se conoce como biblioterapia. La concepción del libro infantil como herramienta sanadora nos retrotrae a Bruno Bettelheim (1994) y el uso terapéutico que le dio a los cuentos tradicionales, así como la incidencia que tienen en la formación de la personalidad en las edades tempranas.

Para entender la función axiológica es fundamental conocer el término axiología, que, según el DRAE, se define como como ‘la teoría de los valores’. Sarto (1994) explicaba que la variedad de temas presentes en la literatura infantil hace que los niños se impregnen de historias llenas de valores, que en ocasiones corresponden con los valores que afectan a la sociedad en la que viven.

Por su parte, la función lúdica tiene un papel fundamental en cualquier obra de literatura infantil. De hecho, Moreno (1994) considera que gracias a la literatura se convierte el mensaje en un juego gratuito para los niños.

No podemos dejar de lado a la función literaria, evidente dentro de la literatura en general y en la infantil en particular. Se correspondería con el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos señalados por Colomer (2005).

Por último, la función sociocultural que Cervera (1989) explica a la perfección la en estos dos objetivos:

- La aproximación de la escuela a la vida, ya que la literatura infantil es fruto de la cultura que se produce en la vida. Introducir este tipo de lecturas en el aula es una forma de acercamiento entre ambas realidades.
- El aprovechamiento de los elementos folclóricos presentes en la literatura infantil. Esta integración del folclore es garantía de la aproximación al espíritu el pueblo. (p. 39)

Además, autores como López y Guerrero (1993) incluyen otras funciones como el desarrollo de la imaginación y la creación del hábito de lectura. Estos autores consideran que la literatura, por un lado, “permite al niño desarrollar de manera ilimitada la imaginación, puede darle acceso a todo lo que existe, pero fundamentalmente a lo que no existe” (p. 198). Por otro lado, “por ser agradable y por enseñarle al niño numerosas cosas sin la obligatoriedad del texto escolar, le hace tomar cariño a la lectura y desarrollar de esta manera un ánimo investigativo” (p. 198).

En conclusión, la presencia de la literatura infantil no puede dejarse pasar por alto, ya que las funciones mencionadas demuestran las grandes aportaciones de la literatura hacia el alumnado.

4.3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para comenzar a hablar sobre la educación inclusiva, resulta fundamental conocer el término de “inclusión social”. Aparece recogido en el *Diccionario del español jurídico* de la RAE de la siguiente manera:

Es un principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientador al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás.

A su vez, el mismo organismo considera la educación inclusiva como una “educación en el sistema de enseñanza que procura atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje”.

Teniendo en cuenta ambas definiciones, podría llegar a creerse que la educación inclusiva solo se dirige a aquel alumnado con necesidades educativas especiales. La inclusión es un concepto mucho más amplio de lo que se viene concibiendo popularmente Macarulla y Saiz (2009) defienden lo siguiente:

Es pensar en todo el alumnado en su diversidad Es dar respuestas educativas variadas a alumnos y alumnas que son diversos en las formas de aprender, ser y relacionarse. Es valorar la heterogeneidad del alumnado como una riqueza y una oportunidad para obtener mejores resultados educativos tal y como la experiencia ha demostrado sobradamente. (p. 13)

De hecho, si nos remontamos al origen de la educación inclusiva encontramos que se relaciona con la creación de la educación especial en el siglo XVII. Es en este momento cuando se percatan de que los discapacitados requieren algún tipo de atención. Sin

embargo, no es hasta finales del siglo XIX cuando “la sociedad empieza a preocuparse por aquellas personas que nacen con alguna discapacidad o deficiencia” (Calderón, 2012, p. 45)

Sin embargo, la UNESCO (2003) considera que “la educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (p. 4).

Del mismo modo, autores como Parra (2011) mencionan que “la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquéllos que presentan una discapacidad” (p. 143). Por lo tanto, podemos entender que nos encontramos ante un concepto que actualmente ya incluye a todo el alumnado, independientemente de su casuística y sus características y que intenta respetar todos los ritmos y modos de aprendizaje que puede haber en un aula. No solo se circunscribe a los niños con necesidades educativas especiales.

Para una verdadera educación inclusiva es fundamental que se cumplan ciertas características en torno a tres dimensiones: el currículo, los agentes educativos y los recursos (Arnaiz, 2003).

Primeramente, se requiere de un marco legislativo flexible, que permita adaptarse a las particularidades del alumnado, haciendo las modificaciones que se consideren necesarias. Dicho de otro modo, el currículo ha de permitir responder a las diferencias individuales de cada niño.

Por otra parte, es fundamental el papel de los distintos agentes educativos. El profesorado debe poseer las competencias necesarias para una correcta inclusión y las familias que deben trabajar de forma conjunta con el centro educativo.

Por último, los recursos materiales tienen que permitir trabajar con todos los niños, pero, también existe la posibilidad de utilizar materiales específicos para algún niño en concreto.

Ante la necesidad de estas modificaciones para una correcta educación inclusiva, resulta interesante hablar de la visión de Echeita (2017) la cual menciona que los centros educativos se enfrentan a dos retos para conseguir dicha inclusión:

Por un lado, percatarse de las barreras que tienen actualmente las distintas prácticas educativas. Para ello, deberían revisar de una forma crítica los diversos documentos de sus centros.

Por otro lado, transformar dichas barreras en “facilitadores” que permitan adaptar las enseñanzas a las distintas características de los niños, así como a la diversidad propia de cualquier comunidad educativa.

Una vez contextualizada la educación inclusiva, se debe abordar la importancia de tenerla en cuenta en las aulas.

Generalmente, la trascendencia de la inclusión recae en atención al alumnado con diversidad funcional. Sin embargo, se trata de una atención a la diversidad completa, entendiendo como diversidad las diferencias que existen entre todos los niños, niñas (y entre todas las personas), y no solamente a quienes tienen alguna discapacidad. La inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias. (Ainscow, 2001)

Por lo tanto, gracias a ella sale beneficiado todo el grupo-aula. No solo por la atención que reciben atendiendo a sus peculiaridades, sino también porque “constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (Parra, 2011, p. 143.)

Del mismo modo, no es solo el alumnado el que recibe grandes aportaciones gracias a la inclusión en la educación, sino también el profesorado. Moriña (2004) explica que el hecho de atender a la diversidad ha obligado a los maestros y a los centros a buscar alternativas en su forma de impartir la clase que ha repercutido positivamente en ellos.

Además, conviene destacar que gracias a las prácticas inclusivas se consigue una educación en valores. De hecho, en la *Guía para la Educación Inclusiva* afirman que:

Una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción. Se trata de un compromiso con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y superar la inclusión (Ainscow y Booth, 2011, p. 25).

Esta misma Guía nos permite conocer cuáles son aquellos valores considerados inclusivos. Los vemos representados en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Valores inclusivos

Estructuras	Relaciones	Espiritu
Igualdad	Respeto a la Diversidad	Alegría
Derechos	No – violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Fuente: *Guía para la Educación Inclusiva*, (Ainscow y Booth, 2011)

Por lo tanto, gracias a la educación inclusiva estaremos llevando a cabo una educación en valores, lo cual aporta también grandes ventajas. Respecto a esto, Álvarez (2000) manifiesta que:

Conectar la educación con los valores tiene mucho que ver con la calidad de enseñanza. Calidad no sólo significa más aulas, más bibliotecas, más recursos tecnológicos, más laboratorios [...], sino que calidad de enseñanza también significa una educación en valores, aunque sea la parte más barata y a veces altruista de la educación. (p. 44)

Para concluir, se debe recalcar que independientemente de los beneficios que se puedan alcanzar, la educación inclusiva es un derecho. Tal es así que el artículo 26.2. de la Declaración Universal de los Derechos Humanos menciona que la educación deberá tener como objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (p. 9).

Por lo tanto, todos los docentes deben asegurar el cumplimiento de dicho artículo teniendo en cuenta la inclusión en todas las prácticas educativas que lleven a cabo, puesto que “en la sociedad convivimos todos y, por lo tanto, en la escuela deben educarse todos. Deben conocerse, respetarse, apreciarse..., de manera que en el futuro inmediato sean capaces de construir una sociedad justa y en la que la población (sean cuales fueren sus características) pueda vivir con dignidad (Casanova, 2009, p. 11).

Como conclusión, aunque la inclusión suele caer en el olvido de los principales agentes educativos olvidando que se requiere de una buena educación inclusiva para conseguir el bienestar del alumnado. Por ello, se ha querido dejar constancia de la importancia que esta posee para así revalorizarla.

4.4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CURRÍCULO

El marco legislativo educativo correspondiente debe ser tenido en cuenta en cualquier proceso educativo. Por ello, resulta trascendental analizar brevemente la presencia de la educación inclusiva en la ley. En la etapa de Educación Infantil sigue vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dicha ley en sus objetivos específica que los niños deben “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (p. 22).

Por otro lado, se deben plasmar las referencias que hace a este tema el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León., que es el que nos concierne en este caso en concreto.

Dentro del mencionado Decreto encontramos una primera alusión a la educación inclusiva en el artículo 4 donde se especifican los objetivos que se persiguen en la etapa de Educación Infantil. En el primero de ellos se habla de “aprender a respetar las diferencias” (p. 7) y en el quinto se especifica que se ha de contribuir a “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (p. 7).

Por otro lado, el artículo 7 hace una mención directa a este tema, ya que aborda la atención a la diversidad. Se explica que cualquier práctica educativa tiene que estar adaptada a las características diversas del grupo y de cada uno de los alumnos. Asimismo, se desarrollan las funciones que deben cumplir tanto los centros como la Consejería de Educación en aras de conseguir una real atención a la diversidad, entre las que se encuentra “arbitrar las medidas necesarias para aquellos alumnos que precisen una atención educativa diferente a la ordinaria” o “determinar el número máximo de alumnos

para las unidades que escolaricen alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (p. 7).

Además, dentro de los principios metodológicos encontramos algunas pinceladas sobre la inclusión. Entre ellas destaca la importancia de las actividades en grupo para potenciar “el respeto a distintos puntos de vista e intereses y el aprendizaje en valores” (p. 9). Del mismo modo, se menciona que “una educación en valores que potencie la convivencia y la igualdad entre niñas y niños en estas primeras edades es decisiva” (p. 9).

Por otro lado, dentro ya de las áreas de conocimiento y en concreto dentro de la relacionada con “el conocimiento del entorno” se menciona lo siguiente:

En las interacciones que establece, aprende a relacionarse con sus iguales y con los adultos, y con ello genera vínculos de afecto y actitudes de confianza, empatía y apego, participan en la resolución de conflictos de manera pacífica y desarrolla valores de colaboración, tolerancia y respeto que constituyen una sólida base para su proceso de socialización. (p. 12)

Por último, encontramos alusión al respeto y aprecio a lo diferente también en el área de “lenguajes: comunicación y representación”, ya que se explica que a través de los distintos lenguajes “son además instrumentos de relación, regulación, comunicación e intercambio y son fundamentales para elaborar la propia identidad cultural y apreciar la de otros grupos sociales” (p. 14).

Como se ha podido observar, tanto en los documentos legislativos nacionales como comunitarios existen varias alusiones a importancia y a la necesidad de la educación inclusiva en sus diversos ámbitos. Sin embargo, en muchas ocasiones estas menciones caen en el olvido tanto de los docentes como de la administración. Por ello, es fundamental hacer hincapié en ello, ya que no se puede olvidar que lo importante de la enseñanza son los niños y su bienestar.

4.5. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A PARTIR DEL ÁLBUM ILUSTRADO

En apartados anteriores ya se ha comentado la relevancia de la educación inclusiva es esencial y precisamente la literatura infantil puede facilitar su desarrollo, puesto que “puede usarse para desarrollar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad y

para promover relaciones positivas con compañeros de diferentes características” (Pomares-Puig, 2014, p. 4). Esta aseveración, no resulta útil solo por la visión que da aquellas personas que no tienen discapacidad, sino porque permite que los niños con discapacidad se vean representados, ya que leen obras con personajes que ven, piensan y sienten como ellos (Comes, 1991). Se mantienen, dentro del ámbito literario, aquellos principios básicos que sustentan la educación inclusiva: “un perfecto modelo de educación para el resto de los alumnos y alumnas, pues se conforma en consonancia con la sociedad en la que vivimos en la actualidad, es decir, con una sociedad democrática que, al menos teóricamente, valora y defiende las diferencias a la par que se enriquece con ellas” (Casanova, 2009, p. 11).

Por lo tanto, si se quiere trabajar la educación inclusiva es necesario incluir aquellos recursos que lo faciliten. Según Amaro y Navarro (2017):

Uno de los recursos que deben ser incorporados son los álbumes ilustrados, a través de su uso, se pueden desarrollar un conjunto de valores que son los que van a permitir hacer efectiva la inclusión, contribuyendo al desarrollo de un conjunto de valores necesarios para desarrollar la inclusión, contribuyendo al desarrollo de un conjunto de valores necesarios para desarrollar la inclusión. (p. 943).

Los álbumes ilustrados resultan un recurso interesante gracias a la variedad de temáticas que abordan. Por ello, a continuación, se muestran varias listas de álbumes ilustrados según la temática de inclusión que trabajen. A partir de la bibliografía ofrecida por Lage (1991) se han seleccionado aquellos temas propios de la educación inclusiva y aquellos álbumes adaptados a la edad de los niños de Infantil, obteniendo como resultado la siguiente clasificación:

Tabla 3.

Clasificación de temas propios de la educación inclusiva

Tema	Títulos
Cuando los niños parecen niñas o viceversa	<i>Historias de Franz</i> <i>Oliver Button es una nena</i>
Ponerse gafas	<i>Las gafas maravillosas</i> <i>Mar-Marti, el conejo</i>
Envidia	<i>Peluso y la cometa</i> <i>El jajilé azul</i>

Timidez, miedo	<i>Juan Chorlito y el indio invisible</i>
-----------------------	---

Fuente: elaboración propia a partir de Lage (1991)

Podemos añadir la clasificación más actualizada que realiza Martín (2015). Dicha clasificación es la siguiente:

Tabla 4.

Clasificación actualizada de temas propios de la educación inclusiva

Tema	Títulos
Igualdad de género	<i>Rosa Caramelo</i>
Discriminación por aspectos físicos	<i>Malena Ballena</i> <i>¿Por qué la señora g se volvió tan gruñona... y por qué ahora vuelve a ser tan encantadora?</i>
Diferencias individuales	<i>Está bien ser diferente</i> <i>Monstruo Rosa</i> <i>Pequeño azul y pequeño amarillo</i> <i>Elmer</i> <i>Cirilo el cocodrilo</i> <i>Cada uno es especial</i> <i>Me gusta la gente</i> <i>Por cuatro esquinitas de nada</i>
Discapacidad	<i>El cazo de Lorenzo</i> <i>Como pez en el agua</i>
Homosexualidad	<i>Titiritesa</i> <i>Rey y Rey</i>
Discriminación escolar	<i>Juul</i>

Fuente: elaboración propia a partir de Martín (2015)

Para finalizar este apartado, se incluirá a continuación una lista de elaboración propia.

Tabla 5.

Clasificación propia

TEMA	TÍTULOS
Nuevos modelos de familia	<i>Con Tango son tres</i> <i>La princesa Li</i> <i>El día en que llegaste</i> <i>Valentina tiene dos casas</i>

	<i>Tengo una mamá y punto</i> <i>Esperando a Timoun</i> <i>Nacido del corazón</i> <i>Un puñado de botones</i>
Multiculturalidad	<i>Madlenka</i> <i>Maravillosos vecinos</i> <i>Leila</i> <i>Las familias son de muchos colores</i> <i>Versos de niños del mundo</i>
Estereotipos de género e igualdad	<i>Vivan las uñas de colores</i> <i>Edu se viste de Princesa</i> <i>El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa</i> <i>Yo quiero ser futbolista... o no</i> <i>Yo no quiero ser princesa</i>

Fuente: elaboración propia

Una vez que ya se ha profundizado sobre los principales temas que protagonizan este TFG, se procede a presentar el diseño de una propuesta sobre educación inclusiva a través de los álbumes ilustrados, algunos de esos se encuentran en las clasificaciones que se acaban de mostrar.

5. DISEÑO

5.1. CONTEXTO.

5.1.1. Contexto del centro

El centro en el que se pretendía llevar a cabo la programación de este Trabajo Fin de Grado se ubica en la provincia de Segovia, en su capital. Se encuentra situado en un barrio cuyo censo es de 14000 personas aproximadamente. Es un barrio con una gran variedad de servicios y además la población que lo habita se caracteriza por tener un nivel medio, aunque existe una gran diversidad tanto en lo que se refiere al origen sociocultural como al nivel económico. Del mismo modo, existe un porcentaje elevado de población inmigrante de varias nacionalidades, entre las que destacan Bulgaria, Ecuador, Rumanía y Marruecos.

El centro tiene 374 alumnos organizados en 2 líneas por nivel y divididos entre Educación Primaria (251 alumnos) y Educación Infantil (123 alumnos). Además, este centro tiene sección bilingüe, lo que se traduce en más horas de inglés en Educación Infantil.

Del mismo modo, en lo que se refiere a recursos espaciales y materiales, apenas se nota escasez de forma general, pero sí se echan en falta ciertos aspectos como una buena dotación de recursos materiales, como por ejemplo en el patio.

Por último, centrándonos en lo que nos concierne en este documento, tienen una biblioteca en la segunda planta del edificio, pero que en Educación Infantil no se usa en absoluto.

5.1.2. Contexto del aula

El aula en el que se iba a poner en práctica la programación de este documento es un aula de 4 años. En concreto, hay 20 alumnos, siendo la mitad niños y la mitad niñas. Se trata de una clase heterogénea en lo que a meses de nacimiento se refieren, lo cual influye bastante en su nivel madurativo en una etapa como es la de Infantil.

Por otro lado, en lo que se refiere al origen de los niños aproximadamente la mitad provienen de familias extranjeras, aunque la gran mayoría de ellos han nacido en el país.

Sin embargo, se nota que algunos niños en casa hablan otra lengua por lo que presentan dificultades en el dominio del español.

También existe variedad en aspectos como la autonomía y el ritmo del trabajo, así como en valores como la cooperación, empatía o la resolución pacífica de conflictos. Existen niños que trabajan muy bien por ellos mismos y otros que, sin el apoyo de la maestra, apenas realizan las actividades. Del mismo modo, la gran mayoría tiene poca independencia a la hora de resolver conflictos e incluso recurren a agresiones físicas, lo cual se está trabajando con ellos.

En lo que se refiere a la literatura, el aula tiene varios rincones, estando uno dedicado a la biblioteca, pero en el que se imponen qué libros pueden usar y cuáles no, ya que muchos niños solo cogen aquellos libros que son grandes y llamativos. Además, varias veces a la semana tras el recreo se les cuenta un cuento y se realizan preguntas de comprensión oral sobre el mismo.

5.2. PLANIFICACIÓN CURRICULAR

A continuación, se va a plasmar el diseño de una programación centrada en conseguir una mejora en la educación inclusiva a través del álbum ilustrado en un aula en concreto, adaptándonos al contexto de dicha aula.

5.2.1. Objetivos

Los objetivos generales de la propuesta aquí desarrollada han sido extraídos del *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*.

Tabla 6.

Objetivos generales de la propuesta

Objetivos del área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”

- Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.
- Lograr una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y descubrir sus posibilidades y limitaciones para alcanzar una ajustada autoestima.

- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración
- Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.

Objetivos del área de “Conocimiento del entorno”

- Observar y explorar de forma activa su entorno y mostrar interés por situaciones y hechos significativos, identificando sus consecuencias.
- Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida.
- Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto.
- Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales y la diversidad social y cultural, y valorar positivamente esas diferencias.
- Participar en manifestaciones culturales asociadas a los países donde se habla la lengua extranjera.

Objetivos del área de “Lenguajes: comunicación y representación”

- Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres
- Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adoptar una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
- Comprender algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal
- Escuchar con placer y reconocer fragmentos musicales de diversos estilos.
- Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera.

Fuente: Decreto 122/2007

Además de esta tabla, se ha realizado una concreción curricular, de tal forma que se han obtenido varios objetivos específicos, los cuales están detallados dentro de cada una de las sesiones de la propuesta didáctica.

5.2.2. Contenidos

Para abordar los contenidos de aprendizaje de esta propuesta, de nuevo, se ha recurrido al Decreto 122/2007, a partir de los cuales se ha concretado los contenidos generales de esta propuesta.

Tabla 7.

Contenidos de aprendizaje

Contenidos Decreto 122/2007	Contenidos generales
Contenidos del área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”	
Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo y de las posibilidades y limitaciones propias.	Conocimiento de sus puntos fuertes y débiles y valoración de estos.
Tolerancia y respeto por las características, peculiaridades físicas y diferencias de los otros, con actitudes no discriminatorias.	Respeto y valoración de los talentos de los demás. Aceptación de las diferencias entre ellos y sus compañeros distintos, por cualquier motivo (género, etnia, capacidades, origen familiar...).
Identificación de los sentimientos y emociones de los demás y actitud de escucha y respeto hacia ellos.	Escucha activa de los sentimientos de los demás y desarrollo de empatía ante estos.
Desarrollo de habilidades favorables para la interacción social y para el establecimiento de relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.	Capacidad de interactuar con otras personas independientemente de sus características.
Destrezas manipulativas y disfrute en las tareas que requieren dichas habilidades.	Desarrollo de la motricidad fina mediante la realización de dibujos individuales y de actividades manipulativas.

Gusto y participación en las diferentes actividades lúdicas y en los juegos de carácter simbólico.	Participación con interés en los retos propuestos en algunas actividades vinculadas con la educación inclusiva.
--	---

Valoración del trabajo bien hecho de uno mismo y de los demás.	Respeto por su trabajo y el de sus compañeros en el mismo grado.
--	--

Actitud positiva y respeto de las normas que regulan la vida cotidiana, con especial atención a la igualdad entre mujeres y hombres.	Conciencia sobre los estereotipos y las desigualdades existentes en la vida diaria: sexismo, racismo, etc.
--	--

Contenidos del área de “Conocimiento del entorno”

Los primeros grupos sociales: familia y escuela: La familia: composición, relaciones de parentesco y funciones de sus miembros.	Conocimiento y respeto por las todas las estructuras familiares: homoparental, monoparental, tradicional, ...
--	---

Respeto y tolerancia hacia otras formas de estructura familiar.

Valoración de las normas que rigen el comportamiento social como medio para una convivencia sana.	Actitud de respeto a la hora de convivir con colectivos vulnerables de exclusión: mujeres, inmigrantes, niños con otros ritmos de aprendizaje...
---	--

Incorporación de pautas de comportamiento para unas relaciones sociales basadas en el afecto y el respeto.

Curiosidad por conocer otras formas de vida social y costumbres del entorno, respetando y valorando la diversidad.	Aprendizaje de costumbres de la cultura española y de otros países de sus compañeros de clase.
--	--

Disposición favorable para entablar relaciones tolerantes, respetuosas y afectivas con niños y niñas de otras culturas.	Actitud de respeto en las relaciones que mantienen con niños de otras culturas.
---	---

Reconocimiento de costumbres y señas de identidad asociadas a la cultura de los países donde se habla la lengua extranjera.	Conocimiento de las costumbres de la cultura de los países de procedencia de todos los niños de la clase.
---	---

Contenidos del área de “Lenguajes: comunicación y representación”

Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información. Valorarlo como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás	Expresión oral de opiniones y sentimientos sobre temas vinculados con la inclusión social, tanto en actividades individuales como grupales.
Expresión de planes, ideas, criterios, sugerencias, propuestas... en proyectos comunes o individuales, con una progresiva precisión en la estructura y concordancia gramatical de las frases.	
Comprensión de las intenciones comunicativas de los otros niños y adultos, y respuesta adecuada sin inhibición.	Comprensión de las explicaciones de las docentes y de las expresiones de sus compañeros, con una actitud de interés y respeto.
Curiosidad y respeto por las explicaciones e informaciones que recibe de forma oral.	
Ejercitación de la escucha a los demás, reflexión sobre los mensajes de los otros, respeto por las opiniones de sus compañeros y formulación de respuestas e intervenciones orales oportunas utilizando un tono adecuado.	
Descubrimiento de la utilidad del texto escrito a través de la práctica de la lectura comprensiva	Valoración de la lengua escrita gracias al uso del álbum ilustrado como recurso material.
Escucha y comprensión de cuentos, relatos, poesías, rimas o adivinanzas tradicionales y contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.	Comprensión oral de los álbumes ilustrados que se les leen, así como las cartas que reciben de la mascota de la clase.
Expresión y comunicación, a través de producciones plásticas variadas, de hechos, vivencias, situaciones, emociones, sentimientos y fantasías.	Representación de opiniones y sentimientos a partir de obras plásticas.

Fuente: Decreto 122/2007

5.2.3. Metodología

La metodología de esta propuesta didáctica se basa en los principios metodológicos del *Decreto 122/2007* que serán comentados a continuación.

En primer lugar, se menciona que la intervención educativa debe estar adaptada al nivel de desarrollo y el ritmo de aprendizaje del alumnado. En este caso, como se podrá observar se van a abordar temas que son los que se necesitan trabajar en este grupo por sus características o los comportamientos observados en ellos. Además, la programación de las sesiones es orientativa, ya que si surgen ciertas situaciones que hagan modificar la temporalización así se hará.

Por otro lado, al realizar una actividad previa en cada sesión para ver en qué situación se encuentran los niños respecto a ese tema y poder partir de sus aprendizajes previos, lo cual permite la adquisición de aprendizajes significativos, que Ausubel (1983) define como:

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. (p. 2)

Además, se habla de "el principio de globalización", respecto al cual se puede observar que se abordan contenidos y objetivos de las distintas áreas de aprendizaje que establece el currículo.

Del mismo modo, se menciona que "el juego y las actividades lúdicas no pueden quedar en un segundo plano" (p. 8). Por ello, algunas de las actividades se plantean en forma de reto para dotarlas de ese carácter lúdico, trascendental en la etapa de Educación Infantil.

Asimismo, resultan fundamentales las actividades que propician la interacción social y en dicha propuesta muchas de ellas requieren del trabajo en grupo y además, del uso del lenguaje como instrumento de comunicación, por lo que se abordan también estos principios metodológicos.

Igualmente, el currículo explica un principio que es uno de los principales objetivos de este Trabajo Fin de Grado, el cual es el siguiente:

El establecimiento de unas relaciones de confianza entre el maestro y el grupo de alumnos, junto con una educación en valores que potencie la convivencia y la igualdad entre niñas y niños en estas primeras edades, es decisivo. En este ciclo, además, los niños requieren una atención individualizada en función de los diferentes niveles madurativos, lo que supone considerar la diversidad dentro del grupo y respetar el ritmo individual de cada alumno (p. 9).

Por último, los recursos materiales deben ser lo más manipulativos posibles para facilitar sus aprendizajes y en este caso se ha tratado de incluir siempre actividades que permitieran dicha manipulación.

5.2.5. Criterios de evaluación

Para abordar los criterios de evaluación se ha recurrido a los establecidos por el Decreto 122/2007, a partir de los cuales se han elaborado unos propios para que se relacionen en mayor medida con las sesiones propuestas en este documento.

Tabla 8.

Criterios de evaluación por áreas

Criterios del área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”
<ul style="list-style-type: none">- Respetar y aceptar las características de los demás sin discriminación.- Mostrar actitudes de ayuda y colaboración.- Participar con gusto en los distintos tipos de juegos y regular su comportamiento y emoción a la acción.
Criterios del área de “Conocimiento del entorno”
<ul style="list-style-type: none">- Agrupar y clasificar objetos atendiendo a alguna de sus características.- Identificar las relaciones de parentesco más próximas de los miembros de una familia.- Interesarse por otras formas de vida social del entorno, respetando y valorando la diversidad. Identificar rasgos propios (personajes, lugares, manifestaciones culturales...) de los países donde se habla la lengua extranjera.- Actuar de acuerdo con las normas socialmente establecidas.- Analizar y resolver situaciones conflictivas con actitudes tolerantes y conciliadoras.

Criterios del área de “Lenguajes: comunicación y representación”

- Comunicar por medio de la lengua oral sentimientos, vivencias, necesidades e intereses.
- Escuchar con atención y respeto las opiniones de los demás.
- Relatar o explicar situaciones, hechos reales, razonamientos, tareas realizadas e instrucciones de forma clara y coherente.
- Comprender las intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos en las distintas situaciones.
- Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo.
- Participar en la creación de sencillas historias y poesías, rimas, y otros juegos lingüísticos.
- Dibujar escenas con significado y describir el contenido.
- Tener interés y respeto por sus elaboraciones plásticas, por las de los demás.
- Reproducir canciones y ritmos aprendidos.
- Mostrar curiosidad por las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno.

Fuente: Decreto 122/2007

En base a los criterios plasmados en la anterior tabla, se han creado los siguientes en función al tema de la inclusión educativa con la que se relacionen.

Tabla 9.

Criterios de evaluación concretados

Criterios de evaluación sobre el sexismo

- Trabajar de forma cooperativa con sus compañeros en las actividades que lo requieran.
- Moverse con el aula con soltura y de una forma independiente en la búsqueda de objetos escondidos.
- Interiorizar que no existen prendas de vestir que se asocien a un género u otro.
- Reflexionar sobre el contenido de álbumes ilustrados sobre sexismo y estereotipos, así como entender su contenido.
- Aprender que los estereotipos no marcan la realidad, como por ejemplo la asociación de colores a niños o niñas.
- Ser capaz de plasmar en un dibujo sus intenciones sobre el olvido de prejuicios sexistas.

Criterios de evaluación sobre la diversidad familiar

-
- Reconocer como familia a todas aquellas que lo sean, independientemente de las características de los miembros que la compongan gracias a la lectura de un álbum ilustrado sobre ello.
 - Crear historias conjuntas sobre sus compañeros a partir de unos tópicos sobre diversidad familiar planteados.
 - Aprender sobre el proceso de adopción mediante un álbum ilustrado, reflexionando sobre los sentimientos de los protagonistas.
 - Hablar con fluidez sobre los miembros de su familia y la importancia que tienen para él.

Criterios de evaluación sobre la multiculturalidad

- Describirse de forma oral a sí mismo y a otros niños con rasgos y características diferentes a las suyas.
- Ser consciente de la posibilidad de que existan numerosas culturas en una misma zona, a través de la comprensión y reflexión sobre un álbum ilustrado.
- Participar con interés en los juegos y canciones tradicionales de los países de las familias de los alumnos.
- Desarrollar empatía sobre el alumnado que es nuevo en un colegio y reflexionar sobre cómo se debe actuar.
- Conocer cómo se debe actuar para una correcta acogida de un niño nuevo.
- Aprenderse una canción sobre el respeto a los demás, la cual incluirán en su asamblea diaria.

Criterios de evaluación sobre la diversidad de aprendizaje

- Aprender a valorar sus fortalezas y a ser consciente de sus puntos débiles.
- Conocer que todos destacamos en alguna actividad, valorando los talentos de los demás.
- Mostrar al resto de compañeros su talento con ilusión y ganas.

Criterios relacionados con la última sesión

- Ser capaz de recordar lo aprendido sobre la educación inclusiva, expresándolo oralmente.

Fuente: elaboración propia

5.3. SESIONES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente programación ha sido elaborada durante el período de confinamiento producido por la crisis sanitaria del COVID19, por ello se tenía pensado centrar las sesiones en algunos temas que se observara que era necesario trabajar en este grupo

concreto. Sin embargo, el período de prácticas se vio disminuido, por ello, la observación no ha sido sistemática, pero se ha observado que es necesario trabajar los siguientes aspectos relacionados con la educación inclusiva:

- Sexismo y libertad sexual.
- Multiculturalidad.
- Diversidad familiar.
- Diversidad de aprendizajes

Por ello, se podrá observar a continuación que todas las sesiones giran en torno al trabajo de estos aspectos a través del álbum ilustrado como recurso educativo de gran valor que es.

Por otro lado, es importante mencionar que en el aula cuentan con una mascota llamada Moli, que es la que les dirige a los distintos países que trabajan en el proyecto del trimestre. Esta mascota estará presente en la propuesta de este TFG.

Tabla 10.

Organización de las sesiones

Título de la sesión	Temas que trabajar
Sesión 1: ¿Son iguales los niños y niñas?	Sexismo y libertad sexual
Sesión 2: ¿De quién en cada color?	Sexismo y libertad sexual
Sesión 3: La familia de Moli	Diversidad familiar
Sesión 4: La mejor familia del mundo	Diversidad familiar
Sesión 5: ¿Cómo son estos niños?	Diversidad cultural
Sesión 6: Si me voy de aquí, ¿cómo me sentiré?	Diversidad cultural
Sesión 7: Nuestros superpoderes	Diversidad de aprendizajes
Sesión 8: Enseñamos nuestros talentos	Diversidad de aprendizajes
Sesión 9: ¿Qué hemos aprendido?	Recopilación de la propuesta

Fuente: elaboración propia

Desarrollo sesión 1: ¿Son iguales los niños y niñas?

Objetivos específicos

- Conocer si los niños tienen prejuicios relacionados con los estereotipos de género, en concreto, aquellos vinculados con la forma de vestir.
- Enseñarles que todos pueden disfrazarse de lo que quieran sin importar su género.

Primera actividad. Una carta de Moli

Se les dirá a los niños que la mascota de la clase les quiere pedir algo. Se podría aprovechar el momento de la asamblea para esta actividad. Se les leerá una carta en la que Moli les cuenta que este fin de semana ha estado en una fiesta de disfraces y que ha visto a personas disfrazadas de princesa de muchas maneras y él quiere saber qué requisitos y cualidad tiene que cumplir una persona para ser princesa. Moli quiere saber si alguna vez ellos se han disfrazado de princesas, si creen que ese disfraz es de niños o de niña, etc. De este modo, se podrá ver si los niños tienen prejuicios previos.

Segunda actividad: *Edu se viste de princesa*

Tras el coloquio que habrán tenido los niños con su maestra para poder responder a Moli, se les leerá el álbum de *Edu se viste de princesa*, para que los niños tomen conciencia de que no hay disfraces para niños ni para niñas, ya que cada uno puede vestirse como deseen.

Del mismo modo, se procederá al igual que cuando se les cuenta un cuento, y es que se realizarán pequeñas preguntas de comprensión oral que invitarán a reflexionar al alumnado sobre este tema.

Tercera actividad: Moli y su amigo de princesas

Una vez leído y comentado el álbum, se les propondrá a los niños mandar a Moli un dibujo en el que todos ellos se disfrazan de princesa para que Moli vea que aquí también hay muchos tipos de princesa. Posteriormente, todos los dibujos se meterán en un sobre para decirles que se echará al buzón y así hacérselo llegar a Moli.

Finalmente, unos días después Moli les responde y les dice que le han encantado los dibujos y se los reenvía para que puedan colgarlos en el pasillo y que todo el cole lo vea.

Desarrollo sesión 2: ¿De quién es cada color?

Objetivos específicos

- Percibir los estereotipos de género que siguen los niños de acuerdo con el color, principalmente.

- Enseñar al alumnado que no existen colores de niño o de niña.

Primera actividad. La caja de Moli y su amiga

En esta ocasión, Moli les manda a los niños una carta acompañada de una nota en la que dice que su papá le va a mandar a París (lugar donde se desarrolla el proyecto del segundo trimestre) algunas pertenencias, pero su papá ha metido también cosas para una de sus amigas. Moli les pide que separen sus objetos de los de su amiga y para ello, tendrán que adivinarlo.

En la caja habrá objetos que suelen estar estereotipados: un cochecito de juguete, una muñeca, una falda, una camiseta azul, otra rosa, etc. De este modo, se podrá ver si los niños tienen también estereotipos respecto a este tema, además de si han aprendido algo en la sesión anterior.

Segunda actividad. *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa.*

Se les leerá el álbum ilustrado de *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa* y al igual que en otras ocasiones, se les harán preguntas de comprensión oral que les harán reflexionar sobre el tema.

Tercera actividad. Buscamos los juguetes escondidos

En esta actividad la maestra habrá escondido juguetes por la clase y los niños tendrán que encontrarlos y colocarlos en la caja que ellos crean conveniente: la de las niñas, la de los niños o la de todos. De esta forma, se comprobarán los aprendizajes de ambas sesiones.

Desarrollo sesión 3: La familia de Moli.

Objetivos específicos

- Percatarnos del conocimiento que tienen los niños sobre la diversidad familiar.
- Enseñar al alumnado que existe una gran diversidad de modelos familiares.

Primera actividad: ¿De dónde viene Moli?

En esta sesión, Moli les va a contar a los niños cómo es su familia. Les contará que tiene dos papás y que fue adoptado. A partir de esto, se les preguntará a los niños si

conocen qué es la adopción, si conocen familias de dos papás o de dos mamás, o de una sola mamá o un solo papá.

Segunda actividad: *Con Tango son tres*

Se les contará el álbum ilustrado de una familia de pingüinos formada por dos papás y un hijo adoptado. Se les realizarán preguntas de comprensión oral de la historia del cuento, así como algunas para hacerles pensar sobre este tema.

Tercera actividad: Creamos historias diferentes

Se les propondrá a los niños pequeñas historias en el que los protagonistas sean una familia y la trama principal sean sus vacaciones. Para ello, se introducirán en una caja varios *clicks* de Playmobil y los niños irán sacando sin mirar a los protagonistas de nuestra historia. De esta forma, saldrán familias muy diversas (monoparentales, homoparentales, sin hijos, con abuelos, etc.). La maestra guiará el discurso de los niños y les realizará preguntas para ayudarles a crear cada historia, tales como las siguientes: ¿Cómo se llaman? ¿Dónde viven? ¿Dónde trabajan? ¿Dónde se van de vacaciones? Posteriormente, se podrá realizar un vídeo en el que los niños vayan contando cada historia creada ayudados de los *clicks* de Playmobil.

Desarrollo sesión 4: La mejor familia del mundo

Objetivos específicos

- Profundizar en el tema de la adopción.
- Hacer al alumnado reflexionar sobre la importancia de valorar a nuestras familias y respetar las de los demás.

Primera actividad: ¿Qué es adoptar?

En esta sesión solamente se les contará el cuento *La mejor familia del mundo*, para que los niños aprendan sobre el proceso de la adopción. Se reflexionará sobre la idea de que para cada uno de nosotros nuestra familia es la mejor, sea como sea. Sin embargo, hay que hacer hincapié en que hay que respetar las familias de los demás.

Segunda actividad: Mi familia es la mejor.

Los niños tendrán que dibujar su familia y posteriormente, contar al resto de la clase qué miembros forman parte de su familia, qué hace cada uno y por qué es importante para ellos su familia.

Desarrollo sesión 5: ¿Cómo son estos niños?

Objetivos específicos:

- Conocer la tolerancia que tienen los niños ante culturas que no conocen.
- Enseñarles la posibilidad de que en un mismo país haya numerosas culturas.

Primera actividad: ¡Conocemos otros niños!

En la pizarra digital se les pondrán imágenes de niños de otros países y se les irán realizando preguntas sobre ellos: ¿De dónde puede ser este niño? ¿A qué jugará? ¿Con quién vivirá? ¿Se parece a nosotros? ¿En que se diferencia? ¿Cómo se puede llamar? De este modo se podrá dialogar con los niños y ver sus pensamientos sobre los niños de otras culturas.

Posteriormente, se les dirá que en qué país creen que viven esos niños. Probablemente, los niños dirán el país de procedencia de los niños y la maestra les preguntará si es posible que vivan todos en el mismo país. Así, se podrá observar si son conscientes de la diversidad que puede existir en un único país.

Segunda actividad: *Madlenka*

La maestra les contará un álbum ilustrado en el que una niña llamada Madlenka que vive en Nueva York recorre todo su barrio hablando con gente de diferentes culturas que conviven con ella. Posteriormente, se les harán preguntas de comprensión oral y, además, se les preguntará si conocen a mucha gente de otras culturas. Se deberá poner de ejemplo a aquellos niños de la clase cuya procedencia es distinta a la española.

Tercera actividad: ¿De dónde vienen nuestros amigos?

Para esta sesión será fundamental la colaboración de las familias ya que se les pedirá a los padres y madres que acudan a enseñar a los niños un juego o canción

tradicional de su infancia. De este modo, los niños conocerán juegos de España y también de Marruecos, Polonia y Honduras, países de procedencia de los niños de la clase.

Desarrollo sesión 6: Si me voy de aquí, ¿cómo me sentiré?

Objetivos específicos:

- Abordar la importancia de la inclusión educativa de los niños extranjeros.
- Reflexionar sobre su forma de actuar con los niños nuevos.

Primera actividad: La niña nueva

Se les pondrá un video llamado *La moraleja de la diversidad cultural*¹ al que la maestra dará voz para que los niños comprendan todo el significado. En este cuento se narra la historia de una niña hindú que llega nueva al colegio y que siente mucho miedo por si no es acogida por sus compañeros. Una vez comentado lo ocurrido en el vídeo, se les preguntará cómo creen que se sentirían ellos si tuviesen que irse a otro cole. En el aula hay dos niñas que se han incorporado al aula más tarde, por lo que se podrá hablar de cómo ellas se sintieron y cómo el resto del aula actuó y actúa con ellas.

Segunda actividad: Hay un niño nuevo en clase.

En esta actividad se leerá con los niños el álbum ilustrado de *Hay un niño nuevo en clase* para que conozcan la experiencia vivida por un niño que llega nuevo a un centro educativo, como ocurrió con dos de sus compañeras. Se reflexionará sobre cómo se debe acoger a alguien que ha llegado a nuestro colegio o a cualquier otro entorno.

Tercera actividad: Una canción para siempre

Se les pondrá una canción que entre todos van a aprenderse a la cual se añadirán movimientos de percusión corporal. Esta canción se incluirá a todas las canciones que se cantan durante la asamblea diariamente. Se trata de la canción denominada: “Que vivan todas las razas”².

Desarrollo sesión 7: Nuestros superpoderes

Objetivos específicos:

- Enseñar al alumnado que todos tenemos puntos fuertes y débiles.

¹ https://www.youtube.com/watch?v=3uM-soG_EKo&t=161s

² https://www.youtube.com/watch?v=HDqVvW1_SSs

- Desarrollar el respeto por las capacidades de los demás.

Primera actividad:

Se realizará una asamblea en la que la maestra les va a contar cosas que a ella no se le dan bien y cosas que hace genial. A continuación, serán ellos los que deban contar sus puntos fuertes y débiles. En el caso de que los niños no sean capaces de decir nada, la maestra podrá guiarles para llegar a recordar algún aspecto en el que destacan o, al contrario. Posteriormente, se reflexionará con ellos sobre la diversidad de talentos que existen en el aula y sobre la importancia de valorarlos todos por igual.

Segunda actividad: *El gran libro de los superpoderes*

Se leerá con ellos *El gran libro de los superpoderes* y se comentará qué superpoder de los que aparecen en el álbum les ha gustado más y si comparten superpoder con algunos de los niños de la historia. También se hablará de la importancia de saber nuestros puntos débiles para ser conscientes de ellos y reforzarlos en el que caso de que lo deseemos.

Tercera actividad: *Mi superhéroe o mi superheroína es...*

Cada niño pensará en una cualidad que admiran de alguna persona de su entorno y tendrán que dibujarlo, ya que, con posterioridad, se va a crear un “tendero de nuestros superhéroes”. En el cada niño colgará su dibujo y explicará lo que ha representado.

Desarrollo sesión 8: Enseñamos nuestros talentos

Objetivos específicos:

- Fomentar la autoestima del alumnado cuyos talentos no suelen ser valorados.
- Mostrar a los niños las capacidades de sus compañeros para que los valoren.

Única actividad: ¡Mira lo que hago!

Esta actividad se centrará en que los niños vayan enseñando a sus compañeros sus talentos. Para ello, días antes, mientras realizan cualquier otra actividad, la maestra les irá preguntando qué talento quieren mostrar a sus compañeros. Los padres de aquellos niños que necesiten traer algún material serán informados. Además, para que la actividad no se alargue demasiado en lo que se refiere a temporalización, serán agrupados por temáticas: los talentos relacionados con la música, con las artes plásticas, con el deporte, etc.

Desarrollo sesión 9: ¿Qué hemos aprendido?

Objetivos específicos

- Verbalizar todos los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado.
- Observar si los niños han conocido nuevos aspectos sobre la educación inclusiva.

Única actividad. Un vídeo a Moli

Se explicará a los niños que la mascota de la clase quiere saber qué hemos estado haciendo durante todas estas últimas sesiones y para ello, nos pide que le mandemos un vídeo con lo que hemos aprendido. Para ello, cada niño deberá pensar algo que ha aprendido para posteriormente grabarlo. Finalmente, se haría un vídeo con todas sus aportaciones.

Esta actividad de preguntar a los niños lo que han aprendido lo suele hacer la maestra al terminar cada proyecto por lo que los niños están acostumbrados a verbalizar sus propios aprendizajes.

5.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En primer lugar, resulta fundamental explicar que se entiende por el concepto de “atención a la diversidad”. Según la *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza* se define de la siguiente forma:

El conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje. (nos falta página y año)

Una vez definido este aspecto, se debe mencionar que al abordar este trabajo el tema de la educación inclusiva es fundamental una correcta atención a la diversidad para que el alumnado observe que la docente es coherente con lo que pretende enseñarles.

En el aula en el que se centra esta propuesta no existe alumnado con necesidades educativas especiales, pero sí se encuentra diversidad en lo que se refiere a diversidad de aprendizaje, de etapa madurativa, de entorno familiar, etc.

Para poder realizar una correcta atención a la diversidad es fundamental conocer a los niños y todas sus casuísticas. Por ello, en la puesta en práctica se tendría en cuenta a aquellos alumnos con más dificultades en todos los ámbitos. Para ello, la maestra del grupo servirá de apoyo en todas las actividades y, además, mientras los niños estén trabajando individualmente, se podrá ir realizando apoyo a aquellos niños que lo requieran. Sin embargo, la presencia de actividades lúdicas y en grupo facilitan la atención a la diversidad ya que la interacción social entre los niños les permite una mayor autonomía a aquellos que puedan presentar ciertas dificultades.

5.5. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para comenzar este apartado sobre la evaluación, resulta fundamental definir dicha palabra. Para ello, se puede recurrir a la concepción que tienen Benito y Cruz (2007) sobre este término, que consideran la evaluación:

Uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier nivel educativo, cuyos desarrollo y resultados tienen consecuencias en términos formativos, acreditativos e incluso económicos. (...) por lo tanto, es un proceso directamente vinculado con la calidad de la enseñanza: su correcta definición y desarrollo establecen el marco necesario para conducir el aprendizaje, para ajustar los contenidos y métodos de enseñanza y, en último término, para permitir la mejora continua del proceso formativo. (p. 87)

Una vez conceptualizado el término, se debe tener en cuenta que la evaluación de los resultados no debe centrarse solo en el proceso de aprendizaje del alumnado. Como bien dice García Ramos (2000) “en el aula se desarrolla un trabajo tanto a nivel de alumnado como de profesorado que debe de ser valorado y analizado en profundidad. El primero está evaluado desde siempre; pero es el segundo el que en este momento nos interesa y del que deben de ponerse en marcha mecanismos que analicen en profundidad la labor docente (p. 130).

En otras palabras, se tiende a evaluar única y exclusivamente al discente, olvidándose de la evaluación docente. De la Orden (1992) mencionaba que este tipo de

evaluación permite juicios de valor que ayudan a la toma de decisiones sobre la programación.

Dentro de la evaluación de la acción docente también ha de incluirse una relativa al diseño de la propuesta. Para ello, no se debe recurrir a los instrumentos de evaluación tradicionales que ya están desfasados y no tienen cabida en este tipo de propuestas. Moreta (2011) aborda esta cuestión explicando lo siguiente:

En estos momentos es importante establecer nuevos instrumentos de evaluación que integren aspectos conceptuales, procedimentales, actitudinales, y que con su aplicación se exprese el nivel de logro que se ha obtenido en el aspecto académico, cognitivo, en habilidades y competencias, como lo propone la nueva evaluación alternativa donde se evalúa desde el proceso hasta el producto, para lograrlo, se hace necesario que el maestro modifique su sistema de evaluación.

Por todo ello, una muy buena alternativa son las rúbricas de evaluación. Para evaluar la acción docente y el diseño se utilizarían las siguientes que serían completadas una vez llevada a la práctica la propuesta, lo cual no ha sido posible debido a la crisis sanitaria provocada por el COVID19.

Tabla 11.

Rúbrica evaluación acción docente y diseño

	Indicadores	Valoración	Comentarios
Acción docente	Dinamización de las actividades		
	Adecuación del control del aula		
	Capacidad de anteponerse a los imprevistos		
	Lenguaje y disposición hacia el alumnado		
	Atención a la diversidad de intereses del alumnado		
Diseño	Adecuación de los objetivos programados a las características de los alumnos.		
	Distribución equilibrada y apropiada de los contenidos.		

	Adecuación de la metodología		
	Correcta aproximación de la temporalización		
	Buena elección de los recursos		
Leyenda	0: No se ha conseguido en absoluto. 1: Se ha conseguido en cierta medida. 2: Se ha conseguido casi al completo. 3: Se ha conseguido por completo		

Fuente: Elaboración propia

Por último, y no por ello menos importante, se podrá encontrar a continuación una tabla sobre la evaluación realizada al alumnado. De nuevo, se recurre a las rúbricas para lo cual una de las técnicas de evaluación es la observación directa, ya que, al fin y al cabo, "la observación constituye el medio más adecuado para evaluar aspectos de aprendizaje y desarrollo" (Linn y Gronlund, mencionados en Moreta, 2011).

Tabla 12.

Evaluación del aprendizaje del alumnado

Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
Observación directa	Escalas de estimación numérica a partir de los criterios de evaluación creados en base a los del Decreto 122/2007 (anexo 1)
Fotografías	Teléfono móvil

Fuente: Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

6.1. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LOS OBJETIVOS DEL TRABAJO.

Para concluir con este trabajo, se debe reflexionar sobre la consecución de los objetivos planteados al inicio de todo el proceso. Por ello, a continuación, se detalla pormenorizadamente el grado de consecución de dichos objetivos, los cuales han sido incluidos en este documento en el epígrafe 2:

Dejar constancia de la importancia del álbum ilustrado y de su valor educativo dentro de la etapa de Educación Infantil.

Este objetivo ha sido alcanzado en tanto que se ha realizado una profunda búsqueda de información sobre el álbum ilustrado desde distintos puntos de vista, ya que se han abordado las nociones básicas de este tipo de libros (conceptualización, elementos que lo forman y tipos), así como las ventajas que aportan al aprendizaje en la etapa de 3 a 6 años, mediante un análisis del valor de la imagen en el mundo de la educación. Para ello, se citan a expertos como Colomer, Vásquez y Genette.

Profundizar en las funciones de la literatura infantil para la consecución de la educación integral del alumnado de 3 a 6 años.

En este caso se ha conseguido gracias a que han explicado todas y cada una de las funciones que posee la literatura infantil para lo cual se ha recurrido a las clasificaciones que realizan diversos autores como Colomer, Bothelo, Sarto y López y Guerrero. Dichas funciones se resumen en la entrada en el imaginario colectivo, el aprendizaje de modelos narrativos y poéticos, la socialización cultural, la didáctica, la terapéutica, la axiológica, la lúdica y la sociocultural.

Hacer hincapié en la necesidad de la educación inclusiva, mediante la realización de una propuesta que la abarque a partir del álbum ilustrado.

Para poder desarrollar este objetivo se ha dejado constancia de la importancia de la educación inclusiva partiendo de una definición de “inclusión social” de la RAE. Del mismo modo, se explica que la educación inclusiva incluye a todo el grupo de alumnos y no solo a aquellos con necesidades educativas especiales, así como los motivos por lo que

la educación debe tener en cuenta la inclusión, según autores como Parra, Ainscow y Booth. Además, se ha analizado la presencia de este tema en el currículo educativo actual. Finalmente, se reserva un epígrafe a la unión entre álbum ilustrado y educación inclusiva, como paso previo al diseño de la propuesta.

Elaborar un plan de intervención que permita trabajar la inclusión a través del álbum ilustrado, adaptada a las características del grupo de niños de Educación Infantil al que se dirige.

Con respecto a este último objetivo, se ha de mencionar que han resultado imprescindibles los aprendizajes adquiridos gracias a la revisión bibliográfica realizada para poder desarrollar el marco teórico. Posteriormente, se podrá observar cómo el álbum ilustrado es el recurso principal de todas las sesiones planteadas, así como que los temas de dichos libros se centran en la inclusión.

Del mismo modo, todas las sesiones han sido planificadas tras una observación no sistemática realizada previamente, para conseguir conocer qué tópicos requerían ser trabajados con los niños.

Además, se puede mencionar que el hecho de partir de sus ideas previas permite que la adaptación de la propuesta sea mayor, ya que se trabaja a partir de sus conocimientos, pensamientos y sentimientos.

Por último, cada sesión posee actividades posteriores a la lectura del álbum ilustrado (la cual va siempre acompañada de una reflexión con el grupo de niños) que permite una mayor interiorización de los aprendizajes abordados.

6.2. LIMITACIONES DE LA PROPUESTA.

De forma general, se ha de mencionar que la principal limitación de esta propuesta ha sido el no poder llevarla a la práctica, ya que es durante ese proceso cuando se adquieren los verdaderos aprendizajes.

En primer lugar, si el período de prácticas no hubiese sido interrumpido por la crisis sanitaria provocada por el COVID19, se habría podido realizar una observación previa más duradera y, sobre todo, de forma sistemática. En este caso, simplemente se ha partido de las observaciones no sistemáticas que se realizaron diariamente en el contacto con los niños.

Por este motivo, quizá los temas elegidos a trabajar son correctos, pero pueden existir otros que requiriesen también especial atención en este grupo en concreto, pero de los cuales no nos hemos percatado.

Por otro lado, siempre que se lleva una propuesta a la práctica, se aprende sobre la marcha, lo cual permite ir adaptando las sesiones y las actividades en función del interés que muestren los niños en ellas. Por ello, el diseño de la propuesta queda sin ser modificado debido a este motivo, lo cual podría haber resultado mucho más enriquecedor.

Además, el hecho de depender de la aprobación de la maestra tutora del grupo de alumnos, ha producido que la propuesta se limite, en lo que se refiere a dinámicas y actividades que podrían haber sido diseñadas de otra manera (en otros espacios, con participación de otros agentes de la comunidad educativa, etc.).

Del mismo modo, al ser una propuesta puntual es inevitable que tenga un carácter pasajero en lo que se refiere a los aprendizajes del alumnado. Es decir, la educación inclusiva requiere de actuaciones continuadas y coherentes con la actividad general del docente. En este caso, al estar tan poco tiempo con los niños apenas hubiese existido la posibilidad de calar hondo en ellos, a no ser que su tutora decidiera haciendo mención a estos temas en sus rutinas diarias.

Asimismo, como se podrá observar en las rúbricas de evaluación, tanto del alumnado, como del diseño y de la actuación del docente, no se han podido cumplimentar por no haber sido llevado a cabo.

A pesar de esto, el haber podido realizar una revisión bibliográfica sobre estos temas me ha ayudado a conocer la situación actual de la temática para realizar un diseño coherente y adecuado según lo que los expertos van mencionando.

Por último, se ha de mencionar que, aunque no se haya podido trabajar con los niños presencialmente, en el blog ³mediante el cual se les hacían llegar las programaciones diarias para el período de confinamiento, se les han subido algunos de los álbumes ilustrados que hubiesen sido abordados con este TFG.

³ <https://patriblanco20.wixsite.com/villalpandoparis4/inclusion>

6.3. FUTURO DE LA PROPUESTA.

Sin ánimo de parecer demasiado redundante, es evidente que el principal futuro que se le ve a esta propuesta sería llevarla a la práctica en cuanto fuera posible. Dicha propuesta en práctica aportaría numerosos aprendizajes tanto al alumnado como a la autora de este trabajo. Para ello, lo ideal sería con el grupo para el que ha sido expresamente diseñada dicha propuesta, pero si no fuera posible se podría desarrollar con otros alumnos, realizando las adaptaciones necesarias.

Sin embargo, también tiene otras posibilidades aparte de esta, como podría ser ampliar la temporalización de la propuesta para poder trabajar más profundamente cada uno de los temas elegidos de educación inclusivo.

Por otra parte, si existiera la posibilidad de ocuparse de estos aspectos dentro de una programación anual, probablemente tanto los aprendizajes como los resultados serían mucho más efectivos, lo cual no ocurre con esta propuesta puntual.

Además, resultaría interesante hacer una investigación sobre este tema para conocer, por ejemplo, si los maestros trabajan de forma expresa la inclusión en sus aulas o solo cuando surge o si creen que el álbum ilustrado es un buen recurso para el aprendizaje de ciertos temas vinculados con la educación inclusiva.

Por último, no me gustaría terminar este documento sin animar a todos los docentes o futuros maestros a tener en cuenta la importancia de la inclusión en los centros educativos. No olvidemos que está en nuestra mano el cambio de la sociedad y quizá, el álbum ilustrado, dado el potencial educativo que tiene la imagen, sea un gran recurso para una correcta educación en valores en Educación Infantil.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado de <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=493&aid=728>
- Ainscow, M., y Booth, T. (2011). *Guía para la Educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM. Recuperado de https://www.oei.es/historico/publicaciones/guia_ed_inclusiva_2015.pdf
- Álvarez, E. (2016). Aproximación a la enseñanza de las habilidades discursivas: la competencia léxica y su adquisición en el aula de E/LE. En M. C. Ainciburu. *Actas del III Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 27-36.
- Álvarez, E. (2019). Ficción mini: la incursión del microrrelato en la literatura infantil del tercer milenio. En M. Martínez y C. Morán, *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*, Berlín: Peter Lang, 99-112.
- Álvarez, E. (2020). Brevedad disruptiva en la minificción infantil contemporánea. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, 7, 81-94.
- Álvarez, I. (2016). *El álbum ilustrado como recurso didáctico en la Educación Secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Santander. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/10447>
- Álvarez, M. N. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona, España: Graó
- Amaro, A., y Navarro, D. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Amavisca, L., y Acosta, A. (2018). *Vivan las uñas de colores*. San Sebastián: Elkar.
- Amavisca, L., y Rendeiro, E. (2015). *La princesa Li*. San Sebastián: Elkar
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Murcia: Aljibe
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, 217, (3), París. Recuperado de <https://dudh.es/26/>
- Azcona, M., y Osuna, R. (2005). *Un regalo diferente*. Pontevedra: Kalandraka.
- Bader, B. (1976), *American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within*, Nueva York, Macmillan.
- Benito, Á., y Cruz, A. (2007). *Nuevas Claves para la Docencia Universitaria*. Madrid, España: Editorial Marcea.
- Bettleheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: HUROPE.
- Blanco, I. (2012). *El álbum ilustrado como recurso para un proyecto de animación a la lectura: una propuesta en contexto*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid . Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3956>
- Boletín Oficial del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Núm. 106, 2006, 3, mayo. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Bothelo, R. (2010). *Educación física y literatura infantil: posibilidades de utilización en el ámbito escolar* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21 (40), 43-58.
- Cano, P.L. y Sala, R. (1991). *La producción ejecutiva de material videográfico en las escuelas*. Barcelona: Alta Fulla.
- Carbonell, P. y Rosique, S. (2017). *Valentina tiene dos casas*. Madrid: EDKO2
- Casanova, M. A. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En Casanova, M. A., y Rodríguez, H. J. (Coords). (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 11-46). Madrid: Editorial La Muralla.
- Castellanos, G., y Viavaca, A. (2012). *Las familias son de muchos colores*. Madrid: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Casterman, G. (2011). *Esperando a Timoun*, Barcelona: Flamboyant S.L.
- Cervera, J. (1989). Literatura infantil: los límites de la didáctica. *Monteolivete*, 6, 37-49.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero

- Colomer, T. (1996). El álbum y el texto. *Peonza*, 39, 28. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/>
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación*, 1, 203-216.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Comes, G. (1992). *Lectura y libros para niños especiales*. Barcelona: Ceac.
- Dalvand, R. y Brown, D. (2019). *El día en que llegaste*. Madrid: NubeOcho
- De Arbués, A. (2018). *Yo quiero ser futbolista... o no*. Zaragoza: Fuendepila.
- De Arbués, A. y Marcan, M. (2017). *Yo no quiero ser princesa*. Albacete: UNO.
- De la Orden, A. (1992). Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria. *La Universidad ante el Quinto Centenario. Actas del Congreso Internacional de Universidades* (pp. 531-539). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Editorial Complutense.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Deforge, Y. (1991): Las imágenes didácticas en las obras escolares, en Costa, J. y Moles, A. (Ed.), *Imagen Didáctica* (pp. 207-215). Barcelona: CEAC.
- Díaz, A. M. (2009). Imagen y pedagogía. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 13, 143-154. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3322198>
- Díez, N. (2019). *Edu se viste de princesa*. Barcelona: Bellaterra.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Escarpit, D. (1996). A favor del álbum ilustrado. *Peonza*, 39, p. 11. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/>
- Fanaro, M. A., Otero, M. R., y Greca, I. M. (2005). Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2, 1-24. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART2_Vol4_N2.pdf

- Fitti, P. (2019). *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa*. Barcelona: Planeta.
- Fuente Casas, M. de la (2012). Atención a la diversidad en la etapa de infantil. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 19, 1-7.
- García Ramos, J. M., y Congosto, E. (2000). “Evaluación y Calidad del Profesorado”. En González, T. (Coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico* (pp. 127-157). Málaga: Ed. Aljibe.
- Genette, G. (1987): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Guía General del Trabajo de Fin de Grado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria (2020). *Universidad de Valladolid*.
- Guimaraes, R. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (3), 1-10.
- Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hatibi, M. y Ben-Arab, M. (2018). *Leila*. Madrid: Timunmas Infantil
- Hoster, B. y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, 65-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4749654>
- Hoster, B., y Lobato, M. J. (2012). Modus operandi en el entramado intertextual de los álbumes ilustrados de Anthony Browne. *Escuela Abierta: Revista de investigación educativa*, 15, 51-88.
- Hutchins, P. (2011). *El paseo de Rosalía*. Pontevedra: Kalandraka.
- Isern, S. (2017). *El gran libro de los superpoderes*. Barcelona: Flamboyant S.L.
- Lage Fernández, J. J. (1991). La psicoliteratura o “libros de familia”. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 4 (26), 52-58.
- Lasserre, H., y Bottonaux, G. (2016). *Maravillosos vecinos* (Traducción de Mireia Guerola). Barcelona: Birabiro Editorial
- López, A., y Guerrero, P. (1993). La literatura infantil y su didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 187-199.

- López, S., y Wensell, U. (2005). *La mejor familia del mundo*. Madrid, España: SM.
- Macarulla, I., y Saiz, M. (Coords). (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva: la inclusión del alumnado con discapacidad, un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Martín, B. (2015). *Álbumes ilustrados para prevenir la discriminación en las aulas*. (Trabajo Fin de Grado) Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/3437>
- Martínez, A. (2017). *El álbum como herramienta pedagógica: propuesta para la mejora de la identidad personal*. (Trabajo Fin de Grado) Universidad Internacional de La Rioja, Alicante. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2265>
- Mateos Blanco, B. (2019). *Conocimiento del Entorno a través de la Literatura Infantil*. Universidad de Valladolid.
- Memoria del Plan de Estudios del título de Grado de Maestro –o maestra– en Educación Infantil (2011). *Universidad de Valladolid*. Disponible en [http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL\(v4\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL(v4).pdf)
- Moral, S. (2017). *La ilustración en la literatura infantil: una aportación en primera persona* (Trabajo Fin de Grado), Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32359>
- Moreno, A. (1994). *Literatura infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Moreta, A. (2011). *Técnicas de Evaluación (alternativa, auténtica, constructiva)*. Las Matas de Farfán: Webnode. Recuperado de <https://innovatedocente.webnode.es/products/tecnicas-de-evaluacion-alternativa-autentica-constructiva/>
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-539.
- Munari, B. (1990). *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Oposinet (2015) *La influencia de la imagen en el niño. La lectura e interpretación de imágenes. El cine, la televisión y la publicidad. Criterios de selección de materiales audiovisuales y de las nuevas tecnologías en la Educación Infantil*.

Oposinet.com. (25 de agosto de 2015). Recuperado de <https://www.oposinet.com/temario-educacion-infantil/temario-1-educacion-infantil/tema-24c-la-influencia-de-la-imagen-en-el-nio-la-lectura-e-interpretacin-de-imgenes-el-cine-la-televisin-y-la-publicidad-criterios-de-seleccin-y-utilizaci-2/>

Pardi, F., y Bucher, U. (2016). *Tengo una mamá y punto* (Traducción de Lorenzo Fasanini). Barcelona: Picarona

Parets, C. (2018). *Un puñado de botones*. Madrid: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista educación y desarrollo social*, 5 (1), 139-150.

Pleper, C. (2007). *Catalina, el oso y Pedro* (Traducción de Marc Taeger). Pontevedra, España: Kalandraka.

Pomares-Puig, P. (2014). *Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad*. Alicante: Universidad de Alicante

Prendes, M. P. (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen? *Enseñanza*, 13, 199-200. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20485/imagen_didactica.pdf

Real Academia Española (2016). ‘Educación inclusiva’ e ‘Inclusión social’. *Diccionario del español jurídico* [en línea]. < <https://dej.rae.es> > [12 de abril de 2020].

Real Academia Española (2019). ‘Imaginario colectivo’ y ‘Teoría de los valores’. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [12 de abril de 2020].

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Reinfeld, D., y Warhola, A. *Hay un niño nuevo en clase*. Madrid: Nuevo Nueve.

Reviejo, C., Ruíz, J., y Andrada, J. 2015). *Versos de niños del mundo*. Madrid: SM.

Richardson, J., Parnell, P., y Cole, H. (2016). *Con Tango son tres* (Traducción de Sandra Senra y Óscar Senra). Pontevedra: Kalandraka.

- Rodríguez Martín, A. (Comp). (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, B. (2012). *Un día de pesca*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Roehrich-Rubio, E. (1996). La edición del álbum ilustrado. *Peonza*, 39, 36. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/>
- Rubio, A., y Villán, O. (2017). *Luna*. Pontevedra: Kalandraka.
- Sánchez, H. (2009). Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? *Zona Próxima*, 10, 198-209.
- Sarto, M. (1994). Valores en la literatura infantil y juvenil. *Revista de Anaya de Educación*, 1 (2), 65-71.
- Satué, E. (1998). *El diseño de libros del pasado, del presente y tal vez del futuro*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Sendak, M. (1996). *Donde viven los monstruos* (Traducción de Agustín Gervás). Pontevedra: Kalandraka.
- Serrano, B., y Serrano, A. (2015). *Nacido del corazón* (Traducción de Esther Rubio). Madrid: Kókinos
- Sis, P. (2018). *Madlenka* (Traducción de Carmen Diana Dearden). Caracas: Ekaré
- Tejedor, V. (2016). *Hacia la lectoescritura. El papel de las imágenes en la educación infantil. Análisis de una pedagogía* (Trabajo Fin de Grado), Universidad de Valladolid, Palencia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/21437>
- Turín, A. (1996). Atención: álbum ilustrado. *Peonza*, 39, 23. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/>
- UNESCO. (2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. *Conceptual paper*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19 (2), 333-345.

8. ANEXOS

Anexo 1: Rúbrica de evaluación del alumnado

Tabla 13.

Rúbrica de evaluación del alumnado.

ÍTEMS	NOMBRE DEL ALUMNADO	Comentarios
Criterios de evaluación sobre el sexismo	A1. A2. A3. A4. A5. A.6. A.7. A8. A9. A10. A.11. A12. A13. A15. A16. A17. A18. A19. A20	
Trabajar de forma cooperativa con sus compañeros en las actividades que lo requieran.		
Moverse con el aula con soltura y de una forma independiente en la búsqueda de objetos escondidos.		

<p>Interiorizar que no existen prendas de vestir que se asocien a un género u otro.</p>		
<p>Reflexionar sobre el contenido de álbumes ilustrados sobre sexismo y estereotipos, así como entender su contenido.</p>		
<p>Aprender que los estereotipos no marcan la realidad, como por ejemplo la asociación de colores a niños o niñas.</p>		
<p>Ser capaz de plasmar en un dibujo sus intenciones sobre el olvido de prejuicios sexistas.</p>		
<p>Criterios de evaluación sobre la diversidad familiar</p>		

<p>Reconocer como familia a todas aquellas que lo sean, independientemente de las características de los miembros que la compongan gracias a la lectura de un álbum ilustrado sobre ello.</p>		
<p>Crear historias conjuntas sobre sus compañeros a partir de unos tópicos sobre diversidad familiar planteados.</p>		
<p>Aprender sobre el proceso de adopción mediante un álbum ilustrado, reflexionando sobre los sentimientos de los protagonistas.</p>		

<p>Hablar con fluidez sobre los miembros de su familia y la importancia que tienen para él.</p>		
<p>Criterios de evaluación sobre la multiculturalidad</p>		
<p>Describirse de forma oral a sí mismo y a otros niños con rasgos y características diferentes a las suyas.</p>		
<p>Ser consciente de la posibilidad de que existan numerosas culturas en una misma zona, a través de la comprensión y reflexión sobre un álbum ilustrado.</p>		

Participar con interés en los juegos y canciones tradicionales de los países de las familias de los alumnos.		
Desarrollar empatía sobre el alumnado que es nuevo en un colegio y reflexionar sobre cómo se debe actuar.		
Conocer cómo se debe actuar para una correcta acogida de un niño nuevo.		

<p>Aprenderse una canción sobre el respeto a los demás, la cual incluirán en su asamblea diaria.</p>		
<p>Criterios de evaluación sobre la diversidad de aprendizaje</p>		
<p>Aprender a valorar sus fortalezas y a ser consciente de sus puntos débiles.</p>		

Conocer que todos destacamos en alguna actividad, valorando los talentos de los demás.	
Mostrar al resto de compañeros su talento con ilusión y ganas.	
Criterios relacionados con la última sesión	
Ser capaz de recordar lo aprendido sobre la educación inclusiva, expresándolo oralmente.	
Leyenda	0: No se ha conseguido en absoluto. 1: Se ha conseguido en cierta medida. 2: Se ha conseguido casi al completo. 3: Se ha conseguido por completo

Fuente: elaboración propia

