



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

Inclusión y literatura.

**Una propuesta de investigación y acción en el
aula de Educación Infantil**

Presentado por Esther Romano Barrena

Tutelado por: Susana Gómez Redondo

Soria, [16 de junio 2023]

RESUMEN

El presente trabajo gira en torno al estudio de la inclusión mediante la literatura infantil en un aula de primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Se pretende trabajar la diversidad y la inclusión mediante diferentes obras literarias. Se emplea una investigación-acción cualitativa, basada en una observación no sistemática de un grupo de clase tanto en el aula como en otros espacios escolares y entrevistas a docentes del centro en el que está inserto. Finalmente, se concluye con una propuesta de intervención en el aula a partir de cuentos inclusivos.

Palabras clave: educación inclusiva, educación infantil, literatura infantil, investigación cualitativa, propuesta de intervención.

ABSTRACT

The present work revolves around the study of inclusion through children's literature in a classroom of the first year of the second cycle of Early Childhood Education. The aim is to work on diversity and inclusion through different literary works. A qualitative action-research is used, based on a non-systematic observation of a class group not only in the classroom but also in other school spaces and interviews to teachers of the center in which it is inserted. Finally, it concludes with a proposal of intervention in the classroom by means of inclusive stories.

Key words: inclusive education, early childhood education, children's literature, qualitative research, intervention proposal.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	4
2.	JUSTIFICACIÓN	5
2.1	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE GRADO	6
3.	OBJETIVOS	7
4.	CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	8
4.1	APROXIMACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN AL MODELO INCLUSIVO: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO	8
4.2	EL PROCESO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y LA NORMATIVA ESPAÑOLA.....	10
4.3	DESARROLLO Y BASES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	15
4.3.1.	Escuela, sociedad y atención a la diversidad	15
4.3.2.	Inclusión en el aula de Educación Infantil	17
5.	LA LITERATURA INFANTIL. CONCEPTUALIZACIÓN.....	20
5.1.	FUNCIONES DE LA LITERATURA INFANTIL	21
5.2.	LOS CUENTOS POPULARES Y LA LITERATURA PARA NIÑOS	22
4.3.	ELEMENTOS DE LA LITERATURA INFANTIL.....	25
4.3.1.	El texto y la ilustración	25
4.3.2.	La voz.....	26
4.3.3.	El inicio y el final de las historias	26
4.4.	CRITERIOS PARA VALORAR Y SELECCIONAR LOS LIBROS INFANTILES	27
5.	LITERATURA INFANTIL EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL	29
6.	INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL EN EL AULA	30
7.	METODOLOGÍA	32
8.	MARCO EMPÍRICO.....	33
9.1.1.	Observación	34

9.1.2. Entrevistas.....	36
9.2. PROCESO DE ACCIÓN: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	38
9.2.1. Descripción.....	38
9.2.2. Contexto.....	38
9.2.3. Justificación.....	39
9.2.4. Objetivos.....	39
9.2.5. Metodología.....	40
9.2.6. Evaluación.....	41
10. CONCLUSIÓN FINAL.....	42
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
12. ANEXOS.....	47

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo de fin de grado se plantea una investigación-acción en la que se aborda la inclusión mediante la Literatura Infantil en un aula de primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Se comienza por abordar una aproximación y un breve recorrido histórico en torno a la inclusión, tomando como punto de partida los Derechos Humanos (1948). Posteriormente, se abordan las diversas leyes que han ido construyendo el término que hoy conocemos como Educación inclusiva. En la segunda parte se lleva a cabo una investigación-acción, con el fin de llegar a determinadas conclusiones valiosas para la investigación y sus objetivos.

Hasta llegar al modelo social de la diversidad, el concepto y la percepción de esta ha ido evolucionando, pasando por los enfoques de deficiencia hasta llegar al ecológico (Dueñas Buey, 2010) La Conferencia Mundial de Salamanca sobre *Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (1994) promovió la inclusión como principio y política educativa.

Según Palacios (2008) (cit. en Dueñas Buey, 2010) existen dos presupuestos del modelo social:

- 1) Las causas que crean la discapacidad son sociales, es decir, son las limitaciones que la sociedad impone con el objetivo de ayudar a las personas con necesidades.
- 2) La utilidad que le proporciona a la comunidad: las personas con necesidades son útiles para la sociedad mediante la priorización de sus capacidades y dignidad a través la inclusión y la aceptación de la diferencia.

Diversos autores, como Parrilla (2002) y Palacios (2008) (cit. en Dueñas Buey, 2010), afirman que este modelo recalca la necesidad de eliminar las barreras sociales y físicas para lograr una educación inclusiva, estableciendo un marco de acción y de relaciones sociales, educativas y políticas.

Así mismo, según cuentan Ainscow et al. (2006), coexisten tres elementos dentro de la inclusión: aprendizaje, participación y presencia. Además, se considera como un proceso de mejora que se debe trabajar en el ámbito educativo, con el fin de eliminar todas las barreras y, de este modo, fomentar un aprendizaje y desarrollo formativo del alumno y una mayor porción de participación en el aula.

En cuanto al desarrollo de la creatividad, la imaginación y la fantasía durante la etapa de infantil, los cuentos infantiles ofrecen numerosas virtudes pedagógicas en este sentido, además de fomentar tanto la expresión verbal como la no verbal.

Se denomina Literatura Infantil a aquella obra artística destinada a un público infantil (Bortolussi, 1985)). Por su parte, López Tamés (1985) afirma que es aquella que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas.

Los libros infantiles son una vía de desarrollo de los más pequeños. Asimismo, la Literatura Infantil propone actividades basadas en la palabra tanto de forma artística como lúdica (Cervera, 1989). Por ello, es importante fomentar el interés por la lectura desde pequeños, ya que les permitirá aprender de forma lúdica y desarrollar la imaginación.

Asimismo, la Literatura Infantil se revela como poderosa herramienta para trabajar la educación en valores (Cervera, 1989) y, en definitiva, aspectos relacionados con la equidad y por ende con la inclusión social y educativa (Ainscow et al. 2006).

2. JUSTIFICACIÓN

En línea con la Unesco (2005), una educación de calidad ha de ser inclusiva. De otra parte, para lograr una sociedad más justa y equitativa, la inclusión se ha de trabajar desde las primeras edades, siendo la escuela uno de los factores clave para que se lleve a cabo una inclusión plena.

Durante mi último periodo de prácticas, el grupo con el que trabajé contaba con una gran diversidad de capacidades y necesidades, sin embargo, todos estos niños ya eran inclusivos cuando llegué al centro. En cambio, comparándolos con grupos de cursos superiores observé que esta actitud inclusiva se reducía o desaparecía, y fue esta, una de las razones que me motivó a desarrollar todo este estudio, y la posterior intervención que se expone en el actual documento.

Bajo un punto de vista más teórico, la actual demanda tanto social como legislativa y educativa a favor de la inclusión potencia el desarrollo de nuevas propuestas curriculares, intervenciones y estudios que observen los contextos y ofrezcan a los centros estrategias para trabajar a favor de esta. Así mismo, la literatura infantil forma parte de la realidad docente y de todos los planes de estudio de los centros educativos. Además, su función como medio de socialización y transmisión de valores la convierte en uno de los recursos más destacados para trabajar la inclusión en los primeros cursos y ciclos educativos. Por tanto, enseñar la inclusión a través de la literatura infantil permite transmitir diferentes valores de forma lúdica y anclar las bases para continuar trabajando la equidad y la inclusión en años posteriores.

2.1 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE GRADO

Tanto en el Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, como en el Plan de Estudios de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid y la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil; se establecen una serie de competencias que deben haberse adquirido una vez acabado el Grado de Educación Infantil. Entre estas competencias se encuentran las expuestas a continuación, y que se han desarrollado o alcanzado a partir del desarrollo de este trabajo.

Por un lado, en cuanto a las competencias generales, se pueden identificar en este trabajo las siguientes:

- Aplicar conocimientos a su trabajo de forma profesional por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas a través de un análisis crítico del contexto educativo.
- Capacidad para la extracción e interpretación de los datos derivados de las observaciones en contextos educativos.
- Capacidad para utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información.
- Capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
- Fomentar en la escuela los valores democráticos, como la inclusión.
- Conocer la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
- Conocer diferentes medidas que garanticen el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Las competencias específicas que se cubre con el presente trabajo serían:

En el Módulo:

A. De Formación básica:

- Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, y desarrollo sostenibles.
- Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades.
- Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su

presencia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.

- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
- Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro.
- Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

B. Didáctico disciplinar:

- Favorecer hábitos de acercamiento de los niños y las niñas hacia la iniciación a la lectura.
- Conocer y saber utilizar recursos para la animación a la lectura.
- Capacidad de analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.

C. Prácticum y Trabajo Fin de Grado.

- Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Capacidad de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Capacidad de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

3. OBJETIVOS

En este TFG se quiere llevar a cabo una investigación sobre la inclusión en el ámbito de la Educación Infantil y el potencial de la literatura y los cuentos infantiles para trabajarla.

Con este fin, se pretende realizar una investigación-acción en un aula de tres años.

Asimismo, se busca conseguir los objetivos que se muestran a continuación:

- Indagar sobre la literatura infantil en relación con la inclusión educativa.
- Observar al alumnado en relación con la inclusión y la diversidad.
- Reflexionar sobre las posibilidades de trabajar la inclusión mediante la literatura infantil en un aula de tres años.
- Realizar una intervención o acción didáctica en la que se materialice la investigación realizada.

4. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

4.1 APROXIMACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN AL MODELO INCLUSIVO: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

El recorrido desde la exclusión a la inclusión es largo y atraviesa diferentes etapas. Al principio, la sociedad y, por ende, la educación era excluyente. Más tarde se produjo una segregación del alumnado, el cual era separado en función de su diagnóstico. La tercera fase fue una escuela de integración, etapa que dio paso a un modelo teórico inclusivo en el que aún nos encontramos en proceso.

Durante la Edad Media, las personas con discapacidad no eran consideradas como seres humanos y solían ser eliminadas según paradigmas eugenésicos.

Nos podríamos remontar a la Edad Media en que las personas con discapacidad física (tullidas), psíquicas (enajenadas) y sensoriales (sobre todo ciegas) eran tratadas como locas o delincuentes, representando esto, sí se puede considerar, un avance con respecto a tiempos anteriores que eran eliminadas (Castaño, 2009, cit. en Rubio, 2017).

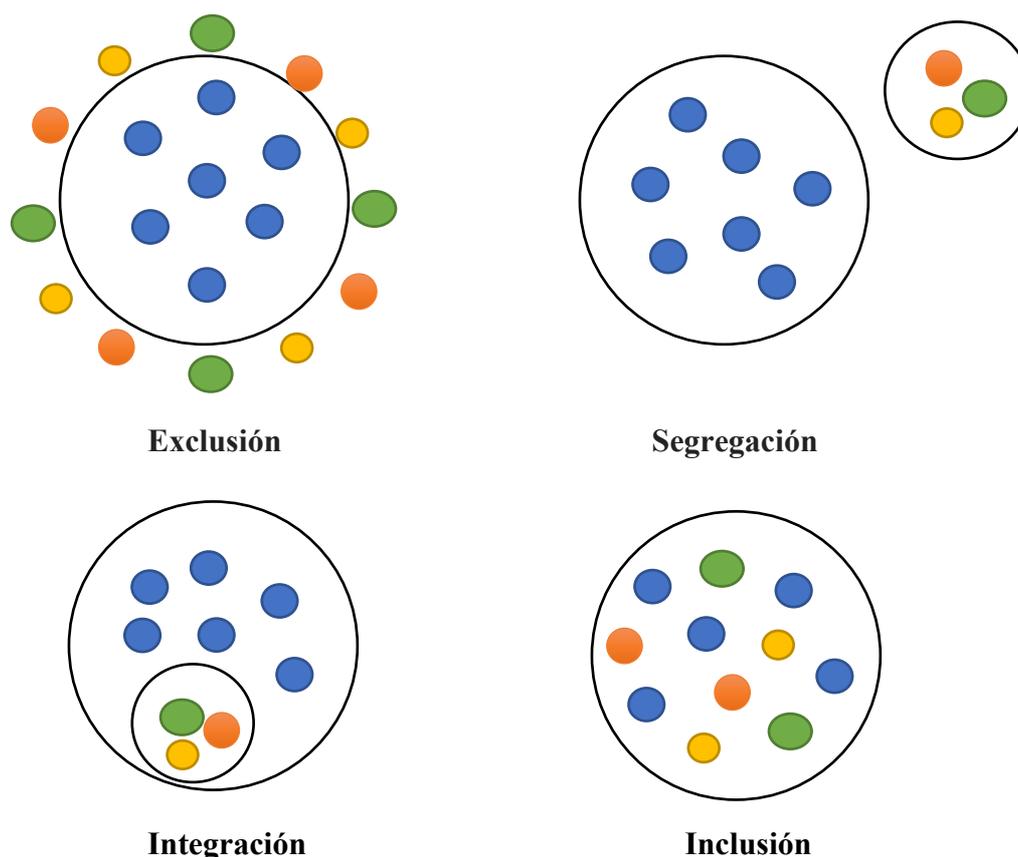
En los inicios de la institución educativa, la escuela perseguía la función social de preparar a las elites, y el resto de la población era excluida del derecho a la educación. El paradigma de la exclusión estuvo vigente durante mucho tiempo, hasta que se dio paso al modelo segregador, escolarizando al alumnado con determinadas necesidades en un centro educativo ordinario. Este modelo segregador separa al alumnado que tiene determinadas discapacidades de las aulas de los centros ordinarios (Rubio, 2017). Por tanto, se basa en un modelo que culpa al niño del problema y donde estos niños deben ir a escuelas especiales (Alonso y Araoz, 2011, cit. en Rubio, 2017).

Por otro lado, se encuentra el modelo integrador, en el que los alumnos con discapacidad deben adaptarse al resto de la comunidad educativa, a la organización de la escuela y al aprendizaje existente (Rubio, 2017). Como expone Núñez (2019) mediante este enfoque se pretende aproximar a la persona a un modelo común o normotipo según el cual se intenta modificar la diferencia de dicha persona.

En la actualidad, el modelo inclusivo defiende que todo el alumnado tiene derecho a estudiar en un aula ordinaria. El hecho de que todo el estudiantado comparta el mismo espacio se trata de un requisito imprescindible de este, además de que el alumnado obtenga todos los recursos y apoyos específicos dentro del aula. De este modo, se consigue que todo el alumnado logre un aprendizaje conjunto sin importar sus diferencias (Núñez, 2019). Así mismo, como comenta Rubio (2017), la diversidad es considerada como un valor educativo, por lo que el aula debe garantizar un currículum común, pero atendiendo a las diversas necesidades del alumnado, debido a que todos son distintos y tienen diferentes necesidades educativas.

Figura 1

Representación de las diferentes modelos.



Fuente: elaboración propia basada en Rubio (2017).

En atención al modelo social, el sistema educativo es el que debe garantizar acceso a todo el mundo y usar el mismo currículum, pero teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos. Por tanto, la diversidad es considerada como un valor educativo, todos los alumnos son diferentes y tienen distintas necesidades educativas (Núñez, 2019).

En definitiva, la educación inclusiva es aquella que no tiene discriminación de clases, no es excluyente, y en la que el método de aprendizaje se adecua a cada persona.

Tabla 1.

De la exclusión a la inclusión.

	Clase social	Grupo cultural	Género	Discapacidad
Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
Segregación	Escuela graduada	Escuela puente	Escuelas separadas: niños y niñas	Escuelas especiales
Integración	Comprensividad (50-60 años)	E. compensatoria E. multicultural	Coeducación (70 años)	Integración escolar (80 años)
Reestructuración	E. Inclusiva	E inclusiva (E. intercultural)	E. inclusiva	E. inclusiva

Fuente: Echeita (2006).

4.2 EL PROCESO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y LA NORMATIVA ESPAÑOLA

Se expone un breve resumen del recorrido de la exclusión a la inclusión educativa en la legislación española, comenzando por una de sus leyes más emblemáticas hasta la situación actual. Esta síntesis se ha extraído del trabajo de Rubio (2017).

La Ley Moyano de 1857.

Su auténtico nombre es Ley de la Instrucción Pública de 1857, y es la primera ley educativa que formaliza el sistema educativo como integral. **Se refiere** al desarrollo total de una persona, tanto al desarrollo **físico**, emocional y social como al desarrollo intelectual. Durante esta época, las personas que manifestaban alguna deficiencia

quedaban excluidas, ya que eran consideradas incapaces de lograr un aprendizaje como el resto.

Sin embargo, esta nueva ley, en su artículo 6 prescribe: “La primera enseñanza se dará, con las medicaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta ley” (Ley Moyano, 1857). Este artículo 108 hace alusión a la creación de escuelas específicas para el alumnado que tiene de estas discapacidades sensoriales, pero no hacía referencia a las discapacidades psíquicas o físicas (Rubio, 2017).

Por otro lado, en 1910 se produce un avance con la creación del Patronato Nacional de Sordo-mudos, Ciegos y Anormales, dividiéndose posteriormente estas tres secciones. Así mismo, en Madrid y Barcelona se construyen en 1917 las primeras escuelas especiales para “anormales”; estas personas son las conocidas actualmente como personas con discapacidad intelectual (Rubio, 2017).

La Ley General de 1970.

Gracias a la aprobación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, se planifica y se implanta por primera vez la Educación Especial en España. Como cuentan Alonso y Araoz (2011) (cit. en Rubio, 2017), esta ley considera la Educación Especial como un sistema paralelo al general, siendo un modelo de separación.

A principios del siglo XX, no todos los niños iban a la escuela, y mucho menos los que tenían una discapacidad. En España, desde esa época y hasta mediados de los años 80 se constata que la escolarización de niños con discapacidad se realizaba en centros segregados de manera generalizada, y así lo reflejan las normas educativas de este periodo (Alonso y Araoz, 2011, cit. en Rubio, 2017).

Además, se crean centros específicos de Educación Especial y programas para el alumnado con discapacidad fuera de los centros ordinarios. En 1975 se desarrolla el Plan Nacional de Educación Especial regulando los objetivos de la ley de 1970 (Lorenzo, 2009, cit. en Rubio, 2017).

Etapa posterior a la Constitución de 1978.

Tras la Constitución de 1978, se deja claro que todo ser humano tiene derecho a la educación, independientemente de sus características sociales y personales. Serán los poderes públicos quienes se encarguen de que se cumpla dicho derecho.

Ese mismo año ve la luz en Gran Bretaña el Informe Warnock, que recoge el concepto de Necesidades Educativas Especiales. A partir de este se comienza a considerar que los fines educativos deben ser iguales para todos, ya que todos los alumnos tienen necesidades, pero determinados alumnos tienen necesidades de apoyos especiales para lograr los objetivos propuestos. Por tanto, Educación Especial significa proporcionar al alumno ayudas para potenciar su máximo desarrollo (Rubio, 2017).

Un tránsito fundamental para llegar a la inclusión fue la Ley de Integración del Minusválido de 1982, que se centró en cuestiones educativas, surgiendo un modelo según el cual se integra en el sistema ordinario la Educación Especial (Casanova, 2011, cit. en Rubio, 2017).

Posteriormente, se aprueba el Real Decreto 334 en 1985, en el que se propone el desarrollo de un programa de integración del alumnado con discapacidad dentro del sistema educativo ordinario.

El 3 de octubre de 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Gracias a esta ley se introduce y consolida en España el concepto de Necesidades Educativas Especiales, además de englobar dentro del sistema educativo general la Educación Especial. Como recuerda García (2009), esta ley fue respaldada con la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, en la que se especifica que cualquier estudiante puede manifestar necesidades a la hora de su aprendizaje durante su escolarización. Se encuentran diferentes categorías dentro del alumnado con NEE: discapacidad motórica, auditiva, visual, autismo y trastornos graves de personalidad, no distribuidos por discapacidad, y un subgrupo diferenciado de sobredotación intelectual (Núñez, 2019).

Un año más tarde se aprueba el Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales llevando un estudio de este alumnado desde la perspectiva de la diversidad (Rubio, 2017). Este mismo año sale la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, (LOPEG), defendiendo el concepto de alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

La Ley de Calidad de la Educación (LOCE) se legisla en 2002, sin embargo, nunca llegó a aplicarse. Con la Ley Orgánica de la Educación (LOE), en 2006, se contempla de nuevo el concepto de Necesidades Educativas Especiales (Núñez, 2019). Por otro lado, se introduce el término de Necesidades Educativas Especiales como un subgrupo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Se amplía el alumnado con necesidades específicas, introduciendo el alumnado de necesidades de apoyo educativo, alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo, alumnado que manifiesta dificultades específicas educativas, alumnado que requiere de apoyo o alumnado con altas capacidades.

Así, afirma Lorenzo (cit. en Rubio, 2017):

Se produce un cambio significativo respecto a lo que entonces se conocía como integración escolar, y pasa a hablarse de principio de normalización e inclusión, basándose para ello en la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Del principio de integración se pasa al de inclusión como un paso más en la equiparación de las personas con alguna discapacidad con el resto. Este concepto de inclusión recoge con mayor nitidez la idea de que todos los niños deben de estar incluidos en la vida educativa y social (2009, p. 504).

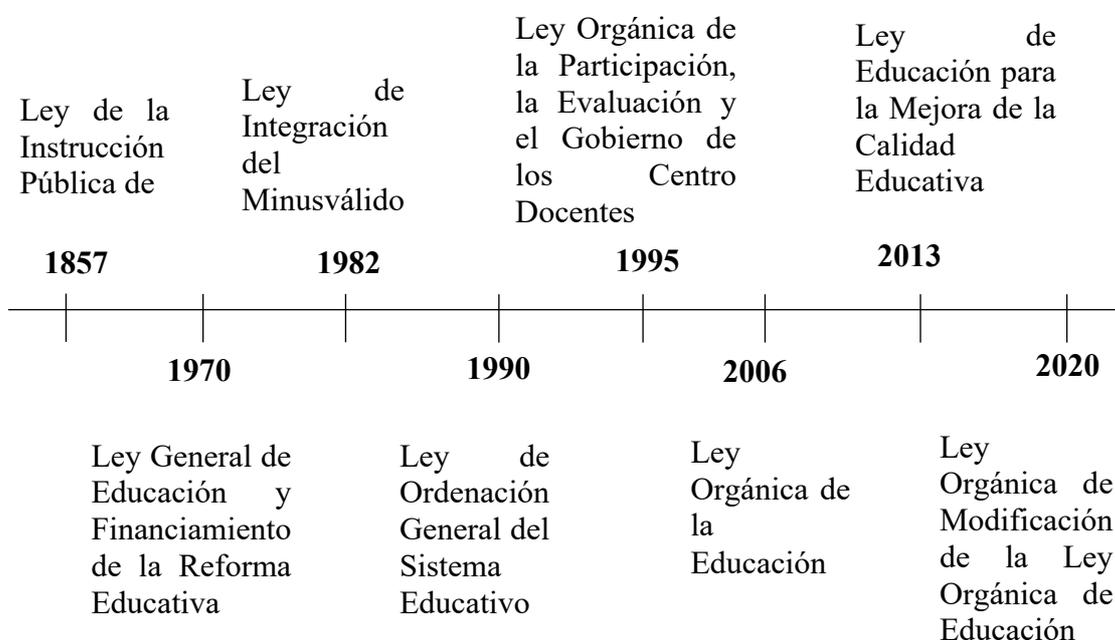
En 2013 nace la Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Introduce mejoras, como un nuevo tratamiento para el alumnado que presente necesidades de apoyo educativo. Sin embargo, como recuerda Núñez (2019) se reduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales, aplicándose solamente al alumno con trastornos graves de conducta o discapacidad. Dentro del concepto NEE se encuentra: discapacidad auditiva, motora, intelectual, visual, trastorno general del desarrollo, trastornos graves de conducta/personalidad, plurideficiencia y no distribuidos por discapacidad. Quedan excluidas otras categorías como son el alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo (ACNEAE):

El alumnado con altas capacidades intelectuales, el alumnado con integración tardía en el sistema educativo y otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo como: retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación y trastornos de aprendizaje, alumnado con desconocimiento grave de la lengua de instrucción y alumnado en desventaja socioeducativa (Núñez, 2019, p. 10).

Por último, se redacta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) en el año 2020 actualmente vigente en la educación. Enfoca su atención en la promoción de la educación inclusiva como un imprescindible principio que tenga en cuenta las necesidades individuales y la diversidad del alumnado, potenciando la igualdad de oportunidades.

Figura 2

Orden cronológico de las leyes educativas en España



Fuente: elaboración propia.

4.3 DESARROLLO Y BASES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4.3.1. Escuela, sociedad y atención a la diversidad

Se encuentran diversos factores que intervinieron en el desarrollo de la Educación Especial y a la oferta de ayudas destinadas a personas con deficiencias (García, 2009):

- Desarrollo de las asociaciones de padres y madres para reclamar los derechos de las personas con necesidades como ser humano especialmente necesitado.
- Implantación de modelos de servicios ofrecidos por la comunidad a las personas con necesidades.
- Avances en diferentes áreas a través de experimentos posibilitan oportunidades sobre el desarrollo y la capacidad de aprendizaje de personas deficientes.
- Declaración de los Derechos Generales y Especiales del deficiente mental de 1966 y asumidas en 1971 por la ONU.

Entre los acuerdos y documentos que recogen asuntos relacionados con la diversidad y la inclusión podemos señalar, además, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006. Las Declaraciones de la Unesco compuestas por el Informe Delors 1996; la Declaración Universal sobre Bioética y los Derechos Humano en 2005; la Declaración sobre TIC y Educación en 2015; los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.

Otros factores que han favorecido el cambio de un modelo educativo segregacionista a uno integracionista (García, 2009), son los siguientes:

- Comprensión de la deficiencia y trastornos del desarrollo.
- Nueva perspectiva sobre la importancia de los procesos de aprendizaje y de las dificultades que el alumnado encuentra durante su progreso.
- Desarrollo de los métodos de evaluación, centrado en el proceso de aprendizaje y en ofrecer las ayudas necesarias para facilitar el proceso.
- La Educación Secundaria logró un replanteamiento de las funciones que tiene un colegio, tenía que ser comprensiva, no discriminatoria e integradora.
- La existencia de una corriente normalizadora en los diferentes servicios sociales de los países desarrollados, gracias al aumento de experiencias positivas se consiguió una nueva valoración de posibilidades para lograr la inclusión.

Llegados a este punto, y en esta misma dirección, repasamos las propuestas de Clough y Corbett (2000), teniendo en cuenta otros puntos de vista como: el psicopedagógico de Coll y Miras (2001); el organizativo de Sckrtic (1991) y Fernández Enguita (1999); y por último, el cultural de López Melero (2001) y Torres (2002) según la opinión y redacción de Echeita (2005).

- **El legado psicomédico**

Este legado realiza prácticas que se apoyan en un diagnóstico médico, es decir, se pretende remediar dichos déficits. De esta forma, separa al alumnado que presenta necesidades y los escolariza en un centro especializado, debido a entender que los centros escolares pueden estar muy o poco adaptados a las demandas sociales.

- **La respuesta sociológica**

Afirma que las necesidades del alumnado surgen como el resultado de un proceso social. Las personas son menospreciadas dependiendo de su ciudad de origen. Este modelo no da prácticas al profesor para realizar su trabajo.

- **La aproximación curricular**

En este modelo se expone que el currículo debe ser cambiado y se deja de lado la idea de que el alumnado es quien debe cambiar. Se comienza a valorar la diferencia que caracteriza a cada persona, y surge el concepto de interacción comprensiva de Wedell (1989) donde los sistemas fueran más comprensivos y se pudiera llevar a cabo una integración escolar.

- **Las estrategias de mejora escolar**

Surge una preocupación por mejorar la enseñanza, de atender a los distintos alumnos con sus determinadas necesidades, de asegurar un funcionamiento eficaz del centro y trabajar por proyectos colaborativos.

- **Los estudios críticos sobre la discapacidad**

Consiste en diversos estudios sobre los progresos a la diversidad, sin embargo, sigue habiendo barreras, ya sean económicas, falta de recursos o profesionalidad.

4.3.2. Inclusión en el aula de Educación Infantil

Según Stainback y Stainback (1999) la Educación Inclusiva sigue estos principios en el aula:

- Establecimiento de una filosofía escolar que valore positivamente la diversidad.
- Aceptación a todo el alumnado en las escuelas sin importar sus características personales.
- Contar con todo el personal de educación para tomar decisiones.
- Potenciar las redes de apoyo.

Integración de todo el alumnado, resolución de las necesidades que se presenten, adaptación del currículum y ofrecer apoyo al alumnado que lo requiera.

- Flexibilidad en la planificación curricular y las estrategias.

Según Booth, Ainscow et al (2000) encontramos cinco etapas para lograr un trabajo cooperativo entre el alumnado favoreciendo la inclusión:

- Etapa 1: iniciación del proceso del índice.

El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta al equipo docente, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar, las familias y otros miembros de la comunidad.

- Etapa 2: Exploración y análisis de la escuela.
- Etapa 3 Elaboración de un plan de Desarrollo de la escuela con una Orientación inclusiva.
- Etapa 4: Implementación de los aspectos Susceptibles de desarrollo.
- Etapa 5: Revisión del proceso seguido con el Índice.

Utilizar el término de barreras al aprendizaje y la participación, en lugar del concepto de necesidades educativas especiales, implica un modelo social que contrasta con el modelo médico, en el que se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. Según el modelo social, las barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; como las instituciones, las personas, las culturas y las circunstancias económicas y sociales que afectan a sus vidas (Booth, Ainscow et al, 2000).

Las discapacidades son barreras y se crean en la interacción entre actitudes, políticas, culturas, acciones y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, las enfermedades crónicas o el dolor. En contraposición, las escuelas pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales (Booth, Ainscow et al, 2000).

Existen diferentes perspectivas y prácticas para lograr la inclusión en el aula. Florián (2014) asegura que para considerar una estrategia metodológica inclusiva se debe priorizar la pedagogía inclusiva, haciendo referencia al desarrollo de un enfoque alternativo. Por otro lado, Muntaner (2014) manifiesta que es importante que el estudiante esté situado en el centro del aprendizaje y que se sienta seguro para lograr una conexión entre este aprendizaje y la realidad (cit. en Orozco y Moraña, 2020).

Por su parte, Pujolàs (2002) opina que para lograr que la estrategia sea inclusiva se deben abordar tres requisitos: capacidad de personalizar la enseñanza, potenciar la autonomía del alumnado y lograr una estructuración cooperativista en el aprendizaje. Resulta efectivo a la hora de lograr dicha inclusión llevar a cabo principios como la interdisciplinariedad y la globalización, además de convivir con la diversidad mediante proyecto, asambleas o problemas (López-Melero, 2018; Muntaner, 2014; Sales et al., 2018).

Gracias a la investigación-acción realizada por Moliner et al (2017) sobre las estrategias inclusivas en las aulas, se pueden identificar algunas que favorecen la participación y el aprendizaje del alumnado. Estas son:

- Proyectos de trabajo: se basa en un aprendizaje globalizado y significativo, resolviendo preguntas que surgen de los intereses y necesidades de los alumnos.
- Enseñanza compartida o estrategias de aprendizaje cooperativo: consiste en trabajar en pequeños grupos para lograr unos objetivos comunes.
- Tutoría entre iguales: se trata de crear parejas de alumnos que tengan una relación asimétrica con un objetivo compartido y otro común que se alcanza a través de una planificación docente.
- Aprendizaje dialógico: se desarrolla un aprendizaje en función a las interacciones surgidas por un diálogo y una relación igualitaria.

- Grupos interactivos: el objetivo es llevar a cabo un aprendizaje y convivencia de un pequeño grupo contando con ayudas de los profesores que faciliten sus interacciones.
- Rincones: se organiza el aula por diferentes espacios por los que el alumnado va a ir investigando libremente en función de sus intereses.
- Aprendizaje- servicio y comunitario: se llevaba a cabo un aprendizaje mientras se trabajan las necesidades del entorno para mejorarlo.

Por otra parte, Souto-Manning (2017) afirma la importancia que tiene la resolución de problemas de la vida cotidiana, el autodescubrimiento y la indagación en la etapa de Educación Infantil. Las estrategias que se muestran en este estudio son afectivas y emocionales, y su objetivo es lograr aprendizajes significativos y aumentar el bienestar social, escuchando al alumnado y sus respectivas necesidades. El estudio se basa en las propuestas de: Harte, López-Melero, y Zhu, Li y Hsieh.

Por otro lado, en el estudio se comprobó que trabajar por proyectos en Educación Infantil tiene una aplicación en la vida y permite ajustarse a las necesidades del alumnado ya que se crea a partir de los intereses reales y las preocupaciones cotidianas del alumnado. De esta manera, mediante la investigación ya sea en casa o en el colegio, por parejas o grupos, el alumnado encuentra sentido a lo que aprende.

Las asambleas, son una estrategia clave para la participación de todos y sin duda es la más empleada. Empleada, pues permite desarrollar el reconocimiento y la escucha, así como mostrar como uno realmente es y potenciar la empatía. La función del docente es acompañar las respuestas del alumnado y no la de dirigir la conversación. El docente puede traer información o materia al aula para despertar interés y llevar a cabo una investigación a través de preguntas.

Por otra parte, Zhu, Li y Hsieh (2019) se inclinan más por las actividades cooperativas, el juego y por desarrollar continuamente reuniones con las familias. Se practica mediante grupos heterogéneos y cada alumno del grupo desempeña una función diferente del resto de miembros. Se trata de desarrollar actividades en grupos y luego ponerlos en común a través de un portavoz de cada grupo.

Finalmente, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un enfoque teórico-práctico que pretende aplicar los principios del Diseño Universal (DU) al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos. El término DU es un diseño universal que recogía las ideas esenciales del movimiento arquitectónico, cuyo objetivo principal era

diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados desde el principio para atender la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios. (Pastor et al, 2014).

5. LA LITERATURA INFANTIL. CONCEPTUALIZACIÓN

Se entiende la Literatura Infantil como la iniciación de las nuevas generaciones al dialogo cultural establecido en cualquier sociedad a través de la comunicación literaria (Colomer, 1990).

Tomando de referencia a Alison Lurie, toda la literatura infantil es subversiva porque expresa emociones, sentimientos e ideas que en su época eran rechazadas. Esto es debido, según la autora, a que muchas veces ridiculizaban a personas que representaban figuras honorables e importantes y de diversas creencias. Sin embargo, realizaban un análisis social sincero.

La aproximación de Cervera coincide con la de Marisa Bortolussi, (1985), quien define Literatura Infantil como “la obra estética destinada a un público infantil”. Según comenta Cervera (1989) se ha de tener en cuenta aquellas producciones que tienen como medio la palabra con una esencia creativa o artística y al niño como receptor. No solo se considera literatura infantil a las lecturas, también a las canciones de corro, adivinanzas, el cine para niños, ya que su contenido tiene carácter creativo. En este orden de cosas, la Literatura Infantil potencia actividades como el juego con expresión verbal o dramatización Cervera (1984).

Cervera (1984) señala que la Literatura Infantil se puede clasificar de tres modos: 1º Literatura ganada: son aquellas lecturas que no fueron destinadas a los niños, como los cuentos tradicionales, muchos romances y canciones.

2º Literatura creada para niños: destinada a este público con forma de novelas o cuentos, obras de teatro y poemas.

3º Literatura instrumentalizada: cuentos creados para la escuela, donde predominan los objetivos didácticos sobre los literarios.

Por otro lado, existen dos tesis distintas y contrapuestas sobre la Literatura Infantil (cit. en Cervera, 1984):

- Tesis liberal: que afirma que la literatura infantil solo es literatura, que no fue escrita para los niños, pero ellos se han apropiado de estas y pueden ser buenas o malas (Sánchez Ferlosio, 1972).
- Tesis dirigista: opina que es una literatura específica para los niños y que está basada en el dirigismo y en quien lo ejerza, debido a que está lleno de influencias sociales (Hürlimann, 1968).

Según este autor, para lograr una Literatura Infantil de calidad se parte de una serie de factores:

- Factores sociales: es la capacidad adquisitiva y organizadora de la sociedad sobre el niño.
- Factores educativos: mayor uso por parte de los padres y educadores. Agregar información y conocimiento sobre las diferencias, las razas...
- Factores endógenos de la propia literatura infantil: que se adecuen a las características y desarrollo de los niños y niñas.

5.1. FUNCIONES DE LA LITERATURA INFANTIL

Colomer (1999) divide en tres las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil:

1. Acceso al imaginario colectivo.

Imaginario se refiere a todas aquellas imágenes o símbolos empleados en la literatura infantil que tienen un significado; por ejemplo, un círculo significa la perfección. En otras palabras, son empleadas como fórmulas para entender el mundo y las relaciones sociales. La imagen y lo imaginario tiene un gran peso para potenciar la imaginación del niño. Asimismo, la literatura puede ofrecer otra perspectiva sobre el mundo y desarrollar la personalidad del individuo.

2. Aprendizaje de las formas narrativas y poéticas.

Se adquiere rápidamente las formas del discurso narrativo a través del diálogo, entendiendo que narrar es una técnica social para relatar una historia real o imaginaria. La forma en la que están escritos los cuentos ayuda al lector a dominar formas literarias complejas y al aumento de vocabulario, así como la distinción de personajes principales y secundarios o a saber que las palabras y la imágenes representan el

mundo real. Lo que un niño puede aprender está condicionado por la presencia y familiaridad de los elementos en su cultura.

Por otro lado, la evolución de los intereses y capacidades de los primeros lectores es rápida durante los primeros años, y adquieren pronto diversas maneras simbólicas de representar la realidad.

3. Representación del mundo como instrumento de socialización.

La Literatura Infantil siempre ha ejercido una función socializadora. Así, tiende a reflejar la sociedad mostrando la cara buena de ésta con el fin de que los adultos cuenten a los pequeños cómo deben ver el mundo. Por lo tanto, aborda temas como la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos, el reforzamiento de los prejuicios o la propuesta ideológica.

5.2. LOS CUENTOS POPULARES Y LA LITERATURA PARA NIÑOS

La Literatura Infantil está ligada al concepto de infancia desde el siglo XVIII y ha ido evolucionando hasta la actualidad. Antes de ella encontramos la literatura de tradición oral, conformada por un conjunto de producciones transmitidas oralmente durante siglos, hasta que al fin fueron escritas. Se caracteriza por estar destinada a un público popular, ofrecer distintas versiones de una misma historia y por participar de una gran interrelación textual (Colomer, 1999).

A partir de siglo XVIII se puede hablar propiamente del nacimiento y desarrollo de la Literatura Infantil y Juvenil, debido a que en esta época fue cuando la infancia se diferenció como estadio diferente a la edad adulta. La idea de tener una infancia con necesidades e intereses formativos dio lugar al surgimiento de libros dirigidos a la infancia. Estos libros fueron desarrollados con una idea educativa, sin embargo, participaban asimismo de la finalidad de entretenimiento y ocio de estos primeros lectores. Estos cuentos lograron extender la una ampliación de la alfabetización en la sociedad occidental. Además, en la mitad del siglo se fue aumentando la obligatoriedad de la escolarización. Por otro lado, surgen diferentes tipos de géneros literarios en los libros destinados al público infantil (Colomer, 1999).

Con la llegada de la industrialización en el siglo XIX, se da una batalla entre los cuentos populares que no iban dirigidos a un público infantil y los libros didácticos para los niños, ganando la fantasía de los cuentos populares. Tras esta batalla, se comenzaron a escribir cuentos populares, desapareció la forma oral de transmitirlos, aumentó el número de alfabetos en la sociedad y hubo un mayor interés por el folclore o cuento popular. Los relatos populares son producciones literarias que han influido en la creación de la Literatura Infantil, pues han sido clasificados como literatura dirigida a la infancia y sus elementos han sido empleados por los escritores de Literatura Infantil (Colomer, 1999).

En los años setenta hubo cierta tendencia a incluir aspectos psicopedagógicos en los relatos para niños. Con ello se abrió una nueva etapa para la Literatura Infantil, en la que se han desarrollado las versiones modernas de los cuentos populares. En esta línea, McDonald (1982) propone tres opciones para que los autores desarrollen una conexión entre los libros infantiles y sus lectores:

- Reescribir los cuentos cambiando los aspectos perjudiciales.
- Escribir diferentes cuentos usando motivos folklóricos.
- Presentar los cuentos sin modificarlos y tratar las posibles consecuencias.

Actualmente la Literatura Infantil transmite nuevos valores sociales que fueron instaurados por las sociedades postindustriales y que reflejan las estructuras del mundo actual. Estos relatos se caracterizarán por la negociación moral, por la necesidad de hablar los problemas, la imaginación compartida o la anulación de las fronteras entre la infancia y la adultez (Colomer, 1999).

Tabla 3.

Cuadro de la evolución de los cuentos populares.

		Ámbito de la literatura infantil			
Cronología	-	Siglos XVII-XIX	Siglos XIX-1º mitad XX	Años 50-60	A partir de los años 70
Etapas del cuento popular	Versiones de transmisión oral	Fijación escrita: Perrault Transmisión oral. Fijación escrita: Grimm	Traspaso a la literatura infantil	Rechazo	Reformulaciones
Valores Educativos			Legitimización de la fantasía Intensificación de la censura	Anulación	Admisión de la transgresión
				Civilización	Introducción de nuevos valores
					Límites morales
Características literarias		Cuento moral Perrault	Cuento moral (tradicional) Perrault		Relato literario Formulas experimentales
		Cuento tradicional (moral) Grimm		A partir de Grimm	Cuento tradicional Grimm
Circulación social	Literatura popular	tradicional	Literatura infantil popular		Literatura infantil autorreferencial
Interpretaciones teóricas sobre función social			Míticas etnológicas y	Sociohistóricas marxistas	Estudios sobre literatura infantil
Sobre características literarias			(Formalistas)		
Sobre su percepción			(psicológicas)		
Ámbito de folklore					

Fuente: Teresa Colomer (1999, p. 82).

4.3. ELEMENTOS DE LA LITERATURA INFANTIL

La Literatura Infantil está compuesta por diversos elementos, entre ellos destacan: la ilustración, la colocación y la cantidad del texto, las voces de los personajes, el orden de la lectura, el inicio y el final de la historia.

4.3.1. El texto y la ilustración

En la Literatura Infantil el texto es comprensible por sí mismo y las imágenes solo lo ilustran. Pero puede ser que en un cuento una parte de la información esté en el texto y la otra en las imágenes, o que las imágenes vayan aparte dando más información extra. Por otra parte, un cuento infantil debe tener una gran portada y contraportada para llamar la atención y proceder a leer su interior.

El empleo de ilustraciones permite que el texto no sea tan complejo ya que facilita el esfuerzo para los primeros lectores. La imagen establece un tipo de análisis en el texto, fija los puntos clave, aclara el esquema y el ritmo. Asimismo, introduce complicaciones en la historia que no ocurren a través del texto. La ilustración posee también su propia tradición que consiste en una relación cultural con las artes visuales y pictóricas, permitiendo conocer otros estilos y corrientes artísticas. Con respecto, a la colocación y la cantidad del texto deben facilitar la lectura al lector correspondiendo a las determinadas edades debido a que los primeros lectores no son tan rápidos leyendo ni reteniendo información. Por tanto, el orden de la lectura de las imágenes debe ser de izquierda a derecha indicando pasar página.

Según Duran (1995) (cit. en Colomer, 1999, p.181), los ilustradores pueden emplear alguna de las seis vías para aproximarse al lector: por empatía emotiva, por reto intelectual, por difusión del conocimiento, por vía poética, por vía experimental a través de una exploración de la metalingüística visual y por la vía de códigos particulares.

En cuanto a narrar, ésta es una forma de contar la realidad desde un punto de vista, también es empleado para ordenar una historia y se puede dividir en capítulos. Además, la literatura infantil ha permitido fomentar la personalización de la vía narrativa por su deseo de aproximarse a sus lectores mediante temáticas psicológicas que caracterizan a

los personajes. Por lo tanto, en la Literatura Infantil debe haber un equilibrio entre acción y descripción, además del equilibrio entre progresión de la historia y la demora.

4.3.2. La voz

Elegir la voz supone un control del lector ya que la voz es quien crea la relación entre el lector y lo que se narra. La obra infantil usa la voz de un protagonista para conectarse con el lector infantil mediante el empleo de una voz oral que ambos comparten. De esta manera, como cuenta Teresa Colomer, permite simular una visión infantil del mundo y contrastarla con la visión habitual, de forma que se produzca un efecto paródico (Colomer, 2002).

Por ello, quien cuenta la historia es quien ordena los hechos e interpreta las voces según su propia realidad. Por lo tanto, crea una visión de la realidad donde se encuentra una visión moral sobre la conducta humana, ampliando así la creación de otras ideas a partir de otras voces y no solo las de su entorno más cercano o familiar.

En definitiva, los personajes son muy importantes en las historias porque son usados para mediar entre éstos y el lector, enfocar sus características o realzar protagonismo.

4.3.3. El inicio y el final de las historias

El inicio de las narraciones es un aspecto esencial para valorar el éxito ante los lectores por lo que las primeras páginas deben ofrecer y establecer el mundo de ficción en el que el lector pueda adaptarse al tono del relato y sentir una atracción hacia la lectura.

Por otra parte, el final de los libros infantiles es uno de los que más ha variado en las últimas décadas. Hasta los años setenta, el final de las historias siempre acababa bien pero en la literatura infantil y juvenil actuales, hay muchas obras que no contienen esos finales (Colomer, 1999):

1. Aceptación del conflicto: es una versión de final feliz. Si se basa en un conflicto interno como los celos o un conflicto con las adversidades de la vida como la muerte, difícilmente el desenlace podrá borrar la causa del conflicto, llevando al personaje a la maduración y aceptación de dicho conflicto.

2. Final abierto: es el desenlace más común entre los escritores contemporáneos debido a que un final abierto puede mostrar una visión más complicada de la realidad y, motiva el juego con el lector.
3. Desenlace negativo: encadena una frustración de las expectativas creadas. En los libros para los primeros lectores supone una salida de tono humorista mientras que, en la novela juvenil, esta ruptura se encuentra en temas duros de tipo social.

4.4. CRITERIOS PARA VALORAR Y SELECCIONAR LOS LIBROS INFANTILES

Según Colomer (1999) hay tres aspectos fundamentales que han de tener los libros infantiles: la calidad de los libros, la adecuación a los intereses y las capacidades de los lectores.

1. La calidad de los libros

“Los libros que no son nada” denominamos así por Patte (1988) (cit. en Colomer, 1999), ofrecen lugares comunes, sentimientos típicos, personajes estereotipados y motivaciones unívocas. Por ejemplo, los libros estereotipados cumplen otras funciones y ventajas como los libros de moda entre los niños, ayudándoles a experimentar la lectura como un instrumento de socialización. El tiempo limitado dedicado a la lectura supone un acercamiento para vivir una experiencia lectora de calidad. Sin embargo, si los pequeños lectores tienen una facilidad de leer, esto les animará a leer libros más largos y desarrollar un gusto por la lectura. Todos los libros permiten al lector vivir una gran experiencia al leerlos. Por tanto, la calidad de las obras se basa en los distintos elementos que la componen. Algunos componentes que pueden actuar en complicidad con el texto (Colomer, 1999):

- **El formato:** las dimensiones del libro delimitan el campo visual del lector, obedeciendo a un propósito de adecuación al contenido del libro. Las dimensiones producen una relación de intimidad con el lector. Por tanto, un libro con formato de grandes dimensiones distancia al lector del libro con temas vinculados a la observación de paisajes, de viajes, etc.
- **La página:** el texto se colocará en la parte izquierda y se dejará la parte derecha para atraer al lector con la imagen. Es un aspecto que desarrolla la contemplación conjunta ya que mientras el adulto lee el texto, el niño visualiza

la imagen. El efecto entre ambas páginas se puede emplear para causar efectos especiales.

- **El fondo de la página:** habitualmente el fondo del texto y de la imagen son de color blanco. Es un espacio abstracto, ofrece un amplio campo a la acción y favorece la concentración en la escena, resaltando de esta manera el texto y la imagen. En cambio, el color negro de fondo es poco usado pero puede evocar un espectáculo y hacer resaltar el color en la imagen. Por otro lado, el fondo de color busca un efecto decorativo.
- **El relato y el ritmo de las imágenes animadas:** los libros animados actuales utilizan procedimientos que interfieren en los ritmos de la narración, un ejemplo está en el efecto de sorpresa que interrumpe el relato y los suspende enseguida para continuar seguidamente o pasar a una nueva secuencia.

2. Adecuación a los intereses y capacidades de los lectores

Los libros sobre diversas historias infantiles representan diferentes fantasías presentes en la vida y se asemejan a múltiples momentos de la personalidad del lector. En la selección de las obras, la perspectiva moral y los temas de los libros son un aspecto muy considerado porque forman parte de la reflexión de cualquier sociedad sobre los valores a transmitir para la formación de los ciudadanos.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la evolución de la competencia lectora durante la etapa de la infancia. Los niños entre los ocho y diez años crean su autoimagen como lectores, y si tienen ausencia de velocidad en la lectura se encaminan a libros ilustrados con menos texto, produciéndoles un rechazo a la lectura (Colomer, 1999).

En conclusión, se debe valorar un libro en su conjunto para considerar si los libros escogidos pueden enseñar a leer, forzando al lector a avanzar en la complejidad y riqueza de los textos.

3. Variedad de funciones

Se tiene que pensar “para qué” y “para quién” se está escogiendo un libro. La selección de los libros debe adecuarse a la edad, así mismo, debe darse al lector la oportunidad de conocer diversos géneros (Colomer, 1999). Así mismo, los libros tienen múltiples propósitos: para aprender a leer, conocer los mitos clásicos, etc.

En resumen, un conjunto de libros debe ofrecer un amplio abanico de experiencias lectoras de calidad, adecuadas a la competencia lectora y evolución psicológica de cada lector, y que sean útiles para distintos propósitos (Colomer, 1999).

5. LITERATURA INFANTIL EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Desarrollar afición a la lectura es un propósito de los profesores en la educación actual, siendo esta una vía de educación para el alumnado como lector (Cervera, 1991). Bruno Bettelheim afirma que la razón que motiva al niño a leer es la creencia de que, a través de la lectura, se abrirá ante él un mundo de experiencias mediante las que podrá comprender el mundo y ser el dueño de su destino (cit. en Cervera, 1991).

La literatura puede tener un efecto moldeador de la mente y del corazón del niño, está influyendo en él pedagógicamente. Sin embargo, cuando el docente es el regulador de la lectura del niño, se aproxima a un fin didáctico puesto que se puede emplear como medio de aprendizaje.

Merlo (cit. en Cervera, 1991) añade que la literatura infantil tiene una formación lingüística en cuanto a la integración de nuevo vocabulario en el niño debido a que en la obras literarias, las palabras del mundo mágico permiten al niño entenderlas, usarlas y también disfrutarlas en la imaginación siempre alerta. Por lo tanto, la literatura infantil de creación, debido a sus virtudes intrínsecas, forma parte en el desarrollo integral del lector fuera del marco racional, memorístico y sistemático.

En cuanto a que la presencia de la literatura infantil en la escuela, el autor recuerda que no está incluida en los programas educativos oficiales, y su uso en el aula se debe al interés personal de determinados docentes que la consideran esencial en el proceso educativo por siete razones (Cervera, 1991):

1. La literatura infantil da respuesta a necesidades íntimas del niño, que es el gusto por esta.
2. Es una forma de acercamiento entre dos realidades: la aproximación de la escuela a la vida y de la literatura infantil como fruto de la cultura.
3. Favorece el uso de elementos folclóricos, logrando una aproximación al espíritu del pueblo.

4. Aporta estímulos lúdicos logrando motivación en el desarrollo de actitudes psicoafectivas positivas y del lenguaje.
5. El niño aprende la lengua mediante la imitación y la creatividad. El lenguaje empleado en la literatura infantil fomenta la creatividad, por la producción de frases inéditas, la constante presencia de nuevas situaciones y por el empleo de formas de expresión más extensas.
6. La literatura infantil en la escuela puede despertar afición a la lectura. Se admite que los niños que aprenden a leer en sus casas están más motivados a la lectura que aquellos que aprenden en la escuela.
7. Proporciona a la palabra su poder frente a la imagen y a la degradación de la palabra debido al uso en los medios de comunicación y situaciones de relación interpersonal.

6. INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL EN EL AULA

Como cuenta Pulido-Mantas y Ruiz-Seisdedos (2018), la educación y la sociedad van unidas, los cambios que surgen en la sociedad son trasladados a la educación, y viceversa. Para lograr una sociedad más inclusiva y justa, es necesario comenzar con el alumnado escolarizado con el objetivo de que este experimente la inclusión y evitar así la exclusión social. Mediante la propuesta didáctica de Pulido-Mantas y Ruiz-Seisdedos (2018), se quiere trabajar la diversidad funcional a través de la literatura infantil, mentalizando al alumnado de sus propias posibilidades y limitaciones y a la vez respetando éstas. Los cuentos por sí mismos han estado presentes siempre, y aparte de transmitir conocimientos, también transfieren cultura y, por tanto, se consideran como medio para lograr la inclusión. A través del cuento, el niño experimenta, se pone en la piel del otro, trabaja valores y emociones haciendo que éste crezca como persona, comprenda el mundo y respete a todas las personas.

Con la propuesta didáctica de estos autores, se puede generar un cambio de perspectiva dentro de las aulas debido a que la literatura es una expresión de emociones y sentimientos, y su comprensión fomenta el desarrollo emocional, cognitivo y social. Se aprovechan los valores transmitidos por los cuentos gracias a la posibilidad de trasladar al lector a un mundo ajeno a la realidad. La literatura posibilita al alumnado adquirir

conocimientos de forma lúdica y dinámica. A través de ésta, Pulido-Mantas y Ruiz-Seisdedos (2018) proponen la posibilidad de abordar un texto sobre la diversidad funcional de las personas, permitiendo comprender las diferencias que forman a la sociedad y dejar de lado las dificultades de relación y comprensión entre unos y otros.

Por otro lado, para lograr una verdadera inclusión se debería cambiar el programa educativo, como afirma Arnáiz (2005) (cit. en Martín et al. 2009, p.13):

Lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado.

Según la Real Academia Española, el término de valor es definido como cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Como explican Martín et al (2009) los valores que se encuentran en todo el sistema educativo orientan la educación y reflejan las necesidades de la sociedad. La organización de la metodología, los contenidos e incluso la formación de los docentes están basados en un conjunto de valores que impone la sociedad.

Se debe comenzar a educar valores desde la infancia, con el objetivo de formar personas independientes, que tengan respeto a todos los individuos y se valoren por sí mismos. Así como afirman Defis y Casals (1999) (cit. en Agudo, 2017, p.18): “La educación, desde las primeras edades, debe potenciar el desarrollo de todos los aspectos y dimensiones que conforman al ser humano. Los valores, entendidos como un elemento básico e indispensable de la persona, forman parte del proceso educativo”.

González Lucini (1992, p.13, cit. en Martín et al, 2009), afirma cuatro aspectos imprescindibles que tienen estos valores:

- Son proyectos ideales de comportamiento que el ser humano busca, desea y aprecia.
- Son opciones personales que se adquieren desde la voluntad.
- Son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.
- Son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

La escuela aparte de transmitir información, debe enseñar valores y actitudes que ayuden a la persona a orientar su vida, convivir en sociedad y contribuir en el logro de una sociedad más solidaria y justa (Martín et al, 2009). Por lo tanto, como explica Valls

(cit. en Martin et al, 2009, p.85): “los procesos educativos se convierten en la llave para la inclusión social y la convivencia en nuestra sociedad”.

Por otra parte, hay que destacar la idea de que la Educación en valores debe ser tratada tanto en las familias como en la escuela, en otras palabras, los miembros de la comunidad educativa tienen una tarea conjunta y es la formación correcta de los niños con sus respectivos valores (Agudo, 2017). Los alumnos deben adquirir unos valores correspondientes con los Derechos Humanos como la Igualdad, Solidaridad, Tolerancia, etc., que prevengan futuros conflictos (Camps, 1994) (cit. en Agudo, 2017).

Con respecto a los cuentos, éstos son recursos didácticos que transmiten valores y permiten el desarrollo personal y el propio autoconocimiento del lector. Además, crean estados emocionales que permiten integrar múltiples valores en el razonamiento y conocimiento del niño (Agudo, 2017).

Salmerón (2004) (cit. en Agudo, 2017, p. 21) expone el cuento infantil como instrumento capaz de transmitir valores a los niños:

Los valores se van a encontrar en la cultura y se van a manifestar en las personas y en los instrumentos que estas crean y transforman dentro de un momento histórico y un contexto concreto. Los cuentos como parte de este instrumento van a quedar impregnados en la cultura y por tanto en los valores y van a participar en la construcción de una visión del mundo (p. 234).

7. METODOLOGÍA

El marco teórico del presente trabajo parte de una revisión bibliográfica sobre el objeto de estudio. Dicha revisión ha sido realizada mediante el empleo de determinados documentos de fuentes primarias y secundarias cuya información ha sido analizada y procesada para este trabajo. Todas las referencias y documentos han sido obtenidos de Google Académico, de bases como Dialnet. Se han manejado artículos académicos y bibliografía tanto de la inclusión como de la Literatura Infantil.

Tal indagación ha servido para llevar a cabo una investigación-acción en un aula de tres años, en la que se pondrán en práctica la información obtenida en el marco teórico. Se comienza por el análisis de un problema: la necesidad de trabajar en el alumnado la inclusión y la diversidad desde la primera infancia. Asimismo, se parte de la idea de la Literatura Infantil como herramienta idónea para potenciar la educación en valores entre el estudiantado y la creación de espacios socio-educativos inclusivos.

Para ello, y tras el análisis del problema, se ha elaborado una estrategia consistente en fomentar la inclusión mediante la literatura infantil a través de la actuación y la observación no sistemática del alumnado en el aula y fuera de ella. Además de esto, se ha recabado información sobre la inclusión y Literatura Infantil a partir de la experiencia de dos docentes de Educación Infantil del centro, y conocer métodos y actividades relacionados con estos ámbitos y su combinación. La metodología empleada para el desarrollo de esta investigación ha sido una metodología cualitativa, en la que la observación se ha complementado con dos entrevistas a sendas docentes con preguntas abiertas y susceptibles de una interpretación. Por último, se ha reflexionado sobre todos los datos e información obtenidos para llegar a una conclusión que permita una mejor intervención en el aula.

8. MARCO EMPÍRICO

En este segundo bloque del trabajo se expone el proceso de investigación-acción realizado en el aula. Para una mejor comprensión, este se divide en dos partes bien diferenciadas, las cuales responden a las dos fases fundamentales de nuestro trabajo de campo: una primera parte dedicada al proceso de indagación y reflexión y una segunda etapa, representada por la intervención en el aula propiamente dicha. La primera fase se subdivide, a su vez, en dos apartados, correspondientes a la observación no participante y a las entrevistas a dos docentes (una de ellas la tutora de aula).

Ambos procesos forman parte de un ciclo de investigación y acción que tiene el aula como escenario. Por tanto, se hace necesaria una contextualización inicial, que será implementada posteriormente en la intervención propiamente dicha. Nos situamos en un aula de 3 años de un colegio concertado situado en Tudela, en la provincia de Navarra. Dicho aula cuenta con un total de 26 alumnos (16 niños y 10 niñas). En el grupo de clase se encuentra una gran diversidad del alumnado tanto a nivel de rendimiento escolar como social, también destaca por la gran cantidad de saberes que posee el alumnado y su buen comportamiento grupal. Así mismo, es un grupo muy inclusivo, donde se emplea habitualmente el trabajo cooperativo.

9.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se recogen los datos obtenidos tanto por medio de la observación al alumnado como de las entrevistas realizadas a los docentes, para posteriormente dar lugar a una discusión o reflexión de los mismos.

9.1.1. Observación

La observación del alumno se va a dividir en dos bloques, el primero de ellos consiste en una observación del alumnado dentro del aula, mientras el segundo incluye las observaciones realizadas al grupo en el entorno escolar próximo y externo al aula propiamente dicha.

9.1.1.1 Dentro del aula

El alumnado coopera y ofrece su ayuda, por ejemplo, cuando un compañero que le cuesta hacer más una actividad y pide ayuda, sus compañeros se ofrecen a apoyarle. Otro caso es cuando una profesora pide a cualquier niño que ayude a otro compañero, estos lo hacen sin quejarse y con una gran compasión y solidaridad hacia sus compañeros. Así mismo se comparten los rotuladores o pinturas, por lo que nunca hay peleas ya que respetan su turno.

En cuanto a la hora de jugar con los juguetes, es un poco más difícil, porque suelen quererlos para ellos solos. No olvidemos que, a esta edad, los niños son egocéntricos. No obstante, cuando la profesora les dice que algo es para todos, lo dejan y comparten, ellos mismo son capaces de reflexionar y darse cuenta de que igual tienen más cantidad de juguetes que el resto. Incluso ellos mismo son quienes le dan los juguetes al resto para tener todos una cantidad parecida. Por otra parte, son capaces de turnarse los juguetes, poniéndose turno para coger ese juguete o prefieren compartirlo y jugar a un juego todos juntos.

Con la llegada del nuevo alumno, desde el principio pude comprobar cómo se ofrecían para ayudarlo mediante el uso de frases para motivar al nuevo alumno: “venga hazlo que tú puedes”; como para incluirlo en sus planes “¿quieres jugar con nosotros?”;

hasta guiarle “agárrate que nos vamos a casa” o “no te cojas la mochila eso por la tarde”. Incluso desarrollaban acciones que resaltaban valores como la amabilidad o solidaridad: ponerle los zapatos, abrocharle la bata, darle el color de la pintura que la profesora pedía, etc. Estos signos demuestran aprecio, sin excluirlo en ningún momento, aunque él no supiese hacer las cosas que ellos ahora sí saben pero que cuando entraron tampoco dominaban. Además, cuando este alumno fallaba en una respuesta o en una acción, el alumnado lo animaba diciéndole “no pasa nada”, “prueba de nuevo”, “sabes hacerlo”, “a la próxima lo conseguirás”. Demostraron ser comprensivos, estar al tanto de su nuevo compañero y siempre ofrecer su ayuda para que él se sintiera a gusto y aprendiera tanto como ellos.

Para concluir, los alumnos nunca juegan solos, siempre están por grupos y suelen ser de chicos y chicas, asimismo se preocupan por lo que hace el otro y le ayuda cuando está mal.

9.1.1.2. Fuera del aula

Las relaciones en la hora del recreo son diferentes a las que se ven en el aula. Hay niños que juegan con compañeros de clase, otros que se relacionan con alumnos de otra clase del mismo curso y hay quienes se juntan con alumnos mayores. También, hay niños y niñas que no se juntan a la hora del recreo con otros compañeros, prefieren jugar solos o ir al lado de una profesora y estar todo el patio junto a ella dando vueltas.

Cada uno es libre de jugar con quien quiera y donde quiera, sin embargo, a veces hay niños y niñas que no dejan a determinados niños y niñas jugar con ellos, entonces las profesoras deben intervenir y buscar una solución a tal situación. Muchas veces estas situaciones suelen ser entre hermanos mayores y menores o alumnados del mismo aula.

Por otro lado, en el primer curso de Educación Infantil, se observan diversos juegos donde participan tanto chicos como chicas y suelen usar más el parque infantil que el resto de los cursos. A partir del segundo curso es cuando se comienzan a separar, chicos por un lado y chicas por el otro, y se encuentran más diferencias de género en cuanto al tipo de juegos. Por último, el tercer curso lo demuestra, las chicas suelen jugar más a ‘comiditas’ o ‘mamás y papás’, mientras que los chicos tienden a centrarse en el fútbol.

9.1.1.3. Discusión

Desde una observación objetiva, puede decirse que, en Educación Infantil, el alumnado muestra actitudes inclusivas con todo el alumnado, sin exclusión por diferencias como raza, cultura o color de piel. Se pueden encontrar momentos en los que son egocéntricos respecto a la posesión de juguetes, pero como son capaces de reaccionar rápido y compartir. Así mismo el trabajo cooperativo que se trabaja en clase fomenta su capacidad de ayudar a los demás. Sobre todo, la protección y cuidado que se tienen unos con los otros, muestra el cariño y respeto mutuo que se tienen.

A modo de breve resumen, considero que el alumnado intuye que las conductas inclusivas son la forma correcta de actuación, sin embargo, no tienen la capacidad de aplicar este tipo de conductas de forma espontánea hasta que un adulto no les hace ver que la situación requiere de esta práctica.

9.1.2. Entrevistas

A continuación, se mostrarán los datos obtenidos de las entrevistas con el fin de dar lugar a una futura discusión. Las respuestas analizadas han sido dadas por parte de dos docentes del centro educativo en el que después desarrollé mi intervención.

Este análisis, así como su futura discusión se desarrollará siguiendo la estructura de la entrevista y dividiendo las respuestas en tres bloques: inclusión, literatura infantil y aplicación de la literatura infantil como medio para la inclusión (ver anexo 1).

9.1.2.1. Resultados y discusión

En primer lugar, en cuanto a la pregunta sobre qué entienden estas docentes sobre la inclusión en sus aulas, la primera responde que la inclusión es garantizar a todo el alumnado el derecho a una educación de calidad e igualdad de condiciones mientras que la segunda expone que “es la normalización de diferentes situaciones, procesos y etapas en el aprendizaje del niño”.

Por otro lado, ambas reconocen una gran diversidad de alumnado en sus clases y el reconocimiento de ésta para plantear las sesiones y actividades en el aula mediante la

adaptación del currículum y buscando siempre alternativas que no excluyan ninguna realidad.

Con respecto a la explicación de la existencia de dicha diversidad, una profesora responde que se produce por la baja natalidad de los españoles y por la alta emigración de familias procedentes de otros países. Sin embargo, la otra entrevistada afirma que “se debe a la casuística de cada persona”.

Ambas docentes afirman que sus alumnos son inclusivos por naturaleza. Una maestra considera que sus alumnos son cada vez más inclusivos porque conviven con otras culturas y con alumnos con problemas diagnosticados. Además, desde pequeños se trabaja con ellos valores positivos en el aula. La otra profesora también afirma que son inclusivos porque son pequeños y aún no han desarrollado prejuicios sociales.

Por otra parte, una considera que el alumno puede dejar de ser inclusivo porque adquieren más prejuicios o pueden ser más inclusivos a medida que crecen porque se vuelven más respetuosos y comprensivos. Por el contrario, la otra profesora cree que se vuelven menos inclusivos debido a las convenciones sociales.

Otro tema que se preguntó fue si consideran que se está trabajando adecuadamente la inclusión en el colegio. En esta pregunta no estuvieron de acuerdo ya que una afirmó que “se estaba haciendo todo lo posible” mientras que la otra opinaba que no. Asimismo, una expone que habría que “modificar los ratios, ampliar el personal del centro y cambiar la valoración del profesorado por parte de la sociedad”. En cambio, la otra entrevistada opina que “se deberían crear más escuelas de padres y madres para fomentar la importancia de la empatía y el respeto”.

Sobre la Literatura Infantil, ambas docentes la emplean en sus aulas y afirman que es importante el desarrollo de la lectura desde las primeras edades. No obstante, una de ellas opina que no es imprescindible que exista una determinada literatura para la población infantil debido a que todos los libros se pueden adaptar para estas edades.

Para acabar, las dos docentes creen que se puede educar de manera más inclusiva mediante la literatura infantil. Además, una expone que esto se puede lograr debido a que la literatura permite al alumnado conocer diversos personajes y comprender ideas que no conocían a través de una adecuada interpretación. Sin embargo, utilizan distintas rutinas: mientras una emplea una lectura compartida, guiada y cooperativa, en cambio, la otra usa “la literatura para la conciencia fonológica, el desarrollo para lograr una motivación en el alumnado y una interpretación de situaciones cotidianas”. Asimismo, nombran diversos

cuentos inclusivos como *Las princesas también se tiran pedos* (Ilan Brenman), *Elmer* (David McKee), *¿De qué color es un beso?* (Rocío Bonilla), *El monstruo Rosa* (Olga De Dios), *¡Vivan las uñas de colores!* (Alicia Acosta y Luis Amavisca), *Tu cuerpo es tuyo* (Lucía Serrano), *El hilo invisible* (Miriam Tirado Torras y Marta Moreno), *Ponte mis gafas* (Aurora Soto Días, José Losa Pérez, Esther Voltà Farregut), *Necesito un abrazo* (Aaron Blabey), *En tus zapatos* (Beth O'Leary), *Tengo un volcán* (Miriam Tirado Torras), *Monstruo pequeño dice no* (Kalle Güettler, Rakel Helmsdal, Álaug Jónsdóttir), *Mi tía tiene el pelo verde* (Xosé Carlos Cermeño), que se han llevado al aula mediante diferentes intervenciones por parte de las docentes.

9.2. PROCESO DE ACCIÓN: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

9.2.1. Descripción

Esta intervención ha sido realizada en el mismo centro en el que se ha realizado la investigación previa (esto es, la observación realizada y las entrevistas a dos docentes del mismo). Como se ha expuesto, se trata de un aula de primer curso de Educación Infantil, con un total de 26 alumnos (10 niñas y 16 niños).

Así, y para cerrar el ciclo de investigación-acción, se ha planificado una intervención en el aula de tres años, donde se trabajarán relatos potenciadores de la inclusión. La selección de los mismos se ha realizado en función de este criterio, así como de la edad de los destinatarios.

9.2.2. Contexto

El aula en la que se ha llevado a cabo la intervención tiene una dimensión pequeña, sin embargo, contiene diferentes materiales educativos que ayudan a impartir una educación completa. Estos materiales son: rincones de juego, pizarra digital y pizarra de tiza, mesas hexagonales de colores donde se sienta el alumnado y se va cambiando el sitio en cada trimestre, juegos, puzles, etc.

El centro educativo cuenta con un ambiente socio-económico heterogéneo, en el que conviven distintos niveles sociales pero predomina el alumnado proveniente de la clase media. Por otra parte, la oferta educativa es de carácter intercultural, está abierta a

todas las personas que forman la sociedad, sin embargo, resalta su prioridad por los individuos con menos recursos económicos y que tienen más necesidades.

Por otro lado, el colegio educativo consta de un Plan de Atención a la Diversidad y un departamento de Orientación con el fin de favorecer la atención a la diversidad del alumnado mediante diversas intervenciones por parte de individuos que conforman la Comunidad Educativa y modificando el curriculum y el aprendizaje a las necesidades educativas de cada alumno.

9.2.3. Justificación

Después de la realización de una observación del alumnado de un aula de tres años del colegio y la entrevista a dos tutoras del mismo centro, se ha planteado una acción basada en la indagación previa. Dicha acción tiene la finalidad de buscar una solución para que el alumnado no deje de ser inclusivo a medida que crece. Para ello, y por las razones y reflexiones expuestas en el marco teórico, se ha planteado la literatura infantil como medio para trabajar y fijar las actitudes y valores inclusivos del alumnado

Así, se ha decidido usar la Literatura Infantil como medio de lograr que el alumnado no deje de ser inclusivo debido a que la literatura infantil permite aprender conocimientos y transmitir valores de forma lúdica. El uso de historias y narrativas permite ofrecer ideas y contenidos que, a posteriori el alumnado recordará más fácilmente que otro tipo de informaciones o transmisiones.

A continuación, se expone un resumen de la intervención llevada al aula. Esta se pondrá en relación con el marco teórico del trabajo y se complementará con las actividades y recursos incluidos en los anexos del mismo.

9.2.4. Objetivos

Con esta intervención se quieren lograr cuatro objetivos específicos:

- Fomentar las actitudes inclusivas a través de la literatura infantil.
- Trabajar la comprensión del otro a través de la motivación y formas lúdicas del trabajo.
- Desarrollar valores como la empatía, igualdad, la solidaridad y el compañerismo.
- Estimular el autoconcepto.
- Potenciar el gusto y la comprensión lectoras, así como la habilidad de la escucha.

9.2.5. Metodología

Para realizar esta investigación se han seguido unos pasos que han servido para poder llevarla a la práctica. Primero, se pensó en como introducir el concepto de inclusión en educación infantil y se analizaron diversos libros literarios que fueran adecuados para este alumnado.

Tras haber elegido los cuentos que se querían llevar al aula (*Carrera de zapatillas, Flop y Flip, Por cuatro esquinitas de nada*), se preparó el material necesario para complementar las lecturas y que permitieran al alumnado entender y mantener la atención en los libros.

Con el material preparado y la selección de cuentos adecuados para llevarlo al aula se realizó una rutina, que consistía en sentarse en semicírculo mirando a la PDI y repetir lo que ellos decían con su tutora que significaba que era momento de cuento: “es momento de” y a la vez dando palmadas en el regazo, “cuento” dando una palmada, seguido repetimos: “los ojos bien abiertos, las orejas limpias, la boca cerrada y bien sentaditos”.

Finalmente, se llevó a cabo la lectura del cuento haciendo uso del material manipulativo preparado para cada libro. Una vez terminado, se repasó la historia del cuento con el material utilizado y se le hace al alumnado preguntas sobre el cuento o más personales, como ponerse en la situación de un determinado personaje y pensar en que harían si fuesen dicho personaje. Tras cada intervención, se recogieron los datos obtenidos y se realizó una discusión (ver anexo 1).

A partir de esta metodología didáctica y el establecimiento de rutinas de trabajo, se realizaron una serie de actividades, que son desarrolladas más ampliamente en los anexos (ver anexo 2). Se realizó un teatro de elaboración propia para introducir el concepto de inclusión mediante dos marionetas con diferentes características. En cuanto a los libros, eran ilustrados menos el cuento de *Carrera de Zapatillas* y se emplearon con el objetivo de transmitir múltiples valores y desarrollar una actitud inclusiva en el alumnado. Por último, se proyectó un cortometraje de poca duración llamado *Cuerdas*, en el que el alumnado puede aumentar y reforzar su conocimiento mediante la visualización de estos dibujos animados que les llamaron la atención.

9.2.6. Evaluación

Las intervenciones en el aula han tenido buenos resultados. Cabe repetir que los niños a estas edades son inclusivos por sí mismos, y que los cuentos son una herramienta útil para transmitir diversa información de forma lúdica.

En cuanto al teatro, tuvo un gran éxito entre el alumnado. Se rieron con los personajes y participaron en todas las preguntas que los títeres les hacían. Además, aprendieron conocimientos sobre la inclusión y un autoconocimiento de sí mismos. Por lo tanto, se puede afirmar que los teatros llaman la atención de los niños, el lenguaje que usan las marionetas y la continua interacción con el alumnado hace que siempre presten atención.

Por otro lado, respecto a las intervenciones con los libros, los niños muestran más interés por los álbumes ilustrados, así como el uso de material que complementa dichas historias. Sin el empleo de éstos, el alumnado pierde la atención y esto conlleva a una falta de comprensión y retención de la información que quiere transmitir el cuento. Por tanto, es preferible llevar los cuentos de forma física debido a que se les puede introducir más conocimiento sobre las partes que comprenden el libro: ilustración, portada, lomo, contraportada. Además, es necesario potenciar el gusto por la lectura en formato papel, así como impulsar el uso del libro en su expresión más tradicional y el libro como objeto en sí mismo. De otra parte, mediante el uso del libro físico se puede jugar con las páginas y, si contienen material manipulativo en dichas páginas, se logra que el alumnado esté más atento, al tiempo que se trabaja la sensorialidad en un sentido amplio. Es importante llevar al aula álbumes ilustrados, donde se use un lenguaje con vocabulario apropiado para los primeros lectores y que vaya acompañado de ilustraciones en cada página, y material manipulativo que acompañe el libro y que facilite al alumnado la comprensión de la historia.

El cortometraje, aunque no es un libro literario les ha llamado la atención a los niños. Les ha hecho ponerse en la piel del otro mediante la visualización y el análisis de la historia. Por otro lado, mediante los dibujos animados comprenden mejor la historia, ayudándoles a fomentar la escucha en relación con las imágenes.

En resumen, a través de los cuentos los niños son capaces de diferenciar las buenas y malas acciones que suceden en la historia narrada, así mismo manifiestan comprensión y empatía por los personajes. Además, una vez de leer el libro, volver a repasarlo mediante el uso de material manipulativo y preguntas, mejora la comprensión de este y

de la anécdota o información que se quiere aprender. Por tanto, a través de los cuentos los niños adquieren conocimiento sobre diversos valores que les permite el desarrollo de una actitud inclusiva, y que posteriormente utilizarán en la vida cotidiana.

10. CONCLUSIÓN FINAL

Los resultados de esta investigación-acción confirman que el alumnado de tres años tiene una actitud inclusiva tanto en el aula como en contextos fuera del centro educativo. Sin embargo, una primera observación arroja que en cursos posteriores el alumnado se comienza formar diferentes grupos, siguiendo las convenciones sociales. Un claro ejemplo de esto es la construcción de género, que parece perpetrar patrones como la separación de chicos y chicas en cuanto al tipo de juegos: por ejemplo, en muchas ocasiones las niñas tienden a preferir juegos relacionados con los cuidados interpersonales y los niños suelen practicar diferentes deportes.

La investigación-acción expuesta en este trabajo tenía como objetivo reflexionar acerca de aquellos aspectos inclusivos que, de un modo espontáneo, se detectan en las aulas de Educación Infantil. La finalidad era afianzar sus puntos fuertes para paliar amenazas futuras y riesgos de exclusión socioeducativa. Para ello se llevó a cabo una observación no sistemática del alumnado, que confirmó su naturaleza inclusiva pero también la necesidad de seguir trabajando aspectos relacionados con la educación en valores y la inclusión.

Por otro lado, se ha mostrado que las profesoras son conscientes de la diversidad del alumnado en su clases, es por ello por lo que buscan recursos y suelen modificar el currículum adecuándolo a las necesidades de cada alumno y alumna. Asimismo, estas docentes emplean y aconsejan el uso de la Literatura Infantil para transmitir valores, apuntando diferentes libros inclusivos con los que trabajan.

En cuanto a la propuesta didáctica, el alumnado muestra una gran preferencia por los álbumes ilustrados y también la necesidad de un material complementario que les ayude a la hora de comprender los cuentos. Gracias a mi puesta en práctica he podido observar cómo los libros que no tienen estas características y materiales resultan menos atractivos y más difíciles de entender para el alumnado. Además, si el cuento consta de diferentes personajes el alumnado no captará bien las características de cada uno y no podrá observar sus diferencias debido a que retienen mejor la información de forma visual. Por otra parte, representar a los diferentes personajes del cuento con distintas voces

cautiva su interés y atención, esto les permite realizar una escucha activa durante toda la historia y una participación por partes del alumnado cuando se requiere.

En resumen, se ha comprobado que la literatura infantil es un medio capaz de transmitir valores de forma lúdica y dinámica, y esta adquisición de saberes permite al alumnado ponerlo en práctica en su vida cotidiana. Respecto a la inclusión, se demuestra que es una potente herramienta para trabajar aspectos relacionados con la empatía, la diversidad y la solidaridad.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo Narvi3n, C. (2017). *El trabajo en valores a trav3s del cuento en el aula de Educaci3n Infantil*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/29205>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ar3valo, J. P. (2011). *La literatura infantil, un mundo por descubrir*. Visi3n libros. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uV6DMvUBgT4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=literatura+infantil+definicion&ots=zeYxP_XK7Z&sig=_CmUZAlSoSGtZ5KFsJanXzY_F_o
- Bernardis Alcain, A. (2023) *Carrera de zapatillas*. Recuperado de <https://www.encuentos.com/cuentos-cortos/carrera-de-zapatillas/>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). 3ndice de inclusi3n. *Centro de los Studios en la Educacion*, 1-116. Recuperado de https://www.academia.edu/download/41692006/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Bortolussi, M (1985). *An3lisis Te3rico del cuento infantil*. Alhambra.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce*, 1989, (12): 157-168.
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educaci3n b3sica*. Cincel Sa.
- Cervera, J. (1991). *Teor3a de la literatura infantil*. Ediciones mensajero Universidad de Deusto.
- Colomer, T. (1999). *Introducci3n a la literatura infantil y juvenil*. S3ntesis educaci3n.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundaci3n Germ3n S3nchez Rup3rez.
- Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenaci3n de las enseanzas universitarias oficiales. BOE (*Bolet3n Oficial del Estado*), 260, de 30 de octubre de 2007.
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educaci3n inclusiva. *Revista espaola de orientaci3n y psicopedagog3a*.
- Echeita, G (2006). *Educaci3n para la inclusi3n o educaci3n sin exclusiones*. Narcea.
- Galicia, I (2020). *Flip & Flop*. Plena Inclusi3n.
- Garc3a, E. G (2009). Evoluci3n de la Educaci3n Especial: del modelo del d3ficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educaci3n inclusiva: la educaci3n especial y social del siglo XIX a nuestros d3as: XV Coloquio de*

- Historia de la Educación, Pamplona- Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 429-440). Universidad Pública. De Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. BOE (*Boletín Oficial del Estado*), 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López Melero, M. (2018). Presentación. Educar como proceso de transformación en la convivencia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/120024>
- López Támes, R (1985) *Introducción a la Literatura Infantil*. Universidad de Murcia.
- Lurie, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Recuperado de: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A., & Benet Gil, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. Recuperado de <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/44273>
- Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad: revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de educación inclusiva*.
- ONU (1948). *Declaración universal de derechos humanos*.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE, 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 81-98.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje* (DUA). Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Pujolàs Maset, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Universidad de Vic.
- Pulido-Mantas, L., & Ruiz-Seisdedos, S. (2018). *Educación inclusiva a través de la literatura infantil: la lectura para interiorizar las diferencias*. Recuperado de <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/48>

- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. < <https://dle.rae.es/>> [12 de junio de 2023].
- Ruillier, J. (2014) *Por cuatro esquinitas de nada*. Editorial Juventud.
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (1), 251-264.
- Sarto Martín, M. P., & Venegas Renauld, M. E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/82468>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Universidad de Valladolid (s.f). *Competencias generales y específicas*. Recuperado de https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edinfpa_competencias.pdf
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189 (2), 207-219.

12. ANEXOS

Anexo I

Entrevistas 1 y 2

A cada una de las docentes se les ha asignado un número, por ejemplo: respuesta 1 hace mención de una profesora y respuesta 2 a otra.

1. Háblame de la inclusión en el aula de Educación Infantil ¿Cómo la entiendes y cuál crees que es la situación actual en la escuela?
 - Respuesta 1: Para mí es garantizar a todo mi alumnado el derecho que todos ellos y ellas tienen a una educación de calidad y en igualdad de condiciones.
 - Respuesta 2: la inclusión es la normalización en el aula de diferentes situaciones, procesos y etapas de aprendizaje del niño o niña. Con los ratios actuales resulta casi imposible responder a todas esas necesidades de cada un@ de nuestr@s alumn@s sea ésta la que sea...
2. ¿Dirías que tienes en tu aula una gran diversidad de alumnado?
 - Respuesta 1: Sí.
 - Respuesta 2: Sí, defensivamente. Cada alumn@ es una unidad de diversidad.
3. Sea afirmativa o negativa la respuesta ¿por qué crees que sucede así y cuál es tu percepción sobre ello?
 - Respuesta 1: Desde mi punto de vista, creo que hay una baja natalidad de españoles y debido a la inmigración y la gran diferencia que hay en hijos e hijas de personas procedentes de otros países con familias de nacionalidad española, creo que por ello nos encontramos ante una gran diversidad cultural en las aulas. Añadiendo que actualmente se realizan más pruebas de evaluación al alumnado para diagnosticar posibles deficiencias, problemas y se les presta más atención.
 - Respuesta 2: Porque la casuística de cada persona es propia y diferentes a quienes le rodean, necesitamos menos ratio por aula para generar una educación completa y personal que complete al alumnado como personas.
4. ¿Tienes en cuenta la diversidad de alumnado para plantear tus sesiones y actividades en el aula?
 - Respuesta 1: Sí.
 - Respuesta 2: Siempre.

5. Si es así, ¿de qué manera?
- Respuesta 1: Adaptando las actividades, el currículo y respetando el ritmo evolutivo.
 - Respuesta 2: Teniendo en cuenta las diferentes maneras de aprender, de ser y de resolver planteamientos, sin excluir ninguna realidad.
6. ¿Consideras que tus alumnos son, en general, inclusivos? ¿En qué sentido?
- Respuesta 1: Si, cada vez más, están más acostumbrados a convivir con otras culturas e incluso con niños y niñas con problemas diagnosticados. Desde edades tempranas se trabaja desde el respeto y la empatía.
 - Respuesta 2: Si, son muy pequeños y todavía no están envenenados por las convenciones sociales.
7. ¿Crees que todo el alumnado es inclusivo por naturaleza? ¿Por qué?
- Respuesta 1: Porque nacen en ese entorno.
 - Respuesta 2: Si, lo he explicado en respuestas anteriores.
8. ¿Crees que es más o menos inclusivo a medida que crece?
- Respuesta 1: Depende.
 - Respuesta 2: Menos.
9. ¿Por qué?
- Respuesta 1: Se puede observar que a medida que crecen o existen más prejuicios o se vuelven más comprensivos y respetuosos.
 - Respuesta 2: Por convenciones sociales.
10. ¿Te parece que se está trabajando debidamente la inclusión en la escuela?
- Respuesta 1: Creo que se está haciendo todo lo que se puede. Cabe destacar que la educación viene de casa y es un factor que los docente no podemos controlar del todo.
 - Respuesta 2: No.
11. ¿Consideras que habría que modificar / incidir en algún aspecto?
- Respuesta 1: Habría que crear más escuelas de padres y madres, haciéndoles ver la importancia del respeto y la empatía y que todos somos personas.
 - Respuesta 2: Ratios, personal y valoración del profesorado por parte de la sociedad.

12. ¿Trabajas la literatura con tu alumnado?
- Respuesta 1: Si.
 - Respuesta 2: Si.
13. Si es así ¿qué tipo de literatura?
- Respuesta 1: Literatura Infantil.
 - Respuesta 2: De todo tipo.
14. ¿Te parece importante que exista una literatura específica para la población infantil? ¿Por qué?
- Respuesta 1: Si.
 - Respuesta 2: No tiene por qué, todos los textos son susceptibles de adaptarse a la edad infantil.
15. De haberlos ¿qué cuentos no llevarías al aula? ¿Y cuáles sí?
- Respuesta 1: Llevaría cuentos que les llamen la atención y trabajen valores educativos.
 - Respuesta 2: Todo es adaptable y entendible según el momento en que fue escrito, no se puede descontextualizar un texto de su época y de su sociedad. Para su uso las maestras pueden adaptarlo si es necesario.
16. ¿Consideras que es importante fomentar la lectura en el aula desde temprana edad?
- Respuesta 1: Si.
 - Respuesta 2: Si.
17. ¿Trabajas algún tipo de fomento o rutina de lectura en tu aula?
- Respuesta 1: Si tanto para trabajar la conciencia fonológica, para motivar al alumnado como para que vean situaciones del día a día y las interpreten.
 - Respuesta 2: Si, lectura compartida, guiada, cooperativa.
18. ¿Crees que a través de la literatura infantil podemos educar de forma más inclusiva al alumnado?
- Respuesta 1: Si.
 - Respuesta 2: No sólo a través de la literatura, a través de todo.
19. ¿Cómo y por qué?
- Respuesta 1: La lectura les hace conocer diferentes personajes, que se adentran en su imaginación, y a través de una correcta interpretación ayudan a comprender ideas que desconocían.

- Respuesta 2: Siendo modelo y educando de una manera real y no solo como entandar político.
20. ¿Utilizas la literatura para trabajar la inclusión en tu aula?
- Respuesta 1: Si.
 - Respuesta 2: Si.
21. ¿De qué manera? / ¿Podrías decirme algunos títulos que te parezcan adecuados?
- Respuesta 1: Las princesas también se tiran pedos, Elmer, ¿De qué color es un beso?, El monstruo Rosa, ¡Vivan las uñas de colores!, tu cuerpo es tuyo, El hilo invisible, Ponte mis gafas, Necesito un abrazo, En tus zapatos, Tengo un volcán. He decir que la literatura Infantil actual tiene cuentos muy adecuados.
 - Respuesta 2: Monstruo pequeño dice no, Las princesas también se tiran pedios, Mi tía tiene el pelo verde... y muchos otros que no tengo tan cercanos en el tiempo...
22. ¿Quieres apuntar algo más con relación a este tema? (Puedes hablar de lo que consideres)

Anexo II

Actividades

1. Teatro de Luis y Luisa

Descripción: se trata de un teatro protagonizado por dos marionetas de elaboración propia. Estos títeres son hermanos mellizos, llamados Luis y Luisa, y han venido a visitar al alumnado para contarles un poco sobre la inclusión. Ellos mismos cuentan que uno tiene gafas mientras que la otra tiene audífonos. Así mismo, mantienen un diálogo entre ellos, pero lanzan preguntas para que hablen los niños. No solo hablan de discapacidades, también comentan rasgos como el de ser mejor en una actividad, tener diferente color de pelo, etc. Son diferencias que los niños y niñas puedan ver, apreciar y ayudarles en el desarrollo de la inclusión.

Objetivos: introducir al alumnado valores relacionados con la inclusión, observar la diferencias que se pueden encontrar entre las marionetas y potenciar una participación del

alumnado en la intervención propuesta. Además de ser capaces de desarrollar un autorreconocimiento propio respecto a las actividades que se les dan bien.

Intervención: se sentó al alumnado en medio círculo frente a la pizarra digital, se les preguntó si conocían el concepto de inclusión y tras sus respuestas, se les explicó. Después, se les mostraron en la pizarra digital imágenes que representaban el concepto de inclusión y se comentaron de forma grupal. Posteriormente, se representó el teatro de Luis y Luisa mediante el uso de dos marionetas en el que el alumnado fue participativo. Una vez acabado el teatro, el alumnado manipuló a las dos marionetas y se dibujaron en la pizarra con la ayuda del alumnado, de esta manera se fueron repasando las diversas características que diferenciaban a los personajes. Finalmente, el alumnado de manera individual intentó dibujar en una hoja de papel a Luis y Luisa tal y como estaban en la pizarra.

Conclusión: el alumnado ha adquirido información sobre el uso de las gafas y de los audífonos, además de haber sido capaces de diferenciarlos en las marionetas. Por otro lado, a través de la observación y la escucha se han dado cuenta de las distintos gustos y habilidades de cada compañero.

Material: se imprimió el guion del teatro y se utilizaron dos marionetas de elaboración propia, y un teatrillo para desarrollar la obra.

Luis: hola, yo soy Luis.

Luisa: hola a todos ¡yo soy Luisa! La hermana de Luis.

Luis: hay Luisa no chilles tanto que nos vas a dejar sordos a todos.

Luisa: Luis no mientas, lo que pasa es que tu hablas muy bajito.

Luis: bueno a lo que íbamos, Luisa y yo somos mellizos, pero... creemos que no somos tan iguales. ¿Nos ayudáis a encontrar en qué nos diferenciamos?

Respuesta de los niños

Luisa: físicamente nos diferenciamos en que Luis lleva gafas y yo no. ¿Sabéis para qué sirven las gafas?

Respuesta de los niños

Luis: eso es, utilizo las gafas para ver mejor. En cambio, Luisa lleva audífonos. ¿Sabéis?

Luisa: son unas cositas muy pequeñas que me tengo que poner en las orejas para escuchar mejor.

Luis: otra cosa en la que nos diferenciamos es en el pelo, Luisa lo tiene rubio y yo moreno.

Luisa: y además el tuyo es rizado y el mío bastante liso.

Luis: mmm... a ver ¿en qué más nos diferenciamos?

Luisa: ah ¡ya se! Soy más alta que tú.

Luis: no, yo soy más alto. ¿Quién creéis que es más alto?

Respuesta de los niños

Luis: si es verdad, Luisa es más alta que yo, pero por muy poquito.

Luisa: pero no pasa nada, cada uno es único en el mundo. Imagínate ser todos iguales.... que aburrido

Luis: uf demasiado aburrido. Oye, ¿y vosotros en qué os diferenciáis físicamente?

Preguntar a los niños sus diferencias

Luisa: pero... oye Luis tú y yo también nos diferenciamos en más cosas, y no son físicas.

Luis: es verdad Luisa. Por ejemplo, yo soy muy bueno pintando, pero tú odias pintar.

Luisa: no me gusta, no me gusta nada. A mí se me da mejor bailar (luisa baila) y también cantar (a ver repetirme)

Luis: ¿y vosotros? ¿En que sois buenos? En el fútbol, de bailarines...

Luisa: vaya Luis cuántos niños y cuántas cualidades tienen cada uno. Me han caído genial.

Luis: ¡y a mí! Pero Luisa, nos tenemos que ir ya..., que estos niños deben seguir aprendiendo muchas cosas.

Luisa y Luis: adiós, ¡Adiós pequeños amiguitos! ¡Nos vemos pronto!



2. Cuento: Carrera de zapatillas

Descripción: el cuento de Alejandra Bernardis Alcain, se basa en la historia de una jirafa, siendo el personaje principal, que se creía mejor que cualquier animal, tenía actitudes malas hacia éstos por sus diferentes características y los infravaloraba por éstas. Sin embargo, al final de la historia, los animales ayudaron a la jirafa, aunque ella se hubiese portado mal con ellos.

Objetivos: observar y reconocer las actitudes negativas que tenía el personaje principal, la jirafa, con los demás animales. Además de diferenciar a cada animal por sus características y compararlo con el reto de animales, y por último, desarrollar valores como la solidaridad y comprender el mensaje del cuento.

Intervención: el alumnado se sentó en la asamblea y se les leyó el cuento titulado *Carrera de zapatillas*, cada animal tenía distintas características que les hacían únicos y, con la interpretación de diferentes voces para cada animal, pudieron entender la historia. Sin embargo, al haber tantos personajes repercutió a la hora de recabar información. Por lo que, cuando se terminó el cuento, se repasó mediante el uso de animales de juguete de la clase para lograr una mejor comprensión del cuento. Para terminar, el alumnado, de forma oral, hizo un breve resumen de la historia que permitió comprobar si dicha intervención había sido positiva.

Conclusión: el alumnado al no tener un cuento ilustrado, le repercutió a la hora de comprender bien el cuento. Sin embargo, con el empleo de los juguetes del aula, el alumnado pudo extraer la información de la historia y observar las diferencias de cada animal y así mismo, ver las acciones negativas que la jirafa tenía con el resto de animales.

Material: el cuento se expuso en la pizarra digital y se empleó los animales de juguete del aula para complementar el repaso del cuento.

Había llegado por fin el gran día... Todos los animales del bosque se levantaron temprano. ¡¡Era el día de la gran carrera de zapatillas!! A las 9 ya estaban todos reunidos junto al lago. Y también estaba la jirafa, la más alta y hermosa del bosque. Pero tan presumida que no quería ser amiga de los demás animales.

Ja, ja, ja, ja, se reía de la tortuga que era tan bajita y tan lenta.

Jo, jo, jo, jo, se reía del rinoceronte que era tan gordo.

Je, je, je, je se reía del elefante por su trompa tan larga.

Y entonces, llegó la hora de la largada.

El zorro llevaba unas zapatillas a rayas amarillas y rojas.

La cebra unas rosadas con moños muy grandes.

El mono, llevaba unas zapatillas verdes con lunares anaranjados.

La tortuga se puso unas zapatillas blancas como las nubes.

Y cuando estaban a punto de comenzar la carrera... La jirafa se puso a llorar desesperada.

Es que era tan alta... ¡Que no podía atarse los cordones de sus zapatillas!

Ahhh, ahhhh, que alguien me ayude!! Gritó la jirafa. Y todos los animales se quedaron mirándola. Pero el zorro fue a hablar con ella y le dijo: Tú te reías de los demás animales porque eran diferentes. Es cierto, todos somos diferentes, pero todos tenemos algo bueno, Y todos podemos ser amigos y ayudarnos cuando lo necesitamos.

Entonces la jirafa pidió perdón a todos por haberse reído de ellos. Y vinieron las hormigas, que rápidamente se treparon por sus zapatillas para atarle los cordones.

Y por fin se pusieron todos los animales en la línea de partida. En sus marcas, preparados, listos, ¡¡YA!! Cuando terminó la carrera, todos festejaron, porque habían ganado una nueva amiga.

Fin: y colorín, colorón. Si quieres muchos amigos acéptalos como son.

3. Cuento: Flip y Flop

Descripción: este cuento es de la autora Irene Galicia y se basa en dos personajes, un Flip y un Flop. Un día, un flop visita la ciudad de los flips. Sin embargo, no se podían comunicar debido a que no hablaban el mismo lenguaje. De repente, a un flip se le ocurrió una forma para poder comunicarse con Flop, que era a través del dibujo. Desde que se encontró una solución, todos fueron amigos y ya estaban preparados por si alguien más visitaba la ciudad de los flips.

Objetivos: distinguir y observar las características de los personajes, desarrollar valores como la empatía y describir cómo se podían sentir los personajes ante determinadas acciones.

Intervención: se sentó a los niños y niñas en la asamblea donde se les mostró la portada del libro y luego el alumnado la describió. Después, se comenzó a leer y se hizo bastante hincapié en la ilustración del cuento, que les permitieron acercarse más a la historia. Más tarde, para fomentar la distinción de las diferencias entre los personajes y para facilitar aún más la adquisición de éstas, se usaron unos dibujos de los personajes para que les ayudara a ver las características de ambos y los manipularan. Finalmente, se realizaron preguntas sobre estas diferencias y se repasó la historia del cuento con los dibujos personajes para entender su significado y moraleja.

Conclusión: las imágenes del cuento le facilitaron al alumnado la comprensión de la historia, así como la retención de lo ocurrido y la diferenciación de los personajes.

Material: se imprimió el cuento y se realizaron los personajes de Flop y un Flip con papel y pinzas, para que los niños pudieran manipularlo y usarlo para diferenciarlos.



4. Cuento: Por cuatro esquinitas de nada

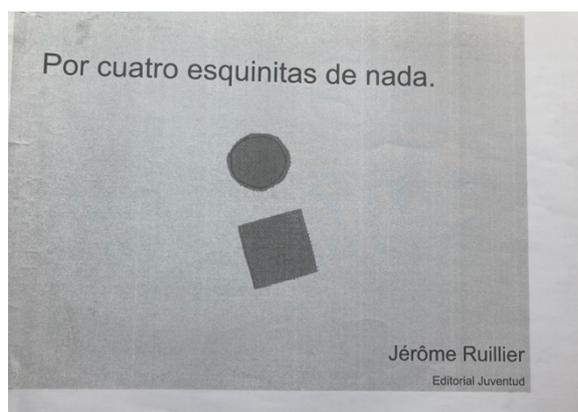
Descripción: se trata de un cuento de Jérôme Ruillier y narra la historia de una cuadradito que va a clase con unos redonditos, y a la hora de entrar a clase el cuadradito no puede porque la puerta es redonda. Entonces los redonditos le dicen a cuadradito que cambie para convertirse en redondito hasta que se dan cuenta que el problema es la puerta de la escuela y no cuadradito.

Objetivos: adquirir la idea de que todos somos distintos y que no se puede cambiar a las personas pero si adaptar las cosas, ponerse en el lugar de cuadradito, encontrar las diferencias entre los personajes y llegar a una conclusión sobre el problema planteado.

Intervención: a los alumnos sentados en asamblea se les mostró el cuento. Describieron y explicaron en qué se diferenciaba un cuadrado de un círculo y se comenzó a leer. Aunque el cuento tenía ilustraciones que permitía al alumnado comprender bien la historia, se complementó la narración del cuento con el empleo de material de elaboración propia sobre los personajes y las puertas de la escuela. Finalmente, el alumno de la clase realizó un resumen del cuento de forma oral y se pusieron en común diferentes ideas sobre cómo se habría sentido cuadradito y posibles soluciones a este problema.

Conclusión: el alumnado estuvo atento durante todo el cuento, preocupados por cuadradito y cómo solucionar ese problema. Además, cuando por fin cuadradito pudo entrar a la escuela gritaron de la emoción.

Material: Se imprimió el cuento y se realizó en un cartón la puerta cuadrada de la escuela y en otro la puerta circular. Así mismo, se utilizaron papel de colores y palos de madera para realizar los “redonditos” y a “cuadradito”.



5. Cortometraje: Cuerdas

Descripción: trata de un alumno que llega nuevo al colegio, este niño tiene discapacidad motora y de habla. Una niña se hace su amiga y le enseña muchas cosas con la esperanza de que un día deje la silla de ruedas. Sin embargo, ese momento nunca llega y el niño fallece a lo largo de los días. Esto hace que la niña protagonista del corto madure y cambie su forma de ver el mundo, convirtiéndose en profesora.

Objetivos: conocer el uso de la silla de ruedas, observar las actitudes que tiene el alumnado cuando llega un nuevo compañero, apreciar cómo la protagonista se hace amiga del chico nuevo, desarrollar empatía por el chico y admiración por la protagonista.

Intervención: los alumnos sentados en medio círculo mirando a la pizarra digital se le proyectó el cortometraje llamado *Cuerdas*. Se fue parando el vídeo para explicar conceptos como qué es la silla de ruedas, qué le ocurría al alumno nuevo o por qué dejó la escuela. Una vez acabado, se les preguntó sobre lo ocurrido, que habían aprendido de este cortometraje y se les planteó una situación semejante en el aula para conocer cómo actuarían ellos.

Conclusión: se tenía la idea de que este cortometraje iba a ser complicado de entender para el alumnado de tres años, pero resultó que los niños desarrollaron la empatía con ambos personajes y entendieron la situación. Aunque muchos de ellos preguntaron sobre el final de la historia debido a que la muerte es un concepto muy complejo para ellos.

Material: no se ha utilizado ningún material, únicamente la pizarra digital para proyectar el cortometraje.

https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw&ab_channel=CuerdasCortometrajeOficial