



# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL  
TRABAJO FIN DE GRADO

*SALIDAS INCLUSIVAS AL ENTORNO EN  
EDUCACIÓN INFANTIL.*

*Una experiencia para normalizar las (dis)capacidades*



Autora Lydia Jiménez Velasco

Tutor Darío Pérez Brunicardi

Junio, 2024

## AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer y dedicar este TFG a una serie de personas que, sin su ayuda no habría sido posible:

En primer lugar, a Darío, mi tutor de este TFG, por haberme guiado una vez más en este proceso de aprendizaje. Sin tu ayuda, no habría podido expresar todo el trabajo que hay detrás de estas páginas.

También al centro donde pude hacer mis prácticas de infantil, por haberme dado la oportunidad de experimentar esta etapa tan bonita en una clase maravillosa.

Por supuesto, a mi tutora del colegio, “Sonia”, y a la Auxiliar Técnica Educativa, “Marta”, por haberme acogido como una maestra más durante estos cuatro meses de prácticas y demostrarme que en un aula todo es posible si se tienen ganas y constancia.

A mi clase de prácticas, por hacerme sentir las emociones tan bonitas de ser maestra y por enseñarme que niños y niñas tan pequeñas son quienes realmente cambiarán el mundo, y por suerte, en este caso, a mejor.

A las familias de esta clase, por acompañarnos y apoyarnos constantemente, demostrando que, a pesar de las dificultades, estáis ahí para dar lo mejor a vuestros peques. Sobre todo, gracias por haberme autorizado la exposición de todas las salidas, y en especial, la que programamos en este trabajo.

A Carmen y Ruth, por habernos dejado los dos carritos a última hora. Sin vuestro altruismo no habríamos podido llevar a la salida final de este trabajo a los dos niños de mi clase.

A las aplicaciones de Wikiloc y Canva, pues sin su existencia probablemente hubiese sido más complicado realizar la prospección de campo y la edición de mapa, bingo, cartas o figuras.

A mi familia, por apoyarme durante todo este camino como maestra, y por haberos sentido tan cerca aun estando tan lejos.

A Rafa, mi pareja, por haber compartido conmigo todos estos años en Segovia. Y por recordarme cada día lo realmente importante que es ser constante y luchadora. Gracias por darme la energía que necesito para llevar a cabo todas las locuras para mi clase.

Y como no, a todos y todas las profesoras de la universidad que de una forma u otra han formado parte de mi aprendizaje. Sin vuestra dedicación durante estos cinco años no tendría la formación tan amplia que tengo.

## **RESUMEN**

El presente documento se centra en el fomento de la inclusión a partir de salidas al entorno, a pesar de que puede parecer difícil salir fuera del centro en Educación Infantil, y más aún si tenemos una alumna con discapacidad. Se diseña una guía de planificación para analizar la inclusión del alumnado en las actividades fuera del centro. Con esta guía analizamos siete salidas que realiza un grupo del segundo ciclo de Educación Infantil, en el que está escolarizada una niña con parálisis cerebral. La información obtenida en este estudio se toma como referencia para el diseño, implementación y evaluación de una salida inclusiva de este grupo. Se ha comprobado la necesidad e importancia de fomentar la inclusión en escuelas ordinarias y las salidas al entorno en Educación Infantil. Las principales claves para lograrlo son: la implicación y coordinación de la comunidad escolar y de toda la sociedad, el trabajo previo del profesorado en la planificación y la naturalidad con que el alumnado de Educación Infantil normaliza la diversidad.

## **PALABRAS CLAVE**

Inclusión, Diversidad, Aprender fuera del aula, Educación Infantil.

## **ABSTRACT**

This document focuses on promoting inclusion through outings to the environment, even though it may seem difficult to go outside the center in Early Childhood Education, and even more so if we have a student with a disability. A planning guide is designed to analyze the inclusion of students in activities outside the center. With this guide we analyze seven outings carried out by a group of the second cycle of Early Childhood Education, in which a girl with cerebral palsy is enrolled. The information obtained in this study is taken as a reference for the design, implementation and evaluation of an inclusive outing for this group. The need for and importance of promoting inclusion in ordinary schools and outings in Early Childhood Education have been proven. The main keys to achieving this are: the involvement and coordination of the school community and the entire society, the previous work of the teachers in planning and the naturalness with which the Early Childhood Education students normalize diversity.

## **KEY WORDS**

Inclusion, Diversity, Learning outside the classroom, Early Childhood Education.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	1
OBJETIVOS TFG .....	2
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA .....	2
Justificación personal .....	2
Justificación formativa .....	3
Justificación educativa .....	4
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
Conceptos .....	4
Escolarización del ACNEE .....	7
Cómo se incluyen las personas con discapacidad en Centros Ordinarios .....	9
Atención del ACNEE en salidas en Centros Ordinarios .....	11
CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA .....	15
La ciudad y barrio.....	15
Centro y aula .....	16
ANÁLISIS DE LAS SALIDAS (PARTE I) .....	17
Objetivos de la Parte I .....	18
Diseño de la Parte I .....	18
Recogida de la información.....	20
Análisis de la información de la Parte I .....	21
Resultados y discusión de la Parte I .....	23
Conclusiones de la Parte I .....	31
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE (PARTE II) .....	33
Objetivos de la Parte II.....	33
Diseño de la Parte II .....	33
Resultados de la Parte II.....	41

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO .....	49
LIMITACIONES DEL TRABAJO.....	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51
ANEXO I. FOTOGRAFÍAS DE LAS SALIDAS ANALIZADAS.....	55
ANEXO II. GUÍAS DE PLANIFICACIÓN COMPLETAS .....	68
ANEXO III. RED DE CATEGORÍAS .....	99
Anexo IV. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR DE LA SA.....	100
Relación entre las competencias clave y específicas.....	100
Competencias específicas y criterios de evaluación que se trabajan en la SA.....	102
Contenidos que se trabajan en la SA .....	105
ANEXO V. CARTAS PIRATAS ENVIADAS A CLASE.....	110
ANEXO VI. INFORMACIÓN DE LA PROSPECCIÓN DE CAMPO .....	114
ANEXO VII. MAPA Y BINGO .....	124
ANEXO VIII. INFORMACIÓN PARA LA SALIDA .....	126
Consentimiento informado .....	126
Autorización utilizada .....	128
Vestimenta y mochila.....	129
ANEXO IX. GUÍA DE PLANIFICACIÓN SALIDA AL VALLE DEL CLAMORES .....	130
ANEXO X. ESCALA DE ESTIMACIÓN .....	135
ANEXO XI. AMPLIACIÓN GUÍA DE PLANIFICACIÓN.....	138
ANEXO XII. ANÁLISIS FOTOGRAFÍAS SA .....	140
ANEXO XIII. ESCALA DE ESTIMACIÓN COMPLETA .....	149

## ÍNDICE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Esquema ACNEAE .....	6
<b>Figura 2.</b> Relación entre las fases de la guía de planificación.....	19
<b>Figura 3.</b> Primera prospección de campo .....	36
<b>Figura 4.</b> Segunda prospección de campo .....	37
<b>Figura 5.</b> Recogida de información y evaluación.....	40
<b>Figura 6.</b> Señal de máximo de carros en el autobús .....	42
<b>Figura 7.</b> Espacio destinado a los carritos .....	42

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Justificación del cumplimiento de las competencias generales del Grado de Educación Infantil .....	3
<b>Tabla 2.</b> Principios del DUA .....	9
<b>Tabla 3.</b> Tipos de adaptación en un aula .....	10
<b>Tabla 4.</b> Fecha de las salidas que realizamos del centro .....	19
<b>Tabla 5.</b> Guía de planificación .....	20
<b>Tabla 6.</b> Lista de categorías .....	21
<b>Tabla 7.</b> Cronograma Situación de Aprendizaje.....	38
<b>Tabla 8.</b> Distribución de las personas que asistieron a la salida.....	43

## INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) gira en torno a dos ideas fundamentales en la educación: integración y conocimiento del entorno.

Por suerte, cada vez está más presente el cambio de una perspectiva integradora a una inclusiva, siendo los centros educativos el espacio más apropiado para interiorizar estas ideas. Mientras que, por otro lado, cada vez se hace más presente la necesidad de estar en contacto con el entorno; sobre todo, en edades tempranas.

Para abrazar estas ideas, partimos de una recogida de información a través de la literatura que nos permite elaborar una guía de planificación, que sirve para evaluar la inclusión en una programación fuera del aula. Como las dos partes siguientes giran en torno a una clase concreta (segundo ciclo de Educación Infantil), se exponen las características del barrio y aula en un apartado previo. Posteriormente, el trabajo se divide en dos partes (Parte I y Parte II).

En la Parte I del TFG, utilizamos la guía de planificación para analizar siete salidas de un aula del segundo ciclo de Educación Infantil, en el que se encuentra una niña con discapacidad. La estructura de este primer bloque está compuesta por unos objetivos, relacionados principalmente con el segundo del TFG, un diseño, recogida de información, análisis y resultados junto a discusión centrados en lo recopilado a través de las guías de planificación, y finalmente, unas conclusiones que recogen el nivel de logro de cada objetivo de este apartado, dando pie a la Parte II del TFG.

En este segundo bloque, creamos una salida teniendo en cuenta la información recopilada hasta entonces. Esta surge de una Situación de Aprendizaje (SA) que emerge de los intereses del alumnado (conocer dónde se juntan los ríos Clamores y Eresma). La estructura que conforma esta Parte II es de unos objetivos específicos del aprendizaje del alumnado, un diseño que cumple las indicaciones legislativas y la información recopilada en la Parte I, y unos resultados que pretenden reflejar el nivel de inclusión y aprendizaje durante la salida.

Finalmente, encontramos las conclusiones que evalúan el nivel de logro de cada uno de los objetivos planteados en este TFG. Y posteriormente, cerrando el trabajo mencionamos algunas limitaciones encontradas durante todo el proceso de elaboración del mismo.

## OBJETIVOS TFG

Para orientar este TFG nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Analizar la escolarización de personas con discapacidad en centros ordinarios en Educación Infantil.

Esto será recogido principalmente a partir de una revisión literaria. De esta manera, descubriremos cómo puede ser posible esta escolarización y qué aspectos se deben tener en cuenta. Asimismo, a través de las Partes I y II de este TFG podremos considerar y poner en práctica la información recopilada de la literatura.

2. Comprender qué hace posible que una clase de Educación Infantil con una niña con parálisis cerebral realice salidas al entorno.

Gracias al análisis de las salidas en una clase con estas características (Parte I), descubriremos qué aspectos se deben tener en cuenta para lograr una salida inclusiva. Asimismo, elaboraremos unas fases a seguir para favorecer dicho estudio.

3. Aprender a diseñar e implementar una salida al entorno con una clase de Educación Infantil, en el que se encuentra una niña con parálisis cerebral.

A partir de la información recogida en la Parte I de este TFG, lograremos conocer qué fases y criterios debemos seguir para realizar una salida con una clase con estas características. Después, planificaremos una ruta al entorno del alumnado, con el fin de fomentar el aprendizaje experiencial e inclusivo.

## JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

### **Justificación personal**

Personalmente he decidido realizar este TFG por dos motivos que expondré a continuación:

El primero, es que en el prácticum de la universidad me asignaron una clase de Educación Infantil que contaba con una persona con parálisis cerebral. Esta experiencia supuso para mí un gran reto, ya que nunca había tenido la oportunidad de ser maestra de una persona con discapacidad. Además, tuve la suerte de encontrarme en una clase cuya maestra y Auxiliar Técnica Educativa (ATE) tenían una actitud muy inclusiva y entusiasta. Me demostraron que cualquier alumno puede y debe tener las mismas oportunidades que el resto, independientemente de sus características. Sobre todo, me enseñaron que nuestro trabajo como

maestras ha de ser romper las barreras que encontramos en la sociedad, además de impulsar al alumnado a cooperar con ello. Por eso, sentía que en mi TFG debía compartir estas iniciativas.

El segundo es que siempre me ha llamado mucho la atención trabajar fuera del aula. Sobre todo, he podido contemplar a través de mi formación que en Educación Infantil resulta imprescindible aprender desde la experiencia, en contacto con lo que aprendemos. De hecho, he podido observar cómo el desarrollo físico, cognitivo y social es más significativo cuando se trabaja en espacios naturales. Por eso, quiero compartir el conocimiento y aprendizaje de desarrollar una salida al entorno en un aula de Educación Infantil con una niña con discapacidad.

### **Justificación formativa**

Con el fin de justificar las competencias que trabajamos a través de este TFG, hemos elaborado la Tabla 1. En la columna de la izquierda aparecen las que se encuentran en la *Guía docente del Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil*. Y en la columna de la derecha se justifica el cumplimiento de cada una de estas competencias.

**Tabla 1.**

*Justificación del cumplimiento de las competencias generales del Grado de Educación Infantil.*

<b>COMPETENCIAS QUE SE TRABAJAN EN MI TFG</b>	<b>JUSTIFICACIÓN</b>
1.- Adquirir conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de: (...) terminología educativa, (...) características psicológicas, sociológicas y pedagógicas (...), objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación (...), principios y procedimientos empleados en la práctica educativa (...), principales técnicas de enseñanza-aprendizaje (...), disciplinas (...), rasgos estructurales de los sistemas educativos.	A través del diseño e implementación de una SA cumpliremos esta competencia. Será imprescindible conocer y comprender todos los aspectos que alberga el currículo para desarrollar correctamente la SA. Asimismo, conoceremos concretamente dos sistemas educativos (educación ordinaria y educación especial).
2.- Desarrollar habilidades que formen al estudiante para: (...) reconocer, planificar llevar a cabo y valorar buenas prácticas (...), analizar críticamente y argumentar (...) la toma de decisiones (...), integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.	Esta competencia esperamos cumplirla analizando el funcionamiento de las salidas en Educación Infantil (Parte I). Además, también valoraremos la propia práctica tras su implementación (Parte II). En todo momento buscamos lograr la inclusión a partir del trabajo colaborativo de familias, especialistas, alumnado y entorno.
3.- Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.	Los objetivos de este TFG demuestran la inquietud por querer conocer estrategias de inclusión. Esto implica la reflexión constante

	del por qué atender a la diversidad en las aulas.
4.- Desarrollar habilidades que formen al estudiante para: (...) iniciarse en actividades de investigación, (...) [fomentar el] espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.	La finalidad de la Parte I del TFG es conocer las intervenciones educativas en las salidas para analizarlas y mejorarlas. Para ello, es necesaria la búsqueda de recursos actuales e innovadores.
5.- Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.	Esta competencia se cumple por completo, gracias a la esencia de este TFG. Los recursos que se aportan con este trabajo están pensados para fomentar la inclusión en las aulas.

*Nota.* Elaboración propia a partir de las competencias generales de la *Guía docente del Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil*.

## Justificación educativa

Pretendemos demostrar a los maestros y maestras que cualquier persona debe tener las mismas oportunidades que el resto de compañeros y compañeras, independientemente de sus características. Por eso mismo, animamos a los docentes a tener en cuenta la información y recursos expuestos en este TFG para lograr atender a la diversidad en las aulas.

De igual manera, impulsamos la educación experiencial y fuera de clase. Gracias a la guía de planificación expuesta en este TFG podremos realizar salidas al entorno de forma segura, práctica e inclusiva. Como maestras y maestros, debemos tener el foco de nuestra enseñanza en la educación y desarrollo integral del alumnado.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### Conceptos

Con el fin de comprender los términos que se utilizarán en este TFG, hemos considerado oportuno señalar unos conceptos clave enfocados desde el ámbito educativo.

### DIVERSIDAD

Según Pérez-Brunicardi et al. (2004) la diversidad puede ser entendida desde dos perspectivas: (1) presente en cualquier grupo de clase, y (2) Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

La primera idea señala que es una característica referente a las diferencias que existen entre personas, evitando así que seamos idénticos entre nosotros (Pérez-Brunicardi et al., 2004). En las escuelas encontramos niños y niñas cuyo interés, motivación, capacidades, destrezas, nivel

socio-cultural o económico son diferentes entre sí (Arráez-Martínez, 1998). Por tanto, las realidades a las que nos enfrentamos en un aula son tantas como alumnos tengamos, y consecuentemente, la diversidad de esa aula vendrá marcada por el mismo número de alumnos.

Autores como Pérez-Brunicardi et al. (2004) señalan que es trabajo de la escuela saber cómo aceptar, trabajar y equilibrar esta diversidad, por lo que es imprescindible comprender esta idea. Estos mismos autores, coincidiendo con otros, indican tres aspectos fundamentales que emergen de la diversidad en un aula, y que deben ser atendidos: “la capacidad para aprender, [...] la motivación, [...] y los intereses” (Pérez-Brunicardi et al., 2004, p.27).

La segunda idea (ACNEE) se refiere a aquellas personas que cuentan con más dificultades de aprendizaje o desarrollo que los demás compañeros de su misma edad, y que necesitan adaptaciones especiales para compensar sus necesidades (Arráez-Martínez, 1998; Pérez-Brunicardi et al., 2004). En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, encontramos cómo señalan que:

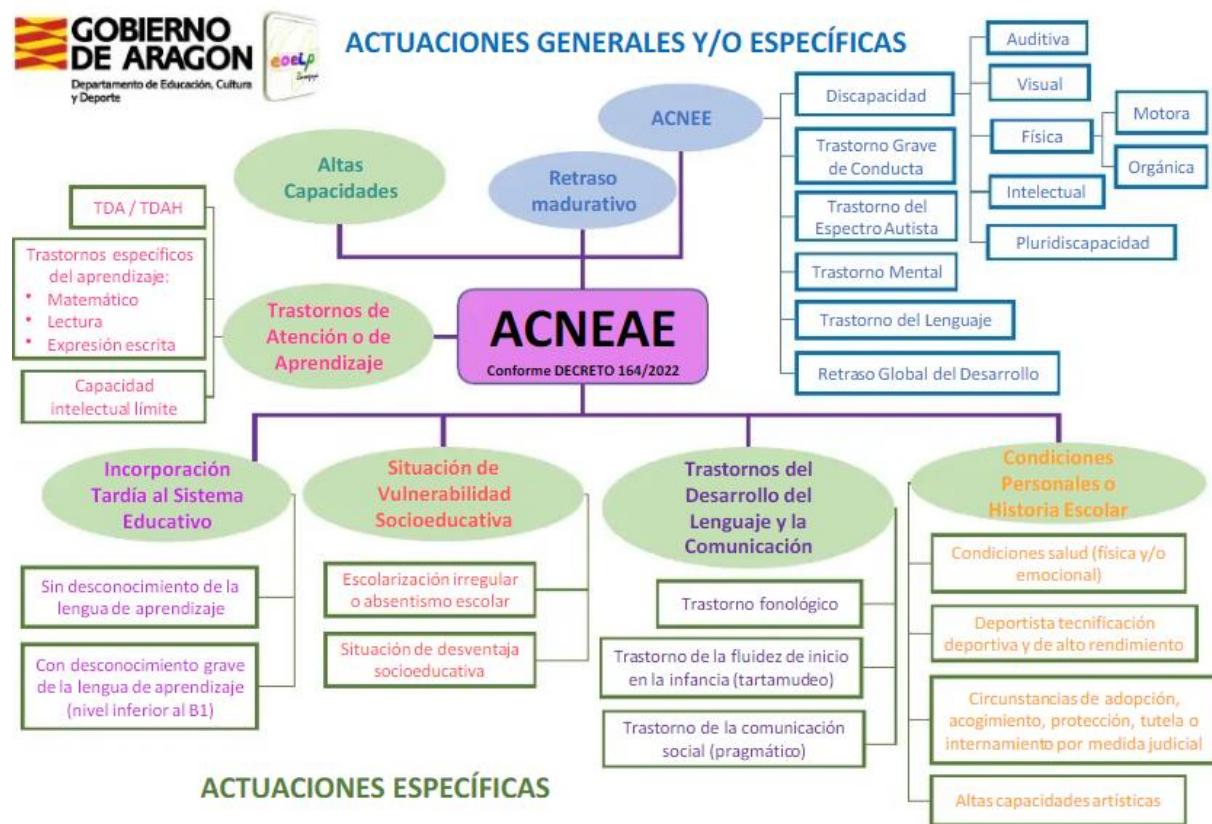
se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (p.122910)

Haciendo un repaso de las distintas leyes educativas, vemos cómo siempre se ha utilizado el término de ACNEE para referirse a personas con necesidades específicas. No obstante, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación es la primera en nombrar el término Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Luque y Luque-Rojas (2015) utilizan ese término en lugar de ACNEE para referirse al diagnóstico de una persona con discapacidad. Lo hacen de esta manera porque así se focaliza la atención en el apoyo que necesita debido a sus necesidades concretas, en lugar de señalar únicamente la necesidad.

A día de hoy, la Ley Orgánica 3/2020 considera que los ACNEE forman parte de los ACNEAE. En la Figura 1 encontramos un esquema que indica esta idea, pudiendo observar en el lado superior derecho a los ACNEE mencionados anteriormente.

**Figura 1.**

*Esquema ACNEAE*



*Nota.* Recogida de Vidal (2023).

## DISCAPACIDAD

Como se puede observar en la Figura 1, uno de los términos que aparece en el apartado de ACNEE es la discapacidad. Hemos considerado necesario definirla, puesto que será fundamental para comprender el rumbo de este TFG.

Tantaleán-Odar (2019) nos muestra cómo el tratamiento y fundamento de este concepto ha ido evolucionando con el tiempo. Teniendo en cuenta esta información, se podría considerar la discapacidad como una característica más de aquellas personas a quienes les dificulta algún aspecto significativo del ámbito físico, mental, intelectual o sensorial.

## INTEGRACIÓN

Al igual que Aguilar-Montero (2000), consideraremos que la integración es el resultado de conocer y manifestar las necesidades que puedan tener ciertas personas, con el fin de poder hacerles adaptaciones únicamente a ellas. Un ejemplo claro sería la segregación de la Escuela

Ordinaria y la Escuela Especial, en la que se pretendía que en cada centro se adaptasen los aprendizajes a las necesidades de cada grupo de personas (con o sin discapacidad). Con esto vemos que se pretende adaptar el aprendizaje de los niños y niñas, pero segregados por necesidades.

Actualmente, ni en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, ni tampoco en el DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, encontramos este término utilizado para englobar la relación entre personas.

## INCLUSIÓN

Atendiendo las explicaciones de autores como Aguilar-Montero (2000), Font (2009) o Giné (2009), consideramos que la inclusión debe ser la transformación de la integración, ofreciendo a todos y todas las mismas oportunidades sin necesidad de excluir a nadie. De hecho, defienden que la inclusión en el ámbito educativo ha de ser sinónimo de “escuela y educación para todos”. Así pues, las adaptaciones que se realicen a quienes lo necesiten deben hacerse junto al resto de personas que no las requieran, para que todos y todas puedan alcanzar los mismos objetivos.

A diferencia del concepto anterior, este sí lo vemos reiteradas veces tanto en el Real Decreto 95/2022 como en el DECRETO 37/2022, fomentando su práctica constante en las aulas a través de adaptaciones para que no se excluya a nadie. De esta manera, se observa cómo es la clave para solventar la diversidad (entendida desde ambas teorías) mencionada anteriormente.

Para lograr cumplir este aspecto, Aguilar-Montero (2000) y Arribas (2015) señalan una serie de acciones que debemos impulsar: (1) proponer un currículo alcanzable y que dé respuesta a los problemas de la vida cotidiana, (2) formar a los docentes para que sean capaces de adaptar las situaciones, (3) organizar y coordinar el trabajo de todas las personas implicadas (profesionales, familias...), (4) adaptar la forma de enseñar para todos, (5) fomentar la participación de las familias y comunidad, (6) fomentar la interacción entre iguales.

## Escolarización del ACNEE

### CENTROS ESPECIALES

Aguilar-Montero (2000) hace un recorrido histórico justificando la cita de Font (2009), quién señala que la Educación Especial “se debe a las limitaciones que tienen las escuelas ordinarias para dar una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades de los alumnos” (p.121). Esto

se debe a que en las Escuelas Especiales se matriculaban (y se siguen matriculando) únicamente aquellas personas con necesidades concretas, con unas ayudas específicas que no podían solventar las escuelas ordinarias; por ejemplo, personas con discapacidad (Arráez-Martínez, 1998).

Este tipo de escolarización, tal y como hemos expuesto anteriormente, hace referencia a una escolarización que fomenta la integración, pero no la inclusión. Aguilar-Montero (2000) defiende la asistencia a estos centros cuando realmente sea necesario y los centros ordinarios no puedan solventar las necesidades del alumnado. De hecho, señala que la escolarización en Escuelas Especiales debe ser “reversible y dinámica” (Aguilar-Montero, 2000, p.96).

En definitiva, los Centros Especiales son escuelas exclusivas para ACNEE donde deben tener la capacidad de adaptar las enseñanzas básicas a sus necesidades.

## CENTROS ORDINARIOS

Según Aguilar-Montero (2000) es a partir del “Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial”, cuando se incide en prevalecer la escolarización de los ACNEE en Centros Ordinarios siempre que sea posible (contando con los apoyos y recursos necesarios). Por otro lado, en 2007 España aprobó el documento de Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, comprometiéndose a garantizar la accesibilidad de cualquier persona (independientemente de su necesidad) a distintos espacios; entre ellos, los centros escolares.

Actualmente, en la Ley Orgánica 3/2020, aparece la responsabilidad por parte de las “Administraciones educativas” de fomentar la escolarización de ACNEE en la Educación Infantil ordinaria. Además, responsabilizan a estas entidades de garantizar la calidad de educación de estas personas.

De esta manera, recordamos que este tipo de escolarización impulsa la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. Así pues, si los Centros Ordinarios deben ser espacios donde se trabaje la inclusión, ¿por qué no se escolarizan todos los ACNEE en estos centros?

A continuación, expondremos qué características deben tener los Centros Ordinarios para poder atender realmente a estas personas.

## Cómo se incluyen las personas con discapacidad en Centros Ordinarios

El Real Decreto 95/2022 exige “el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje” (p.3). Por eso mismo, vemos cómo defiende la necesidad de aceptar y fomentar la inclusión de todos, especialmente de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo (donde se incluyen los ACNEE).

Asimismo, el Real Decreto 95/2022 menciona la necesidad de bienestar e inclusión de personas con discapacidad, desarrollando las mismas actividades que para el resto del aula. Además, incide en tener en cuenta la comunicación o lenguaje de estas personas, con el fin de poder ofrecer la mejor educación adaptada posible.

Centrándolo en los principios de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ponemos el foco en el proceso de aprendizaje. Esto se debe a que son los responsables de ofrecer una serie de pautas para saber cómo trabajar y adaptar las sesiones educativas (objetivos, métodos, materiales, evaluación) a las personas con necesidades (CAST, 2018).

El modelo del DUA indica tres principios fundamentales para llevar a cabo esta adaptación. En la Tabla 2 se muestra el principio que CAST (2018) expone y una breve explicación.

**Tabla 2.**

*Principios del DUA*

QUÉ OFRECE	DEL APRENDIZAJE	SÍNTESIS
<b>Proporcionar múltiples formas de Implicación</b>	El porqué del aprendizaje	Conocer qué les motiva para que el alumnado se sienta involucrado en la actividad
<b>Proporcionar múltiples medios de Representación</b>	El qué del aprendizaje	Saber de qué manera el alumnado capta mejor la información
<b>Proporcionar múltiples medios de Acción y Expresión</b>	El cómo del aprendizaje	Ofrecer diferentes medios (habilidades variadas) para alcanzar el objetivo

*Nota.* Tabla realizada a partir de la información de CAST (2018, p.3-4).

Estos tres principios, según CAST (2018) deben girar en torno a la educación de alumnos que sepan conectar la información anterior con la adquirida, que sepan pautarse y organizarse para asimilar el aprendizaje lo mejor posible, y que quieran aprender.

Coincidiendo con esta idea, otros autores como Arráez-Martínez (1998), Atienza (s.f.) o Pérez-Brunicardi et al. (2004) señalan la necesidad de contar con diferentes estrategias, adaptaciones curriculares o recursos, entre otros, para impartir las clases. Centrándonos en las adaptaciones curriculares, Pérez-Brunicardi et al. (2004) enuncian tres tipos distintos que se pueden llevar a cabo en el aula que se ven reflejadas en la Tabla 3.

Para llevarlas a cabo, estos mismos autores resaltan la necesidad de tener que evaluar previamente en el contexto educativo a la persona que requiera la adaptación. De esta manera, se podrá crear una propuesta y determinar en el “Documento Individual de Adaptaciones Curriculares” (DIAC) qué adaptaciones son las más adecuadas para la persona (Pérez-Brunicardi et al., 2004).

**Tabla 3.**

*Tipos de adaptación en un aula*

ADAPTACIÓN	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
<b>Adaptaciones significativas</b>	Modificaciones del currículo (objetivos, contenidos o criterios de evaluación) durante la programación. Se realiza a un alumno o alumna en concreto.	Reducir el número de objetivos a cumplir en una Situación de Aprendizaje.
<b>Adaptaciones NO significativas</b>	Modificaciones en algunos elementos de la programación de la actividad para cumplir el currículo ordinario. Se realiza a un alumno o alumna en concreto.	Exponer los enunciados de un problema de matemáticas de forma más sintética y clara.
<b>Adaptaciones de acceso al currículum</b>	Modificaciones en el uso de recursos (espaciales, materiales, comunicación, personales...) que facilitan el logro del currículo ordinario. Ofrece la oportunidad a todo el alumnado.	Disponer de un amplio espacio en clase para poder mover una silla de ruedas sin chocarse.

*Nota.* Elaboración a partir de Pérez-Brunicardi et al. (2004, p.32-33).

Para que estas adaptaciones realmente funcionen, Pérez-Brunicardi et al. (2004) remarcan la necesidad de contar con la participación conjunta de todos los profesionales (maestros, fisioterapeutas...).

Autores como Arráez-Martínez (1998), Atienza (s.f.) o Pérez-Brunicardi et al. (2004) defienden que estas adaptaciones deben hacerse siempre y cuando realmente sean necesarias. Es decir, que, a la hora de programar las actividades de clase, debemos considerar si estas pueden ser realizadas por todo el alumnado, sin necesidad de adaptarlas. Para ello, Pérez-Brunicardi et al.

(2004) a partir de las indicaciones de Arráez (1994) señalan una serie de pasos a seguir, con el fin de fomentar el trabajo autónomo de los ACNEE: (1) realizar una actividad que no requiera adaptaciones, (2) adaptar algunos materiales, normas o recursos a toda la clase o al alumno, (3) realizar una adaptación individual al ACNEE.

Además de las adaptaciones, los apoyos específicos es otro de los aspectos que Arráez-Martínez (1998), Arribas (2019), Atienza (s.f.) o Pérez-Brunicardi et al. (2004) mencionan. Señalan la relevancia de contar con especialistas que ayuden en el desarrollo del ACNEE, siendo imprescindible el contacto y coordinación constante entre todos los implicados (fisioterapeutas, Auxiliares Técnicos Educativos...). De hecho, indican la importancia de reorganizar los horarios del centro escolar para lograr una adaptación adecuada, ya que puede coincidir la ayuda de la ATE con otra persona, por ejemplo.

La función de los distintos especialistas debe ir marcada por la evolución del ACNEE, impulsando en todo momento la autonomía del alumno o alumna (Arribas, 2015; Atienza, s.f.). Para que todos logremos contribuir al desarrollo óptimo del ACNEE, es imprescindible observar tanto las limitaciones como el potencial que tiene esa persona, con el fin de ofrecerle oportunidades favorecedoras (Arribas, 2015).

Así pues, se pone de manifiesto la necesidad de formarse en el “conocimiento y adaptación a contextos con amplia diversidad de ACNEE”, pues todo el alumnado tiene derecho a ser educado en igualdad de condiciones que los demás.

En definitiva, la escolarización de ACNEE en Centros Ordinarios puede ser oportuna, siempre y cuando el colegio tenga los recursos necesarios, y el profesorado se implique en lograr una verdadera inclusión en el aula. De esta manera, podríamos dar respuesta a la pregunta planteada anteriormente (¿por qué no se escolarizan todos los ACNEE en estos centros?): porque no todos los centros cuentan con los recursos necesarios para atender todas las necesidades. Aunque, según expone la Ley Orgánica 3/2020, en un periodo de diez años, los centros ordinarios deberán contar “con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad” (p. 1229442)

## **Atención del ACNEE en salidas en Centros Ordinarios**

### **POR QUÉ REALIZAR SALIDAS CON ACNEE**

Uno de los lugares más apropiados para trabajar con ACNEE es la naturaleza, ya que es un espacio en el que se pueden realizar propuestas inclusivas fácilmente (Arribas, 2019).

Archilla-Prat y Pérez-Brunicardi (2020) nos recuerdan que la literatura educativa defiende la importancia y necesidad de tener un contacto directo y real con el entorno. Mientras que, Arribas (2015), en esta línea, argumenta que “ningún niño, por sus características personales, debería verse privado de la posibilidad de acceder al medio natural” (p.93).

A día de hoy, son muchos los niños y niñas que no dedican tiempo a realizar estas salidas, por invertirlo encerrados y conociendo el mundo que les rodea a través de una pantalla (Freire, 2011; Sampson, 2023). Por eso mismo, el centro no debe ser otro espacio en el que se prive de ello. Y aunque generalmente lo ideal es equilibrar el tiempo dedicado en los teléfonos, en Educación Infantil lo más apropiado es alejarse de ellas y conocer de primera mano todos los rincones del entorno (Guillén, 2020; Sampson, 2023). Consecuentemente, lograremos impulsar la actividad física de la que tanto carecemos hoy en día (Freire, 2011; Sampson, 2023).

A través del contacto directo con espacios cercanos podremos moldear nuestro aprendizaje, logrando que este sea realmente significativo (Urones-Jambrina y Sánchez-Barbudo, 1997). De hecho, Bruchner (2017) defiende que los procesos de aprendizaje se interiorizan cuando realmente hay contacto directo con aquello que se aprende.

Según varios estudios y autores, estas salidas favorecen numerosos aspectos del desarrollo físico (psicomotricidad, sistema inmunológico...), cognitivo (concentración, creatividad, lenguaje...) y social (respeto, relación, resolución de conflictos...) del alumnado (Bruchner, 2017; Guillén, 2020; Sampson, 2023; Subtil-Marugán, 2020; Wauquiez et al., 2021). De hecho, Autores como Bruchner (2017) y Freire (2011) hacen hincapié en la facilidad que tiene el alumnado para adaptarse a la naturaleza según sus necesidades, ya que será libre de escoger qué, cómo y dónde prefiere aprender.

En estos espacios el niño puede llegar a alcanzar la etapa del *flow* (Bruchner, 2017). Esto se da cuando el niño está realmente concentrado e interiorizando los aprendizajes que va descubriendo libremente. Teniendo esto en cuenta y que en Jiménez-Velasco (2024) remarco la importancia de tener que aprender divirtiéndonos, podemos decir que es necesario salir y conocer en persona nuestro entorno. Consecuentemente, lograremos que el alumnado llegue a la fase del *flow* a través del juego, consiguiendo un desarrollo integral.

Para que las salidas al entorno sean realmente significativas, el alumnado debe divertirse durante las mismas (Jiménez-Velasco, 2024). Como estrategia, el juego es un aspecto fundamental para el desarrollo del alumnado, siendo el juego libre el que prevalece frente al

dirigido. Y como metodología, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner es una buena opción, pues a través de ella logramos que el alumnado adquiera conocimientos a partir de su propia experiencia (Arias-Gallegos y Oblitas-Huerta, 2014; Bruchner, 2017; Sampson, 2023; Wauquiez, et al., 2021).

Teniendo todo esto en cuenta, podemos señalar que los maestros debemos ser los primeros en fomentar estas salidas, planificándolas y adecuándolas al contexto de nuestras aulas (Archilla-Prat y Pérez-Brunicardi, 2020).

### **CRITERIOS DE INTERVENCIÓN DURANTE LAS SALIDAS**

Para realizar una salida con alumnos de Educación Infantil es imprescindible planificar muy bien la ruta para dejarnos llevar por el asombro durante el camino (Arribas, 2015).

Arribas (2015) y Pérez-Brunicardi (2023) exponen la preparación de una salida al medio natural con una persona con discapacidad. Para ello, señalan una serie de criterios que fundamentan una adecuada intervención durante las salidas: (1) valorar las capacidades de la persona con discapacidad, (2) informarse bien de cómo es el lugar o ruta y con qué recursos cuenta, (3) conocer los intereses del alumnado, (4) adaptar la actividad (inclusiva) a las necesidades del aula y al espacio donde se trabajará, (5) solicitar apoyos y recursos si fuese necesario, (6) impulsar la eliminación de barreras del entorno transformado (ciudad, parkings...) para favorecer la implicación de todo el alumnado.

Por otro lado, Torrego-Egido (2023) impulsa la posibilidad de adaptar el currículum a los intereses del alumnado para lograr una verdadera motivación e implicación de estos. Para trabajarla, propone establecer asambleas en las que el alumnado manifieste qué desea aprender, con el fin de poder trabajar un currículum inclusivo. Además, el hacerlo de esta manera conecta directamente los aprendizajes con las distintas necesidades y realidades del entorno y alumnado (Torrego-Egido, 2023).

### **RESPONSABILIZACIÓN DURANTE LAS SALIDAS**

Cabe mencionar que, para lograr una salida inclusiva a partir de los criterios mencionados anteriormente, debemos tener presente la formación adecuada de quienes preparen la salida (Arribas, 2019; Pérez-Brunicardi, 2023; Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio, 2021). De esta manera, nos aseguraremos de que los beneficios, el aprendizaje y la seguridad realmente se cumplirán (Bruchner, 2017).

Así pues, durante estas salidas el principal responsable es el docente, pues en función de sus actitudes y creencias programará de una determinada manera frente a la diversidad del aula (Giné, 2009). Este maestro o maestra es el pilar fundamental de la salida, pues sin una buena formación, información y dedicación, esta salida no tendrá éxito.

Para realizar una salida segura, Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021) diseñaron una serie de infografías que se pueden utilizar. Ahí aparecen distintos elementos imprescindibles para las salidas al medio natural: mochila, botiquín, vestimenta... Que se deben adecuar en función del tipo de salida que se realice.

Con esto vemos que el rol del maestro durante las clases fuera del aula debe ser de guía, mediador o mediadora y acompañante (Bruchner, 2017). Además, es quién ha de generar en los niños inspiración, libertad, seguridad, pasión, respeto e igualdad a través de la imitación y admiración (Bruchner, 2017; Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio, 2021).

Asimismo, Giné (2009) también hace una crítica a los Gobiernos, quienes deberían ser los primeros en comprometerse en favorecer la inclusión de todas las personas en la sociedad. Al fin y al cabo, son quienes tienen gran poder para adaptar las infraestructuras de la sociedad.

## EVALUACIÓN DE LAS SALIDAS

En Jiménez-Velasco (2024) vemos cómo en la recogida de información aparecen menciones a cómo evalúan las maestras de Educación Infantil. Estas lo hacen principalmente a través de la observación como técnica y anotando aspectos relevantes en el cuaderno de la maestra (instrumento de evaluación). Fundamentalmente se trabaja la heteroevaluación (maestra-alumnos) y toman de referencia los ítems que exponga el currículo vigente.

Autores como Wauquiez et al. (2021) o Bruchner (2017) que trabajan de forma diaria en espacios naturales, señalan el uso de cuadernos de campo o cuadernos de maestras como principales aliados. En ellos, invitan a anotar distintos aspectos que se consideren relevantes, o bien, a plantear una serie de preguntas a las que pretendamos dar respuesta a través de las actividades.

Por otro lado, Pérez-Brunicardi et al. (2004) nos expone una serie de aspectos que se deberían tener en cuenta al considerar los criterios de evaluación en una salida con personas con discapacidad. Señalan que estos deberían ser adecuados, relevantes, veraces, formativos, integrados y éticos. Mientras que como instrumentos de evaluación resaltan aquellos más

estructurados (fichas de autoevaluación) o menos estructurados (anecdóticos, reflexiones sobre la práctica, emergencia de aspectos clave).

En definitiva, la evaluación más ajustada a las recomendaciones de diversos autores es una heteroevaluación a través del cuaderno de la maestra, recogiendo la información a través de la observación, donde se tengan en cuenta los ítems que el currículo actual enumere.

## CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

En el siguiente apartado se expondrá el contexto que enmarca la experiencia de todo este TFG. Comenzaremos hablando de la localización geográfica del entorno. Posteriormente, hablaremos de las características del centro y aula, destacando algunos aspectos que consideramos relevantes para la práctica.

Con el fin de mantener el anonimato de las personas, todos los nombres que aparecen son pseudónimos, excepto los nuestros: Darío y Lydia. Cabe mencionar que las familias y docentes han autorizado el uso de toda la información recopilada durante las prácticas en esta aula, para poder elaborar este TFG.

### La ciudad y barrio

La ciudad en la que se desarrollarán las salidas es Segovia. Tal y como expone la web del Ayuntamiento de Segovia (s.f.), es la capital de la provincia y se encuentra situada bajo la sierra de Guadarrama, aproximadamente a unos mil metros por encima del nivel del mar, y envuelta por sus dos principales ríos (junto a sus respectivos valles): Eresma y Clamores.

Segovia es una de las ciudades de la Comunidad Autónoma de Castilla y León con más historia, monumentos y paisajes naturales; entre todo ello, destaca su acueducto, símbolo principal de la ciudad (Ayuntamiento de Segovia, s.f.). En 1985 la UNESCO inscribió en la Lista de Patrimonio Mundial la ciudad de Segovia por la excelente conservación de restos históricos y culturales (Ministerio de Cultura, s.f.). Y es a partir del S.XX cuando Segovia emerge y el turismo comienza a ser una fuente de ingresos, hasta día de hoy (Ayuntamiento de Segovia, s.f.).

Entre todos los rincones de Segovia, el centro se sitúa en uno de los barrios con más viviendas asequibles de toda Segovia (Guijarro, 2020). Por eso, la mayoría de familias que habitan en sus cercanías son generalmente de procedencia inmigrante, minorías étnicas o con diversas dificultades (Guijarro, 2020).

En Segovia capital viven aproximadamente unas 51.011 personas (en 2023) según el Instituto Nacional de Estadística (INE). Mientras que, en este barrio se podrían considerar unas 1.758 personas, comparando los datos de Martínez-Fernández y Luengo-Gallego (2005) y Foro Ciudad (2023).

Actualmente, la Asociación de Vecinos del barrio es la encargada de recopilar, suscitar y preservar las diferentes necesidades o inquietudes en el Ayuntamiento de Segovia, encargado de gestionar las necesidades del barrio (Ayuntamiento de Segovia, s.f.).

### **Centro y aula**

En cuanto al colegio en el que centraremos el trabajo, es un Centro de Educación Infantil y Primaria, cuyas infraestructuras se dividen principalmente en dos edificios: uno para cada etapa. Entre ambas albergan aproximadamente 200 niños y niñas, de los cuales 74 pertenecen a la etapa de Educación Infantil (EI).

La clase principal con la que trabajaremos será perteneciente al segundo ciclo de EI, contando con un total de 20 niños y niñas. Además, en esta clase se encuentran constantemente la maestra, una ATE y en reiteradas ocasiones, una profesional de Audición y Lenguaje (AL).

A continuación, hablaremos en líneas generales acerca de las características de esta clase. Cabe recordar que, en todo momento utilizaremos pseudónimos para garantizar el anonimato de las personas.

Comenzaremos hablando de la facilidad de relacionarse socialmente los distintos niños (11) y niñas (9). Todos ellos se benefician de la diversidad cultural (gitana, rusa, latinoamericana, española y, sobre todo, marroquí), cognitiva y física de la clase. Con esta aceptación, se aprecia fácilmente la inclusión y capacidad adaptativa de todos ellos en distintos ámbitos.

Uno de los aspectos relevantes de toda la clase según la maestra es que presentan dislalias y dificultades para expresarse. Por eso, gran parte del tiempo cuentan con una especialista de Audición y Lenguaje (AL). A comienzos de curso estuvo Luna, pero al darse de baja, ha sido sustituida por Paola. Las dificultades de comunicación verbal se deben a que en el aula hay un gran porcentaje de alumnos cuyas familias no hablan español, hecho que también desencadena a una dificultad de diálogo con las mismas.

Entre todo el alumnado, destacan una serie de alumnos. Enzo, Aitor y Laura resaltan en inteligencia y capacidad argumentativa para persuadir al resto de compañeros. Elvis y Abraham son bastante nerviosos y alteran en ocasiones la tranquilidad de la clase. A Iván, Ganuel,

Cristiano, Gala y Dana les cuesta relacionarse verbalmente con la maestra, y en ocasiones, tan solo interaccionan con los compañeros a través de la comunicación no-verbal. Y como no, la protagonista de este TFG, Elsa, la única persona de clase con diagnóstico.

Elsa es una ACNEE porque tiene una discapacidad física motora. El diagnóstico de esta niña es una parálisis cerebral con grado de dependencia del 92%. Tiene daños cerebrales, tetraparesia (hipotonía en el cuello y tronco, hipertonia en piernas y brazos) y recorte de masa muscular en los antebrazos. Todo esto hace que tenga dificultades al procesar y emitir la información (lo hace más lento que el resto); flacidez en el cuello y tronco, requiriendo de ayuda al mantenerse sentada, girar la cabeza o controlar los movimientos; y rigidez en brazos y piernas, que provoca descontrol y descoordinación de manos y piernas (por lo que no puede sujetarse de pie).

Respecto a las adaptaciones educativas de Elsa, únicamente se realizan las significativas en aquellos aspectos curriculares que implica el ámbito motriz. En el resto de aspectos, tan solo se realizan adaptaciones no significativas y de acceso al currículo.

Para solventar las necesidades de Elsa contamos en clase con una ATE. Como bien exponen Verger-Gelabert et al. (2020), es una persona que se encuentra en el aula para ayudar a solventar las necesidades del ACNEE, aunque también sirve de apoyo a la maestra principal. La ATE de esta clase se llama Marta, y se encuentra constantemente buscando alternativas para lograr una plena inclusión de Elsa. Es tanta la predisposición de Marta, que la diversidad de actividades se garantiza para toda la clase.

No obstante, no podría haber salidas si no fuesen impulsadas por la maestra principal, Sonia. Esta, al igual que Marta, también busca motivar a todo el alumnado para generar diferentes situaciones inclusivas y significativas. Tanta es la intencionalidad de querer ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a toda la clase, que Sonia publicó junto a otros maestros y maestras un libro titulado “Manual de acción para la inclusión”.

## **ANÁLISIS DE LAS SALIDAS (PARTE I)**

Comenzamos con la primera parte del trabajo. Esta consiste en analizar siete salidas que hicimos en clase. Este estudio nos servirá para extraer los aspectos relevantes que se deben tener en cuenta durante una salida con niños de EI, sabiendo que hay una niña con discapacidad. De esta manera, desarrollaremos una Situación de Aprendizaje (con una salida) teniendo en cuenta esas características (en la Parte II del TFG).

## **Objetivos de la Parte I**

Los objetivos que planteamos en esta primera parte están estrechamente relacionados con el primer y, especialmente, el segundo objetivo de este TFG. Además, los mencionados a continuación, nos servirán para desencadenar la segunda parte del trabajo. Por tanto, los objetivos de esta investigación, relacionados con aspectos centrados en una niña con discapacidad son:

1. Distinguir las funciones del profesorado (maestra y apoyo) y familias en las salidas al entorno en Educación Infantil con una alumna con parálisis cerebral.

De esta manera, lograremos conocer los distintos roles en adultos que se deben establecer, para que una salida con estas características funcione. Además, a nuestro parecer, se podrá ver claramente el papel fundamental de la maestra, ya que es la principal responsable de planificar estas salidas.

2. Valorar el nivel de adaptación de los diferentes recursos que ofrece la ciudad para el desarrollo de las salidas con una alumna de Educación Infantil con parálisis cerebral.

Es imprescindible saber con qué adaptaciones contamos en el entorno, para poder realizar modificaciones en la planificación de la salida. Cuanto más acondicionado esté el espacio, menores ajustes tendremos que hacer nosotros durante el recorrido.

3. Analizar la importancia de la implicación cooperativa de todas las personas implicadas en la salida para romper barreras.

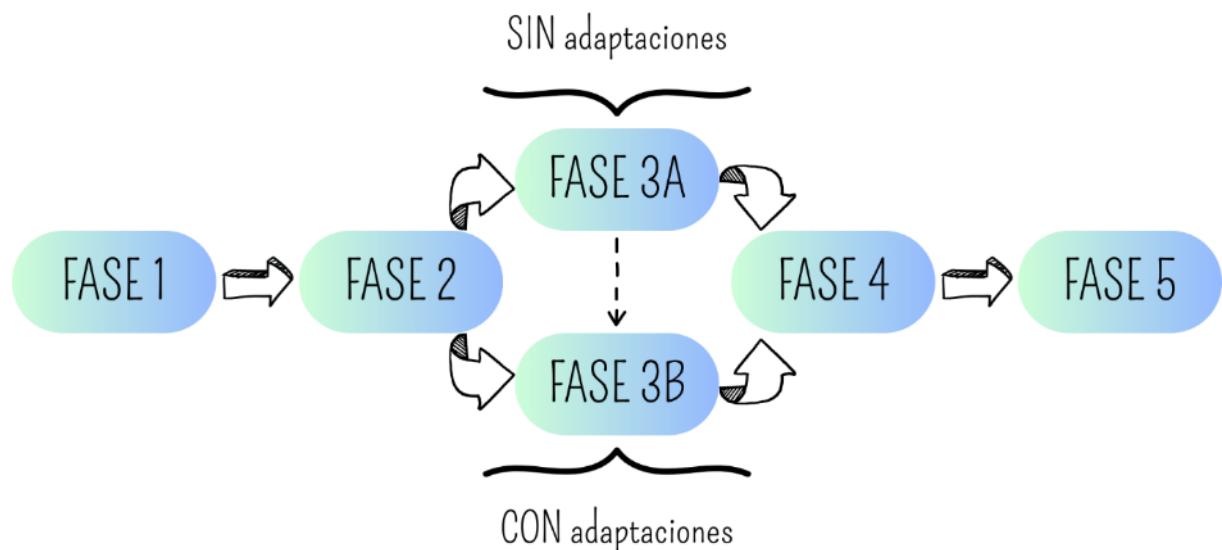
Con esto, pretendemos analizar que, con la cooperación e implicación de todas las personas (internas y externas al centro) somos capaces de conseguir incluir a una niña con discapacidad durante las salidas al entorno. Además, estamos seguros de que el hecho de ser una clase de Educación Infantil pondrá de manifiesto la importancia de una buena educación en valores.

## **Diseño de la Parte I**

En la fundamentación teórica pudimos extraer información relevante para conocer qué aspectos pueden ser determinantes al organizar una salida con personas con discapacidad. Gracias a Arribas (2015), Arribas (2019), CAST (2018), Pérez-Brunicardi et al. (2004), Pérez-Brunicardi (2023) y el Real Decreto 95/2022, pudimos establecer una guía de planificación, compuesta por cinco fases relacionadas entre sí (Figura 2).

**Figura 2.**

*Relación entre las fases de la guía de planificación*



*Nota.* Elaboración propia a partir de la guía de planificación.

La guía de planificación se duplicó tantas veces como salidas hicimos, llegando a un total de siete copias (Tabla 4). Con el análisis de las siete salidas logramos establecer unos criterios básicos a tener en cuenta para planificar una salida.

**Tabla 4.**

*Fecha de las salidas que realizamos del centro*

FECHA	TÍTULO DE LA SALIDA
6 de marzo	Museo Provincial
13 de marzo	Cine
15 de marzo	Comprar al supermercado
19 de marzo	Comprar al mercado
12 de abril	Desplazarse al edificio de Educación Primaria
16 de abril	Visita al castillo
9 y 10 de mayo	Titiricole en la Biblioteca

*Nota.* Elaboración propia a partir de las salidas que realizamos.

Finalmente, todo este proceso sirvió para lograr cumplir el primero y, sobre todo, el segundo objetivo del TFG, así como los objetivos propuestos en esta Parte I.

## Recogida de la información

Para anotar la información, tal y como se expone anteriormente, utilizamos una guía de planificación. Para asegurar el cumplimiento de cada fase se establecieron una serie de preguntas, cuyas respuestas orientaban la planificación de la salida (Tabla 5).

En la Figura 2 y Tabla 5 se observa la existencia de dos “Fase 3”, distinguidas con las letras “a” y “b”. Esto se debe a que en ese punto se debe considerar si realmente está adaptada o no la salida. En caso de sí estarlo, seguimos la “Fase 3a”, mientras que, si no lo está, continuamos con la “Fase 3b”. En esta última, se añaden las estrategias necesarias para asegurar la adaptación de la salida al ACNEE. Y como se observa en la Figura 2, puede que haya una rectificación de análisis al contemplar que la propuesta sí necesita adaptaciones.

**Tabla 5.**

*Guía de planificación*

TÍTULO DE LA SALIDA	
FASE 1	Considerar la motivación del alumnado para realizar la salida y lograr un aprendizaje significativo
¿Qué les motiva? ¿Qué aprendizajes pretendemos que interioricen?	
FASE 2	Señalar las necesidades existentes del alumnado, valorando sus limitaciones (y cómo las afronta) como su potencial.
¿Quiénes cuentan con alguna necesidad especial? ¿Cuál es? ¿De qué manera le afecta a su día a día? ¿Cómo afronta esas dificultades normalmente? ¿Cómo se siente frente a las ayudas de los demás?	
FASE 3a	Plantear una propuesta de salida al entorno que no requiera ninguna adaptación, aportando diferentes “medios de representación” (CAST, 2018, p.4).
¿Dónde queremos ir? ¿Cómo queremos ir? ¿Por qué queremos realizar la salida? ¿Qué actividades queremos realizar? ¿Qué metodología seguiremos? ¿Cómo las vamos a evaluar? ¿Qué material necesitamos? ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al realizar la sesión (meteorología, elementos que llevaremos...)?	
FASE 3b	Ofrecer diferentes “medios de acción o expresión” (CAST, 2018, p.4), adaptando el espacio (accesible), el material (adaptado) y en caso necesario, la actividad (para fomentar la inclusión)
¿Dónde queremos ir? ¿Cómo queremos ir? ¿Por qué queremos realizar la salida? ¿Qué actividades queremos realizar? ¿Qué metodología seguiremos? ¿Cómo las vamos a evaluar? ¿Qué material necesitamos? ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al realizar la sesión (meteorología, elementos que llevaremos...)? ¿El trayecto y acceso al lugar está adaptado a las necesidades del alumnado? ¿Requiere alguna modificación o aspecto a tener en cuenta? ¿El material utilizado está adaptado a las necesidades del alumnado? ¿Es necesario modificarlo o cambiarlo? ¿La actividad propuesta es apta para todos los compañeros? ¿Algún puede tener dificultades en su realización? ¿Se puede adaptar la actividad a todo el alumnado? ¿Es necesario modificar la actividad?	
FASE 4	Considerar la función de las personas implicadas: familias (asistiendo al centro y participando activamente), maestros (supervisión del logro de acogimiento, aceptación y valoración), profesorado de apoyo (intervención constante) y alumnado (cooperativo).

¿Qué función tiene la familia? ¿Cómo deben actuar los maestros durante la salida? ¿Hay profesorado de apoyo que pueda asistir a la salida? ¿Cuál será su función? ¿Qué puede realizar el alumnado para lograr una inclusión grupal?

**FASE** Mejoras para futuras sesiones.

**5**

¿Qué aspectos no hemos tenido en cuenta en la programación? ¿Cómo han afectado a la implicación? ¿Qué debemos mantener? ¿Qué debemos mejorar? ¿Qué sentimientos o emociones han destacado en la sesión?

*Nota.* Elaboración propia a partir de Arribas (2015), Arribas (2019), CAST (2018), Pérez-Brunicardi et al. (2004), Pérez-Brunicardi (2023) y el Real Decreto 95/2022

Después de que el tutor de este TFG revisase y aprobase la guía de planificación, se comenzaron a completar según programábamos las salidas en el aula.

Para poder completar la guía de planificación fue necesario establecer la manera en que recogeríamos la información. La técnica principal que utilizamos fue la observación participante sistemática y las fotografías (Anexo I). Además, también registrábamos a través de notas de voz el funcionamiento de la salida al finalizarla.

Esto hizo que el registro en la guía de planificación fuese mucho más sencillo de especificar, ya que contaba con el recuerdo, las fotografías y notas de voz. Al anotar la información, tuvimos en cuenta la separación de las preguntas, logrando así una descripción más detallada de la salida (Anexo II).

### Análisis de la información de la Parte I

Para analizar la información extraída a partir de las guías de planificación, utilizamos de referencia las preguntas de cada fase. Por tanto, encontramos en la Tabla 6 una lista de categorías que guardan relación directa con cada pregunta de la Tabla 5. En el Anexo III se puede ver también una red de categorías, realizada para comprender mejor la lógica de cada apartado, así como la asignación de colores en la Tabla 6.

**Tabla 6.**

*Lista de categorías*

FASE	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
FASE 1	Intereses	Aquello que al alumnado le impulsa a aprender
	Objetivos de aprendizaje	Aspectos que consideramos importantes adquirir durante las salidas
FASE	ACNEE	Cantidad de Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales y la concreción de su necesidad

	<b>Dificultades</b>	Complicaciones que tiene el alumnado como consecuencia de sus necesidades
	<b>Solución</b>	Forma de solventar las complicaciones del ACNEE
	<b>Ayudas</b>	Sentimiento del ACNEE frente a las ayudas que recibe
<b>FASE 3-A/B</b>	<b>Destino</b>	Lugar donde queremos ir
	<b>Transporte</b>	Forma en la que queremos llegar al destino
	<b>Motivo salida</b>	Justificación de la salida
	<b>Actividades</b>	Acciones, juegos... que realizaremos en la salida
	<b>Metodología</b>	Método de aprendizaje que llevaremos a cabo en la salida
	<b>Evaluación</b>	Manera en que recopilaremos y evaluaremos la información recogida durante la salida
	<b>Material</b>	Complementos adicionales que necesitaremos durante la sesión
	<b>Recordar</b>	Aspectos que no debemos olvidar al realizar la salida
<b>FASE 3 - B</b>	<b>Destino y trayecto adaptados</b>	Afirmación de adaptación del trayecto y lugar al ACNEE
	<b>Destino y trayecto modificaciones</b>	Cambios en la programación a consecuencia de la falta de adaptación en el trayecto y destino de la salida
	<b>Actividades adaptadas</b>	Afirmación de poder realizar las actividades por estar adaptadas a todo el alumnado
	<b>Actividades modificación acceso</b>	Cambios en el proceso para alcanzar el mismo objetivo que el resto de compañeros. Sin modificar la actividad
	<b>Actividades modificación</b>	Cambios en la actividad por no poder ser realizada a consecuencia de las necesidades del aula
	<b>Material adaptado</b>	Afirmación de que todo el alumnado puede utilizar el material sin ningún problema
	<b>Material modificación</b>	Cambios en la disposición del material utilizado en la salida por no ser accesible a todos
	<b>Función familia</b>	Implicaciones de la familia para poder realizar la salida
<b>FASE 4</b>	<b>Función maestros</b>	De qué manera deben actuar los maestros durante la salida
	<b>Función apoyos</b>	Qué deben hacer los docentes de apoyo durante la salida y quienes tienen disponibilidad para venir
	<b>Función alumnado</b>	De qué manera debe actuar el alumnado para lograr una inclusión en la salida
	<b>Olvidos</b>	Aspectos que no hemos tenido en cuenta durante la salida
<b>FASE 5</b>	<b>Consecuencias</b>	En qué medida han afectado las acciones o situaciones olvidadas en la salida
	<b>Mantener</b>	Aspectos que debemos seguir llevando a cabo durante el resto de salidas
	<b>Mejoras</b>	Qué aspectos debemos modificar de cara a otras salidas
	<b>Sentimientos – emociones</b>	Qué hemos sentido durante toda la salida

*Nota.* Elaboración propia a partir de las guías de planificación y red de categorías.

Una vez categorizada la información, sintetizamos los registros de cada una de las preguntas repetidas en todas las salidas. Esta síntesis la colocamos en la categoría a la que corresponda

según la red de categorías. De esta manera, los resultados se centran en cada categoría (y pregunta) en lugar de cada salida.

## **Resultados y discusión de la Parte I**

En este apartado expondremos los resultados obtenidos del análisis de la información recogida durante las salidas al entorno cercano. Estos se encuentran organizados como aparecen en la red de categorías. Además, lo contrastaremos con la literatura.

**La primera fase** cuenta con dos categorías principales: intereses y objetivos de aprendizaje.

Durante la jornada escolar el alumnado manifiesta distintos intereses que le van surgiendo. Tal y como se muestran en los resultados, los que tomamos de base para las salidas se centran en: conocer el origen de la provincia (objetos, infraestructuras), realizar acciones cotidianas (coger un bus, comprar), divertirse (ver películas, teatro), y observar fenómenos naturales (crecimiento de flores, ríos...). Al tener en cuenta los intereses del alumnado para llevar a cabo las salidas, logramos fomentar la motivación e implicación del alumnado (Bruchner, 2017; Torrego-Egido, 2023).

Por otro lado, los objetivos de aprendizaje que nos hemos marcado se encuentran relacionados con sus intereses, cumpliendo así las pautas de Bruchner (2017) y Torrego-Egido (2023). Los trabajados en estas salidas se pueden agrupar en cinco aspectos fundamentales que están estrechamente relacionados con el currículo. El primero es reconocer las distintas funciones del entorno (profesiones, edificios, personajes relevantes...) y relacionarlas con su día a día. El segundo, trabajar los valores que formarán civiles competentes (amistad, inclusión). El tercero, la orientación y percepción espacial llevada a cabo desde distintos puntos de partida y llegada, pero cotidianos y conocidos por ellos (colegio-parada, parada-destino, colegio-supermercado, colegio-cine...). El cuarto es el desarrollo de diferentes cualidades que fomenten una autonomía responsable (comportamiento). Y el quinto aspecto hace referencia a conocer los distintos fenómenos naturales que se desarrollan en Segovia (plantas, ríos...). Para lograr realmente una interiorización de estos aprendizajes y llegar al Flow, es imprescindible trabajarlos desde el contacto directo con el mismo entorno (Bruchner, 2017; Freire, 2011).

**La segunda fase** se centra en dos categorías principales, junto a dos subcategorías de más. Estas hacen referencia a la necesidad de programar las salidas teniendo en cuenta la diversidad del aula.

En todas las salidas contamos con una niña que presenta una necesidad educativa especial (ACNEE). Esta necesidad es parálisis cerebral, cuyo grado de dependencia es del 92%. Tiene daños cerebrales, tetraparesia (hipotonía en el cuello y tronco, e hipertonia en piernas y brazos) y recorte de masa muscular en el antebrazo.

Presenta tres principales dificultades en su día a día, causadas por su discapacidad. Al tener daños cerebrales, necesita más tiempo para procesar, asumir y emitir la información verbalmente. Su hipotonía desencadena flacidez en el cuello y tronco, requiriendo así de ayuda para sentarse y controlar los movimientos. Esto se observa en las imágenes de las salidas 1, 2 y 7 del Anexo I. La hipertonia hace que tenga rigidez en brazos y piernas, originando un descontrol de ambos; provocando que no pueda caminar sin ayuda. En las dos últimas imágenes de la salida 1 en el Anexo I se aprecia perfectamente esta rigidez.

Para solventar estas complicaciones, la niña tiene una serie de ayudas constantes que coinciden con las recomendaciones que Atienza (s.f.) expone. Dispone de una tablet que facilita la comunicación con los demás, cuando esta no consigue hacerlo a través del habla. Y también cuenta con apoyos materiales (aparato con ruedas que facilita el desplazamiento) y apoyos personales (acompañamiento constante de la ATE), tal y como varios autores requieren en este tipo de salidas (Arráez-Martínez, 1998; Arribas, 2019; Atienza, s.f.; Pérez-Brunicardi et al., 2014). En todas las fotografías del Anexo I se pueden apreciar estos apoyos. Coinciendo con las exigencias del Decreto 37/2022 y con las sugerencias de Atienza (s.f.), todas estas ayudas deben buscar la autonomía de la niña con discapacidad. En las dos últimas imágenes de la salida 1 (Anexo I) se observa cómo se acerca a Elsa al arenero, pero se le da total libertad de juego autónomo.

Por último, cabe mencionar que las ayudas por parte de los demás en ocasiones sí son bien recibidas por esta niña. Sobre todo, durante el almuerzo; pudiendo apreciarse en las salidas 1, 6 y 7 (Anexo I). Generalmente, muestra una predisposición a realizar las cosas por sí sola, sin ayuda; haciendo que realmente se cumpla el objetivo de autonomía que el Decreto 37/2022 persigue. Además, tiene una actitud mucho más positiva cuando es capaz de alcanzar de forma autónoma los mismos objetivos que el resto de compañero, sin necesidad de que estén adaptados. En las imágenes de la salida 1 y 7 en el Anexo I se refleja la felicidad de la niña por hacer lo mismo que el resto. Para ello, es imprescindible poner en práctica los principios DUA mencionados en la fundamentación teórica (CAST, 2018).

La **tercera fase** se divide en dos y se centran en la importancia de la prospección de campo del lugar de la salida. Primero, expondremos las ocho categorías que tienen en común los dos apartados (Fase 3a y Fase 3b), centradas en explicar las características básicas del recorrido. Después, profundizaremos en las categorías de la “Fase 3b”, referentes a las adaptaciones que se deben hacer en algunas salidas para que realmente sean inclusivas.

Los destinos seleccionados para las salidas se escogieron en función de los aprendizajes que fuésemos a desarrollar (mencionados anteriormente). Principalmente fueron infraestructuras elaboradas por el ser humano, aunque podemos distinguir entre aquellos espacios con elementos actuales (supermercado, mercado, cine) o bien, con características históricas (museo, castillo). Al descubrir el entorno del alumnado de forma experiencial, estos pueden seguir construyendo su propia realidad de forma significativa (Urones-Jambrina y Sánchez-Barbudo, 1997).

El transporte que más utilizamos fue ir andando; reflejado en las imágenes de las salidas 1, 3, 5 y 7 (Anexo I). De esta manera, fomentamos a actividad física que tanto necesita la sociedad actualmente (Freire, 2011; Sampson, 2023). Aunque, en ocasiones sí necesitamos hacer uso del autobús para llegar al lugar de comienzo de la actividad; tal y como aparece en las imágenes de la salida 6 (Anexo I).

Los principales motivos de salida son cuatro, que coinciden con los intereses que el alumnado manifestó. El primero y más abundante es la necesidad de trabajar la ciudad y sus características (incluido el crecimiento de sus plantas). Esto se puede deber a que el centro sea el único lugar donde tengan la oportunidad de conocer en profundidad este espacio (Archilla-Prat y Pérez-Brunicardi, 2020). El segundo motivo, igual de importante que el primero, hace referencia a las salidas por la necesidad de divertirnos aprendiendo, coincidiendo con Bruchner (2017). Y el tercero y cuarto motivo se centran en la necesidad de conocer hechos importantes (primera paleontóloga) o habituales (crecimiento de una planta) a lo largo de nuestra vida.

Las actividades realizadas durante las salidas están pensadas para que el alumnado a través del juego aprenda: conocer elementos de Segovia a través de la observación y juego (salidas 1 y 6 del Anexo I), comprender la importancia de la inclusión a través de una película (salida 2 en el Anexo I), comprar y responsabilizarse del crecimiento de una flor (salidas 3 y 4 del Anexo I)... Al trabajar mediante el juego, el alumnado puede interiorizar los aprendizajes más fácilmente (Freire, 2011).

La metodología en estas salidas se alterna entre la tradicional, la resolución de problemas o el aprendizaje por descubrimiento. Generalmente se repite la metodología tradicional, en la que el alumnado es mero oyente de la información que emiten otras personas. Esto se aprecia claramente en las imágenes de la salida 1 y 6 (Anexo I), cuando los trabajadores del lugar realizan explicaciones. No obstante, en ocasiones dejamos al alumnado libertad para descubrir por sí solo algunos aprendizajes (reflejado claramente en las imágenes de la búsqueda del tesoro en la salida 1 del Anexo I). Autores como Arias-Gallegos y Oblitas-Huerta (2014), Bruchner (2017) o Wauquiez et al. (2021) defienden el uso del aprendizaje por descubrimiento porque es gracias a la manipulación, experimentación y juego que aprendemos desde pequeños.

Todas las salidas se evalúan en conjunto al finalizar el trimestre, ya que la maestra anota el nivel de logro de cada ítem del currículo mediante una escala de estimación. Para ello, recoge la información a través de la observación sistemática, registrando en su cuaderno aspectos que le llamen la atención. Este último instrumento de evaluación coincide con las anotaciones que recomiendan Wauquiez et al. (2021), Bruchner (2017) y Jiménez-Velasco (2024). No obstante, en ocasiones se utilizan otros recursos de evaluación, como el dibujo o la asamblea (o puesta en común). Después de algunas salidas, la maestra pide a los niños y niñas que elaboren un dibujo que represente qué han aprendido. Previo a esto, normalmente la maestra pregunta a cada alumno y alumna que lo manifiesten verbalmente. Al ofrecer la oportunidad al alumnado de expresarse verbal y gráficamente, se está atendiendo a los principios DUA (CAST, 2018).

En cuanto al material que se utiliza, depende en gran medida de la salida. Generalmente solemos llevar una mochila (cada niño la suya) con el agua y almuerzo (Anexo I). En ocasiones, si la actividad lo requiere, hacemos uso de papel, colores, dinero, bandejas, arena, plantas... (imágenes de las salidas 1, 3 y 4 del Anexo I).

Y los aspectos que fundamentalmente tenemos en cuenta y que no se nos pueden olvidar son cinco, coincidiendo todos ellos con las recomendaciones de Bruchner (2017) y Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021). El primero y más importante durante las salidas, la meteorología, ya que en muchas ocasiones dependemos del buen tiempo para poder realizarlas. Para ello, se realiza un seguimiento a partir de una semana antes de la salida. El segundo aspecto importante es la vestimenta, que debe estar acorde a la meteorología. El tercero es conocer el recorrido que debemos y queremos realizar, pues de lo contrario podemos tener imprevistos o malos resultados (cansancio, tiempo mal calculado, acceso a silla de ruedas...). No obstante, es cierto que puede haber imprevistos que nos lleven a cambiar el recorrido (Bruchner, 2017). Esto

sucedió en la salida 6, en la que se puede observar en la tercera imagen del Anexo I que había obras. El cuarto es el control de grupo, que para lograrlo disponemos de unos colgantes individuales con el nombre de los niños y teléfonos de contacto (Anexo I). Por último, relacionado también con el control del alumnado, será necesaria la función activa de los adultos que vienen a la salida (ATE, AL...), como vemos siempre en el Anexo I.

A continuación, expondremos los resultados de la segunda parte de la “Fase 3b” referentes a las posibles adaptaciones de la programación para lograr salidas inclusivas.

El trayecto y destino de las salidas está adaptado parcialmente. Encontramos con adaptaciones inclusivas en el transporte público (rampa y espacio determinado para carritos) y en algunas edificaciones y trayectos creados por el ser humano (rampas y ascensor en el museo; amplias aceras, pero con desperfectos). En las salidas 1 y 7 se muestran explícitamente tanto las rampas como ascensores que utilizamos (Anexo I). Todas estas adaptaciones son gracias a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2007), pues sin esta norma probablemente habría menos espacios adaptados.

No obstante, encontramos cómo también hay lugares que, a pesar de estar construidos por el hombre, no tuvieron en cuenta la diversidad de necesidades. Por eso, como bien remarcó Aguilar-Monterio (2000), es imprescindible seguir convenciendo a la ciudadanía de cambiar la perspectiva integradora por la inclusiva. A continuación, exponemos tanto los inconvenientes como las posibles soluciones que encontramos para poder realizar las salidas analizadas. La ciudad de Segovia cuenta con numerosas cuestas y adoquines que dificultan la circulación con carritos; para ello, hicimos una prospección de campo señalizando el recorrido más accesible, cómodo y corto. El acceso a determinados espacios está adaptado hasta un punto en concreto (escalones, sin paso de peatones...); para eso, utilizamos la ayuda de maestras de apoyo, quienes controlaban la circulación de coches y al alumnado. Por último, cuando nos encontramos con infraestructuras no adaptadas, tenemos que separar al grupo; por lo que, en todo momento y como aparece repetidamente en el Anexo I, todos intentamos utilizar el mismo recurso (rampa en lugar de escaleras o no visitar un espacio por no estar adaptado para todos). Recogiendo todo esto, vemos cómo a pesar de estar vigente la Convención mencionada anteriormente, todavía queda un largo recorrido para atender a la diversidad.

En cuanto a las actividades, están parcialmente adaptadas. Las que sí lo están por completo son aquellas relacionadas con el juego, disfrute y aprendizaje (búsqueda del tesoro, ver la obra de

teatro, visita guiada). Esto cumple las expectativas de Bruchner (2017) y Freire (2011) respecto a la fácil adaptación del alumnado en cualquier entorno a través del juego.

Aun así, hay algunas actividades en las que debemos adaptar los objetivos, sin necesidad de cambiar la actividad y cumpliendo por tanto las indicaciones de Arribas (2015) y Pérez-Brunicardi (2023). La gran mayoría de actividades pueden ser alcanzadas de forma autónoma por la niña con discapacidad siempre y cuando la ATE colabore (especialmente en las salidas 1, 2, 6 y 7 del Anexo I). Esta es la responsable de colocar, acercar y sujetar a la niña con necesidades junto al resto de compañeros (sentados o de pie), además de ser quién coordina el movimiento de la niña (haciendo el dibujo). Estas implicaciones de la ATE coinciden con las recomendaciones de Atienza (s.f.) y Verger-Gelabert et al. (2020). Asimismo, es importante también ofrecer a la niña la oportunidad de escoger y decidir por sí misma, por ejemplo, al llevar las plantas o maceta. De esta manera, se fomenta la autonomía que el Decreto 37/2022 exige.

Es interesante observar que respecto al cambio de actividad no es necesario en ninguna de las salidas. Esto se debe a que todas se pueden realizar siempre y cuando seamos capaces de adaptarlas adecuadamente. Para ello, será importante cumplir con los principios DUA (CAST, 2018).

Respecto al material, generalmente sí ha estado adaptado en todo momento a las necesidades del aula, pues cumplían con los principios DUA (CAST, 2018). Al utilizar material de grandes dimensiones (rotuladores gordos, mochila) como recomienda Atienza (s.f.), la niña con discapacidad ha podido utilizarlo sin problema.

Aun así, hay una salida en la que se debe adecuar el material. Es el caso de la búsqueda de plantas y semillas, ya que se asigna a la niña con discapacidad como responsable de llevar estas últimas (salida 3 del Anexo I). Al tener menos peso y no romperse si se cae al suelo, resulta mucho más cómodo de transportar (por la dificultad de agarre).

**La cuarta fase** se centra en cuatro categorías principales. Todas ellas corresponden a la función de los participantes de las salidas (familias, profesorado, apoyos y alumnado).

En estas salidas la única función de las familias ha sido aceptar la asistencia del alumnado. Pues como inciden Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021), es importante que estas estén informadas de la planificación de la salida.

La función que tienen los maestros o maestras en estas salidas es asegurarse de una verdadera inclusión de todo el alumnado, especialmente de la niña con discapacidad. Por eso, como también indica Giné (2009), son los principales responsables de perseguir las adaptaciones y lograr una participación activa de la niña. Asimismo, coincidiendo con las indicaciones de Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021), también deben controlar tanto el grupo como el rumbo de la salida. En las imágenes del Anexo I vemos a la maestra principal en primera posición para dirigir el rumbo de la clase y controlar al alumnado.

En todas las salidas ha podido acceder la ATE y en varias ocasiones la AL (Anexo I). La función de esta última es apoyo general del aula, mientras que el refuerzo de la ATE es más específico, como bien señalan Verger-Gelabert et al. (2020). Sus principales funciones son trasladar a la niña con discapacidad durante toda la salida, así como aportar ideas de adaptación para favorecer la inclusión (apreciándose en todas las salidas del Anexo I). En ocasiones, también ha tenido que coger a la niña para poder acercarla al resto de compañeros (salidas 1, 2 y 7 del Anexo I). Así pues, vemos que la función de la ATE es imprescindible (Arribas, 2015; Pérez-Brunicardi, 2023).

El alumnado en estas salidas ha tenido la función esencial de aceptar y adaptarse a las modificaciones que faciliten la inclusión de la niña con discapacidad. Junto a eso, han asumido la importancia de aceptar y respetar la diversidad del aula. Tanta ha sido la interiorización que los mismos niños eran capaces de mecanizar las adaptaciones. Esto demuestra que, al trabajar a partir de los principios DUA (CAST, 2018), el alumnado es capaz de aceptar y respetar los distintos niveles de aprendizaje.

Finalmente, expondremos los resultados de la **quinta fase**. Esta se encuentra analizada después de llevar a cabo la salida. Cuenta con cuatro categorías (olvidos, qué mantenemos, qué mejoramos, qué sentimos) y una subcategoría (consecuencias de los olvidos).

En la programación de la salida se nos olvidó asegurar en todo momento una verdadera inclusión, ya que había momentos que predominaba la integración (entrada y salida a lugares, no tener en cuenta la presencia de todos al hablar). Las dos imágenes que más reflejan esto son las de la salida 6 (Anexo I), cuando Elsa no ve dentro del pozo ni a través de la ventana. Probablemente, esto ocurriese porque como Aguilar-Montero (2000) comenta, el proceso de interiorizar la inclusión en lugar de integración es un largo recorrido. Además, en algún momento no contamos con relevar la posición de la ATE (al coger a la niña en brazos o trasladarla con la silla por cuestas). Únicamente vemos la ayuda a la ATE en las dos últimas

imágenes de la salida 1 (Anexo I). Y, por último, en alguna ocasión también se nos olvidó colocar al alumnado el collar de identificación (salidas 3, 4 y 5 del Anexo I). Para evitar esto, es importante haber planificado bien la salida (Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio, 2021).

Como consecuencia a la integración (en lugar de inclusión), el alumnado se mostró preocupado y pendiente de la niña con discapacidad (esperándola y buscándola). En el caso de la niña, esta se mostró ausente y triste al no poder participar de forma igualitaria al resto. A pesar de estar pixeladas, en las imágenes de la salida 6 (Anexo I) Elsa se muestra triste. Para evitar esto, debemos intentar cumplir en todo momento con los principios DUA (CAST, 2018). La ATE se cansó durante alguna salida por la exigencia que le llevó. Y finalmente, por suerte no se perdió ningún alumno, pero podría haber pasado al no llevar el collar identificativo.

Como aspectos que debemos mantener, consideramos imprescindible conservar la motivación constante de buscar la inclusión de todo el alumnado, ya que este lo agradece. Además de eso, también tenemos que seguir impulsando a todos los participantes a respetar y cumplir las adaptaciones, para lograr así la inclusión (Aguilar-Montero, 2000). Como no, también es necesario seguir fomentando la autonomía del alumnado, incluida la de la niña con discapacidad y atender al alumnado cuando realmente se requiera, como bien exige el Decreto 37/2022.

Tras las salidas, consideramos una serie de aspectos a mejorar. En primer lugar, creemos necesaria la insistencia al Ayuntamiento para que los espacios públicos se adapten a las necesidades de la población (rampas, ascensores...). Coinciendo así con las exigencias de Giné (2009) frente al Gobierno. Por otro lado, siguiendo las recomendaciones de Arribas (2019) y Pérez-Brunicardi (2023), también consideramos necesaria la formación adecuada. Gracias a esta, lograremos detectar las necesidades del alumnado y podremos realizar las adaptaciones necesarias, logrando así una verdadera inclusión. Creemos que es fundamental mejorar en las prospecciones de campo, pudiendo realizar la ruta con menos días de antelación para verificar la accesibilidad; como bien indican Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021). Y, por último, creemos que deberíamos controlar mejor al grupo, asegurándonos de que llevan los colgantes o bien, que no se despistan durante la salida.

Y respecto a la última categoría de esta quinta fase, hemos detectado diferentes emociones y sentimientos dependiendo de las salidas, reflejadas en la descripción de las salidas (Anexo I). En líneas generales el alumnado ha estado feliz y motivado por poder realizar todos juntos las actividades. Asimismo, siempre se han mostrado emocionados e inquietos por descubrir más de lo que se trabajaba en la salida; pues como Freire (2011) decía, la búsqueda de aprendizaje

es innata. Respecto a la niña con discapacidad, se ha mostrado alegre cuando era capaz de trabajar por sí sola; demostrando que la autonomía defendida por el Decreto 37/2022 es la mejor estrategia para aprender. No obstante, ha estado decepcionada al no poder estar todo el rato junto a sus compañeros, al depender de la ATE o bien, al actuar por ella en lugar de tener decisión propia. Con esto, incumplimos las exigencias del Real Decreto 95/2022, por lo que no debe volver a ocurrir. Respecto a las maestras, hemos estado muy cansadas físicamente, especialmente la ATE, por querer cumplir todas las medidas que favoreciesen la inclusión. No obstante, como bien mencionan Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021), es un esfuerzo que debemos asumir si realmente queremos un buen funcionamiento de la salida. Y, por último, como crítica final de todas las salidas, todos nos encontramos indignados por tener que estar buscando adaptaciones a distintos espacios cuando deberían estar ya adaptados. Esto demuestra una vez más que, a pesar de estar vigente la Convención, todavía no hemos logrado romper todas las barreras frente a las personas con discapacidad.

## Conclusiones de la Parte I

Para concluir esta Parte I del TFG, expondremos en qué medida hemos logrado cada uno de los objetivos propuestos en este primer bloque (resaltados en negrita)

A través del análisis de las guías de planificación hemos conseguido **distinguir las funciones del profesorado (maestra y apoyo) y familias en las salidas al entorno en Educación Infantil con una alumna con parálisis cerebral** (objetivo 1).

La maestra principal ha sido el pilar fundamental para planificar estas salidas. Es la responsable de garantizar la seguridad, aprendizaje e inclusión del alumnado. Para ello, es imprescindible contar con una preparación previa a la salida, así como con herramientas suficientes para afrontar imprevistos.

El personal de apoyo que más presente está en todas las salidas en un centro ordinario de EI con una niña con discapacidad es la ATE. Para lograr la inclusión en el aula es fundamental que esta persona de apoyo esté constantemente activa. Además de buscar estrategias para romper las barreras de la persona con discapacidad, es imprescindible que toda la ayuda se centre en la búsqueda de autonomía de la niña.

Y, por último, las familias en estos casos únicamente han ocupado una posición autoritaria. Su principal función ha sido aceptar las salidas al entorno, ya que no se ha requerido de su ayuda. No obstante, siempre está la posibilidad de poder contar con ellas en caso necesario.

Esta primera parte también nos ha dejado **valorar el nivel de adaptación de los diferentes recursos que ofrece la ciudad para el desarrollo de las salidas con una alumna de Educación Infantil con parálisis cerebral** (objetivo 2). En estas salidas podemos distinguir tres tipos de adaptaciones principales: al espacio, al material y a la actividad.

En cuanto a los espacios, vemos cómo la ciudad de Segovia cuenta con numerosas cuestas y superficies irregulares que pueden dificultar el desplazamiento de las personas con discapacidad. Por otro lado, las edificaciones creadas por el ser humano generalmente están adaptadas con rampas o ascensores. No obstante, las construcciones históricas carecen de estas adaptaciones. Por eso, sería interesante tratar de ampliar esos espacios y facilitar el acceso a más personas.

El material utilizado en las salidas con una persona con discapacidad se ve reducido a lo imprescindible: mochila y colgante identificativo. No obstante, es posible ampliarlo siempre y cuando este realmente sea útil en la sesión.

Y respecto a las actividades realizadas, consideramos que son aptas para cualquier persona, siempre y cuando el camino para alcanzarlas esté adaptado. Para eso, es imprescindible conocer los puntos fuertes y débiles de la persona con discapacidad. Y como no, aunque haya ocasiones en las que la ATE sea un apoyo importante, resulta más completo facilitar e impulsar a la persona con discapacidad a lograr los objetivos por sí sola.

Por último, hemos logrado **analizar la importancia de la cooperación de todas las personas implicadas en la salida para romper barreras** (objetivo 3). A través del análisis de distintos aspectos durante la salida (emociones, sentimientos, fotografías...) podemos afirmar que la cooperación fomenta la inclusión. Es fundamental el papel de cada una de las personas implicadas directa o indirectamente en las salidas.

Las familias, compañeros y profesionales deben aportar en todo momento estrategias para que nadie se sienta excluido durante las salidas. Además, creemos que deben interiorizar todas las adaptaciones para favorecer que las acciones involuntarias sean también inclusivas.

Y, por otro lado, creemos que es importante que todas las personas que de alguna forma u otra repercuten en el entorno, cooperen para impulsar la inclusión (reclamando más adaptaciones, respetando a todos...).

## SITUACIÓN DE APRENDIZAJE (PARTE II)

Comenzamos con la segunda parte de este TFG. Programaremos una salida teniendo en cuenta las conclusiones extraídas en la Parte I. En todo momento contaremos con las características del aula y seguiremos la guía de planificación desarrollada en la Parte I.

### Objetivos de la Parte II

Los objetivos planteados en esta segunda parte se encuentran estrechamente relacionados con el tercer objetivo de este TFG. Los que se muestran a continuación son los correspondientes a la Situación de Aprendizaje (SA) que se desarrollará posteriormente. Están seleccionados en función de los intereses del alumnado y las necesidades detectadas en clase.

1. Reconocer el patrimonio cultural y natural del entorno a través del juego.

En clase estamos desarrollando un proyecto para conocer la ciudad de Segovia. Como los resultados de la Parte I revelaron la importancia de aprender jugando, consideramos que el juego debe ser una estrategia de aprendizaje en esta SA. Concretamente, pondremos en práctica el descubrimiento guiado, pues hasta ahora hemos descubierto que en Segovia hay dos ríos (Eresma y Clamores), pero desconocemos dónde se juntan.

2. Fomentar el lenguaje oral a partir de salidas al entorno.

Al detectar la falta de vocabulario en el aula, resulta relevante ofrecer situaciones que fomenten la comunicación verbal. Al trabajar mediante el descubrimiento guiado, el alumnado podrá intercambiar opiniones y percepciones.

3. Promover la autonomía del alumnado gracias a las salidas al entorno.

Uno de los aspectos que más destacaron en los resultados de la Parte I fue la búsqueda de autonomía de todo el alumnado, incluida la niña con discapacidad. Por eso, es imprescindible que en esta SA se desarrolle.

### Diseño de la Parte II

A continuación, completaremos la estructura de la SA a partir de las indicaciones del Decreto 37/2022 y las conclusiones de la Parte I de este TFG. Asimismo, tendremos en cuenta el contexto de la clase explicado anteriormente.

### **- Título y contextualización**

*Descubriendo la gran X de los ríos* es el título de esta SA. La SA surge del proyecto que se desarrolla actualmente en el aula, ya que se centra en el conocimiento de la ciudad de Segovia. El alumnado ha trabajado infraestructuras relevantes como el acueducto o el Alcázar. Como en la visita del castillo observamos el recorrido de un río, quisimos investigar más. De esta manera, la salida que programaremos se centra en los intereses del alumnado. Consecuentemente, podrá hacer conexiones entre lo que ya conocía y lo nuevo que descubra.

### **- Fundamentación curricular**

Los aprendizajes que se podrán adquirir durante la salida tienen una función globalizadora, pues además de conocer elementos importantes de Segovia, podrán interiorizar otros aspectos importantes de su desarrollo como son las habilidades sociales o físicas, resolver dudas... Esto se puede ver reflejado en los objetivos marcados para esta SA (enumerados en el apartado anterior).

En todo momento buscaremos “contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones” (Decreto 37/2022, p.48216) del alumnado. A través de una salida al entorno, concretamente, al medio natural, lograremos desarrollar las dimensiones físicas, cognitivas y sociales del niño (Bruchner, 2017; Guillén, 2020; Sampson, 2023; Subtil-Marugán, 2020; Wauquiez et al., 2021).

En el Anexo IV podemos ver las competencias clave y específicas que desarrollaremos, así como los criterios de evaluación que utilizaremos y los contenidos que trabajaremos.

Cabe mencionar que, a pesar de contar con una niña con discapacidad, consideramos que no es necesario realizar adaptaciones curriculares. Hemos optado por esto, ya que todas las competencias y criterios que trabajamos creemos que puede alcanzarlos al igual que el resto de compañeros. Asimismo, sí realizaremos adaptaciones de acceso al currículum que serán expuestas más adelante.

### **- Metodología**

Nos adecuaremos a los distintos ritmos y niveles de aprendizaje del contexto tan diverso del aula. Para individualizar este aprendizaje y fomentar la inclusión del alumnado, pondremos en práctica los principios DUA, enumerados y explicados por CAST (2018).

El hilo conductor será la exploración a través de una propuesta jugada. Por tanto, el juego será el vehículo principal para que el alumnado interiorice los aprendizajes, además de establecer paradas reflexivas durante la salida. Asimismo, también daremos oportunidad al alumnado de moverse libremente, de tomar decisiones, de seleccionar acertada o erróneamente sus acciones, y de sentirse incluido en toda la salida (Decreto 37/2022).

Somos conscientes de que las maestras seremos las principales figuras de referencia en todo momento, por lo que asumiremos el rol que nos corresponde. Afrontaremos las situaciones desde el respeto y coherencia con lo que inculcamos. Asimismo, sabemos que las necesidades fisiológicas de estos niños son diferentes a las nuestras, por lo que deberemos solventarlas durante la salida.

Respecto a los estilos de enseñanza, consideraremos al alumnado como el principal protagonista. Será quién deba desarrollarse física, mental y emocionalmente para alcanzar los objetivos propuestos. Las maestras seremos las mediadoras y guías de este proceso, planificando una salida enriquecedora para los niños y niñas.

Las estrategias metodológicas utilizadas en esta salida serán enfocadas en el pleno desarrollo del alumnado. A través del descubrimiento guiado, los niños y niñas podrán explorar el mundo que les rodea en función de su implicación. Como no, esto se realizará a través del juego, “principal técnica para trabajar en estas edades” (Decreto 37/2022, p.48218).

En cuanto a los recursos que utilizaremos, podemos dividirlos entre materiales, espaciales y temporales. Todos ellos, serán adecuados a las características individuales del alumnado.

Los recursos materiales serán novedosos, atractivos y diversos. Utilizaremos un mapa y un bingo elaborados por la maestra, y un catalejo construido por los niños; su función está explicada más adelante. El diseño de este material está pensado para que el alumnado se implique activamente en la ruta. Asimismo, trabajaremos e interactuaremos con elementos de la naturaleza (fauna, flora, estructuras). Al realizar la salida en un espacio natural, todos tendrán acceso al mismo tanto en horario lectivo como extraescolar.

Los recursos espaciales son aquellos que se encuentran principalmente en el recorrido del Valle del Clamores, aunque también pasaremos por el Mirador de la Pradera de San Marcos, la Alameda de la Fuencisla y un tramo del Paseo del Eresma. Al ser un espacio natural el alumnado podrá tener libertad de creación y juego, ya que además de la actividad preparada, destinaremos un tiempo al juego libre (Freire, 2011).

Los recursos temporales que se destinan a esta salida es toda la jornada escolar (9:00h - 14:00h). Previo a la salida del centro, realizaremos la rutina que siempre hacemos (pipí, collares identificativos, contarnos...). Después cogeremos el bus urbano hasta llegar al punto de partida, y dedicaremos aproximadamente 1h y 30min a realizar unos 4km andando. Valoraremos el tiempo de espera que dedicaremos en cada una de las paradas que hagamos, dependiendo de las necesidades del alumnado y la intencionalidad de la actividad.

Respecto a los agrupamientos, utilizaremos la estrategia que se ha hecho hasta entonces en todas las salidas: por parejas. Cada niño y niña irá de la mano con algún compañero o compañera. Aunque ese sea el principal agrupamiento durante el recorrido, al hacer las paradas nos dispondremos en gran grupo o pequeños, dependiendo del espacio disponible. Así, conseguiremos que el alumnado enriquezca la experiencia, compartiéndola con el resto de compañeros.

#### - Planificación de actividades y tareas

Para realizar esta salida utilizamos de referencia la guía de planificación (Tabla 5) realizada en la Parte I de este TFG. Al tener el tema de la salida definido por los intereses del alumnado (los ríos), decidimos utilizar la temática de la clase (piratas arcoíris) para dinamizar la salida. Como la salida está planificada para un jueves, consideramos interesante enviar cartas de los piratas arcoíris a la clase. De esta manera, los niños y niñas se sentirán más motivados y afianzarán el motivo de la salida. En el Anexo V se aprecian todas las cartas que hemos creado para el alumnado.

**Figura 3.**

*Primera prospección de campo*

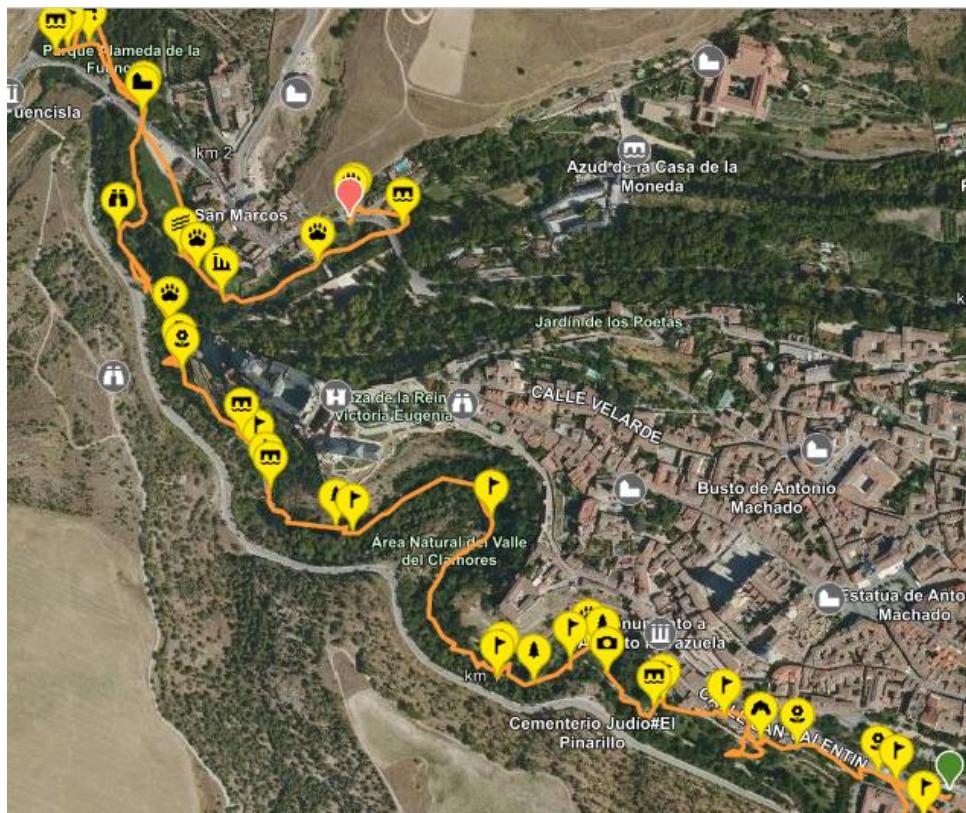


*Nota.* Captura de pantalla de la ruta realizada en Wikiloc (Elaboración propia: <https://es.wikiloc.com/rutas-senderismo/prospeccion-de-campo-169973835>).

Para cumplir con las expectativas de la preparación de la salida, fue imprescindible realizar dos prospecciones de campo. Durante la primera (Figura 3) observamos distintas posibles rutas (desde la zona del río Eresma), y encontramos el puente desde el que se veía la unión de los dos ríos cerrado por obras. En la segunda prospección de campo (Figura 4) realizamos la ruta por el Valle del Clamores, y pudimos cruzar por el puente que ya no se encontraba cerrado.

**Figura 4.**

*Segunda prospección de campo*



Nota. Captura de pantalla realizada en Wikiloc (Elaboración propia: <https://es.wikiloc.com/rutas-senderismo/puerta-de-san-andres-santuario-de-nuestra-señora-de-la-fuencisla-y-mirador-de-la-pradera-de-san-martn-170441099>).

Esta última ruta fue la que consideramos más interesante de realizar, y utilizamos la información recopilada en la misma para preparar la salida con los niños. En el Anexo VI se puede ver qué contenidos seleccionamos (fauna, vegetación, edificaciones) junto a sus características básicas.

En el Anexo VII se ve el mapa que utilizaremos en la salida, dibujado por el tutor de este TFG (Darío Pérez Brunicardi), basándose en la ruta de la Figura 4. En este vemos dibujadas las distintas estructuras características de la ruta, así como las “x” que señalan las distintas paradas.

En cada espacio descubriremos el motivo por el cual está marcado, encontrando así algún elemento interesante y relevante de la ciudad (restos históricos, estructuras recientes...).

Asimismo, en el Anexo VII también podemos contemplar un bingo. En este se aprecia tanto fauna como vegetación que deberemos ir descubriendo a lo largo de la ruta. Para asegurarnos de que todos comprenden las imágenes y símbolos ( y ) , el día previo a la salida repasaremos todos los elementos que aparecen en el bingo.

Cabe mencionar que con el fin de dinamizar más la ruta y focalizar la atención, crearemos unos catalejos personalizados para sentirnos más piratas.

Para poder realizar la ruta es necesaria la autorización de las familias. Lo ideal sería elaborar un consentimiento informado como el que aparece en el Anexo VIII. No obstante, las circunstancias del contexto (desconocimiento de la lengua española) nos obliga a reducir la información. Por eso, explicaremos brevemente a las familias en qué consiste la salida y les daremos una autorización sencilla para que firmen (Anexo VIII). Para asegurarnos que el alumnado trae la vestimenta y complementos adecuados, explicaremos pausadamente a los discentes qué deben traer con el esquema que aparece en el Anexo VIII.

Por tanto, el cronograma de actividades hasta la salida será el que aparece en la Tabla 7.

**Tabla 7.**

*Cronograma Situación de Aprendizaje*

FECHA	ACTIVIDAD
<b>Lunes 20 de mayo</b>	<i>Cartas 1 y 2 de los piratas arcoíris.</i> A partir de las cartas que dejen los piratas, introduciremos al alumnado la necesidad de hacer la salida. Para confirmar su implicación, deberán construir un catalejo con los rollos de papel que se dejen en clase. Comenzaremos con la transformación de los catalejos (pintar de blanco).
<b>Martes 21 de mayo</b>	<i>Transformación.</i> Seguiremos creando los catalejos. En este día el alumnado los decorará cómo considere. Al ser dos rollos de papel pequeños, los juntaremos con cinta adhesiva. Para que no se pierdan durante la salida, les graparemos una cuerda. Esta será atada al colgante identificativo que llevan en las salidas. <i>Autorización.</i> Repartiremos las autorizaciones a las familias al salir de clase.
<b>Miércoles 22 de mayo</b>	<i>Cartas 3 y 4 de los piratas arcoíris.</i> Como ya habremos acabado los catalejos, los piratas nos dejarán las dos últimas cartas. En la primera resaltan la belleza de los catalejos y recompensan el esfuerzo escondiendo el mapa por la clase. La segunda carta, escondida junto al hallazgo, explica el funcionamiento tanto del mapa como del bingo.

---

*Explicación bingo.* Después de encontrar el mapa y bingo, explicaremos los elementos que se encuentran en este último. Para ello, utilizaremos la disposición en asamblea y participación colectiva.

*Explicación equipamiento.* A última hora explicaremos al alumnado qué deben llevar en la mochila o puesto desde casa al día siguiente. Anotaremos algunos aspectos importantes en un papel y se lo llevarán a casa para informar a las familias.

- 
- Jueves 23** *Salida.* Realizaremos la ruta dinámica con el mapa, bingo y catalejos. Al entrar a las 9h haremos pipí y nos colocaremos los colgantes identificativos junto al mapa y catalejo. Seguiremos las indicaciones que aparecen en el consentimiento informado del Anexo VIII. Al llegar a clase realizaremos la evaluación de la salida.

---

*Nota.* Elaboración propia.

Después de tener todo esto en cuenta, completamos en el Anexo IX la guía de planificación creada en la Parte I de este TFG, para asegurarnos de que nuestra salida es inclusiva.

#### - Proceso de evaluación

Para saber si el alumnado realmente ha adquirido el aprendizaje propuesto es imprescindible contar con una evaluación. Esta ha de ser “global, continua, formativa, orientadora y criterial” (Decreto 37/2022, p.48221), además de centrarse tanto en el proceso como en el resultado. Debe valorar y analizar las actividades, la implicación del profesorado y alumnado y, sobre todo, el aprendizaje de los discentes. Para evaluar este último se tendrá en cuenta “el grado de desarrollo de las competencias clave y la adquisición de los contenidos” (p.48221). A continuación, expondremos qué elementos consideraremos para lograr una evaluación de calidad:

Los criterios de evaluación que utilizaremos en esta salida parten de las competencias específicas que desarrollaremos en la salida. En el Anexo IV vemos la relación entre estos dos aspectos, distribuidos en las tres áreas de la etapa: crecimiento en armonía, descubrimiento y exploración del entorno, comunicación y representación de la realidad. Con el fin de cumplir el Decreto 37/2022, deberemos hacer saber al alumnado lo que esperamos de ellos en esta salida.

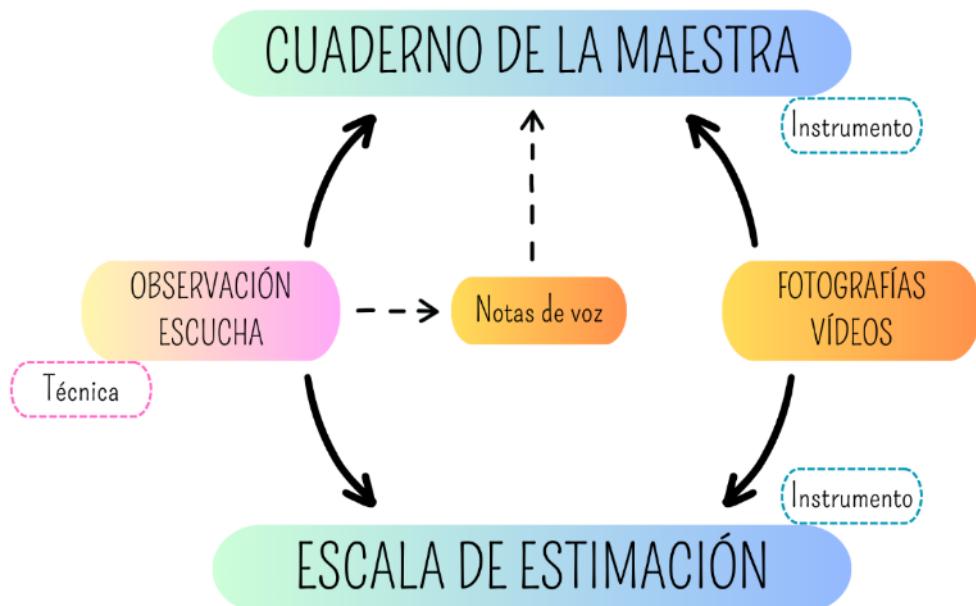
Respecto a la forma en que evaluaremos, tendremos en cuenta tanto las indicaciones del Decreto 37/2022 como los resultados obtenidos en la Parte I del TFG. En esta salida utilizaremos los instrumentos y técnica que aparecen en la Figura 5.

Vemos cómo la observación directa es la técnica de evaluación principal. Mientras que los instrumentos de evaluación son principalmente el cuaderno de la maestra y la escala de estimación (Anexo X). Para recoger esta información, utilizaremos las fotografías o

audiovisuales que se realicen durante la salida, además de contar también con notas de voz que expongan situaciones recientes.

**Figura 5.**

*Recogida de información y evaluación*



*Nota.* Elaboración propia a partir de la relación entre la recogida de información y evaluación.

Cabe mencionar que, aunque en otras salidas sí se realice, esta vez no recogeremos información a través de la expresión artística (dibujos). Hemos considerado no hacerlo por tres motivos: la salida es el jueves y el alumnado estaría muy cansado como para realizar un buen dibujo, el viernes tenemos otra salida y tampoco podrían realizar el dibujo, y el lunes habría pasado todo el fin de semana y probablemente la muestra no sería muy significativa.

Esta evaluación de esta salida se realizará durante toda la jornada escolar. Partimos de los conocimientos que el alumnado ya tiene por haberse trabajado en clase (conocer ríos de Segovia). Asimismo, la maestra nos facilitó la evaluación del segundo trimestre para conocer el punto de partida del desarrollo del alumnado (por motivos de privacidad, no será publicada). La evaluación extraída en esta salida será comunicada a las familias en las reuniones personales que tiene la maestra con ellas al final del tercer trimestre.

Haremos uso de la autoevaluación y heteroevaluación para evaluar varios aspectos de la sesión. Al igual que en otras salidas, el alumnado deberá exponer al finalizarla qué aprendizajes ha obtenido y qué puntos fuertes y débiles ha desarrollado (autoevaluación). Por otro lado, nuestra función como maestras será evaluar al alumnado (heteroevaluación). Esto será a través de la

escala de estimación del Anexo X, con ayuda de las anotaciones del cuaderno de la maestra y las fotografías o audiovisuales que se realicen. Asimismo, evaluaremos la implicación de la maestra (autoevaluación) y la sesión (heteroevaluación). Por último, contaremos con una heteroevaluación por parte de Darío (tutor del TFG), Marta (ATE) y Sonia (tutora de clase), quienes evaluarán la función de la maestra principal (Lydia).

## **Resultados de la Parte II**

Los resultados y evaluación de la SA serán expuestos a modo narrativo, contrastando la información recopilada con la fundamentación teórica de este TFG.

La misma semana de la salida (lunes) llegaron a clase dos niños en carrito. Uno de ellos tenía una herida en la suela del pie y otro tenía una escayola porque se rompió el tobillo. Por eso mismo, ninguno de los dos podía realizar la ruta andando, como estaba prevista. En el Anexo XI se observa cómo tuvimos que ampliar la guía de planificación del Anexo IX.

A pesar de que la ruta estuviese adaptada a las necesidades del aula y al acceso con carrito (por Elsa), necesitábamos contar con más apoyos. Siguiendo las recomendaciones de Aguilar-Montero (2000) y Arribas (2015), decidimos utilizar la participación de las familias en la salida. Después de barajar la opción con la maestra, las invitamos a clase para informarles de lo sucedido. Tras exponerles que su principal función sería controlar al grupo y disfrutar de la salida, aceptaron la propuesta sin ningún inconveniente. Además, aprovechamos para recordarles qué debían llevar (alumnado y adultos) el día de la ruta para poder estar seguros y cómodos. Este suceso fue evaluado muy positivamente por Marta (AT) y Sonia (tutora), ya que ellas fueron meras observadoras de mi comunicación con las familias.

De igual manera, tuvimos que iniciar una búsqueda de carritos aptos para el recorrido, ya que los que traían al centro no rodaban bien. Las maestras fuimos quienes más nos implicamos, cumpliendo así lo que Giné (2009) defendía. Por suerte, logramos encontrar dos carritos servibles. En este momento, tuvimos que informarnos acerca de cuántos carritos podía haber en el autobús urbano. Además de que la conductora nos dijese que tan solo podían subir dos abiertos y uno cerrado, encontramos una señal que lo indicaba (Figura 6) y los dos espacios destinados a ello (Figura 7).

**Figura 6.**

*Señal de máximo de carros en el autobús*



**Figura 7.**

*Espacio destinado a los carritos*



*Nota.* Fotografía hecha en un autobús urbano. *Nota.* Fotografía hecha en un autobús urbano.

Respecto a la entrega de pistas en clase, el alumnado se mostró bastante impaciente por conocer qué nueva carta entregaban los piratas. En las fotografías del Anexo XII se aprecia de qué manera se presentaba a las 9h. En ese mismo apartado vemos cómo el alumnado estuvo intrigado, ansioso, emocionado y motivado, ya que la salida partió de sus intereses (Arribas, 2015; CAST, 2018; Pérez-Brunicardi, 2023; Torrego-Egido, 2023).

Tras las dos primeras cartas (Anexo V), no dudaron en querer empezar a transformar los rollos de papel en catalejos para demostrarles a los piratas su predisposición en ir. En el Anexo XII se pueden observar algunas imágenes que reflejan las ganas que tenían de acabarlos.

Con la tercera carta (Anexo V) se alteraron por querer ir a buscar el mapa escondido, pero tuvimos que frenarlos. Al querer ir todos corriendo no fomentaríamos la inclusión, puesto que había tres personas que no podían ponerse de pie. Por eso consideramos como buena opción movernos por la clase arrastrando el culo por ella. En las imágenes del Anexo XII podemos contemplar cómo todos pudimos desplazarnos gracias a la aplicación de los principios DUA (CAST, 2018).

Al encontrar la cuarta y última carta (Anexo V) se mostraron muy intrigados por conocer los elementos del bingo, así que decidimos explicarlos al momento uno por uno (como aparecen en las imágenes). Entre todos fuimos descubriendo qué era cada uno de los animales, flores, árboles y símbolos. Únicamente fueron capaces de reconocer las aves (excepto el petirrojo) y los símbolos (algo que nos sorprendió bastante). Las flores lograron adivinarlas dándoles pistas (primera letra, número de sílabas...), aunque los árboles no. Para fomentar la participación de

todos, utilizaba preguntas concretas que debían responder levantando la mano; de esta manera, Elsa también pudo participar (CAST, 2018).

Durante la explicación de la infografía de la vestimenta y mochila del Anexo VIII hicimos partícipe al alumnado. Nos dispusimos en asamblea y fuimos preguntando generalmente qué quería decir cada elemento. Asimismo, incidimos en que respondiesen justificando el por qué era importante disponer de ello en la salida. Al haberlo trabajado más veces, todos fueron capaces de contestar correctamente. No obstante, introdujimos como nuevos elementos la bolsa de basura pequeña y el tipo de calcetines. Con esta iniciativa, el alumnado pudo responsabilizarse de su propia mochila y fomentamos la autonomía (Decreto 37/2022).

En cuanto al día de la salida, a medida que el alumnado llegaba, fue al baño y se colgó el colgante identificativo, fomentando así las rutinas de cada salida (Decreto 37/2022). Después, nos contamos, nos colocamos en fila de dos en dos (Lydia delante y Sonia detrás, ambas llevando a los lesionados junto a sus parejas) y nos dirigimos a la parada de bus. Éramos un total de 32 personas distribuidas como aparece en la Tabla 8.

**Tabla 8.**

*Distribución de las personas que asistieron a la salida*

PERSONA	ESPECIALIZACIÓN
	1 maestra de prácticas (yo)
	1 tutora de prácticas
<b>16 adultos</b>	1 tutor del TFG
	2 apoyos del centro (AL y maestra)
	11 familiares
<b>16 menores</b>	Todos alumnos y alumnas
<b>TOTAL DE 32 PERSONAS</b>	

*Nota.* Elaboración propia a partir del número de personas que asistieron a la salida.

Antes de que llegase el autobús, tuvimos que hacer un recuento de las personas que contaban o no con tarjeta de autobús personal, con el fin de saber cuántos billetes debíamos cobrar de la tarjeta de bus de la clase. Además, tuvimos que llevar en brazos a Enzo para doblar su carrito. Por suerte, la maestra de apoyo del centro era a su vez madre de este niño, por lo que se encargó de cogerlo.

Cuando llegó le pedimos al conductor que bajase la rampa para poder subir con los carritos. Y aunque había mucha gente, pudimos entrar todos; aunque teníamos contemplado coger el siguiente bus si faltase gente o no nos hubiese dado tiempo a llegar a la hora. La situación hizo que hubiese niños y niñas de pie al lado de los carritos y que pudiesen interactuar con Abraham y Elsa; mientras que Enzo estaba sentado con otra compañera. Consecuentemente y a diferencia de otras salidas, pudimos contemplar cómo la relación con Elsa era más continua (imágenes de la salida en el Anexo XII).

Nos bajamos en la parada correspondiente y caminamos hacia la entrada del Parque de la Hontanilla. Una vez allí, nos dispusimos en círculo para presentarnos y explicar el objetivo de la ruta. El tiempo que dediqué a esto consideramos (Sonia, Marta y yo) que fue demasiado extenso, por lo que se hizo un poco pesado; aunque Darío opinó que fue un punto favorable.

Después de esto, comenzamos la ruta. Hicimos varias paradas imprevistas antes de llegar a la primera “x” (Puente de la Estrella). En consideración de Marta y Sonia, había algunas que se podrían haber obviado, ya que provocó que se acortase el tiempo de las paradas finales.

Durante todo el trayecto intentamos que el alumnado fuese descubriendo los puntos clave del mapa (pequeñas “x”), aunque fue necesaria la orientación espacial de la maestra para indicar por qué parte del recorrido íbamos. Asimismo, cuando creímos localizar un lugar del mapa, buscábamos algún elemento del entorno que nos indicase por qué había una “x” dibujada. Con esto, impulsamos el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (Arias-Gallegos y Olbitas-Huerta, 2014; Bruchner, 2017; Sampson, 2023; Wauquiez et al., 2021).

En el Anexo XII se puede ver cómo en el Puente de la Estrella buscamos y descubrimos tanto el nombre como las características del mismo. En todo momento tratamos de fomentar la participación activa del alumnado a través de preguntas. Por eso, esta acción la repetimos con las distintas paradas que había hasta llegar a la pasarela.

Respecto a lo que ocurrió durante el camino, cabe mencionar algunos aspectos que recogimos en el cuaderno de la maestra (auto y heteroevaluación) y en las heteroevaluaciones de Darío, Sonia y Marta.

Como adelantábamos antes, al haber dedicado mucho tiempo en las paradas imprevistas, durante las últimas programadas tuvimos que acelerar las explicaciones. Esto hizo que el alumnado no estuviese tan atento y no interiorizase los aprendizajes. Probablemente, al destinar tanto tiempo caminando y observando la naturaleza, el alumnado logró alcanzar el momento

del “Flow” que Bruchner (2017). Al interrumpirlo con explicaciones, el alumnado no tuvo suficiente tiempo de volver a concentrarse. Como posible mejora, Darío recomienda dedicar más tiempo en las paradas, para asegurarse de que todos y todas han comprendido lo que se explica.

En la imagen del Anexo XII, se puede observar cómo al querer acelerar más el paso durante el último tramo para llegar a tiempo, ampliamos la distancia entre nosotros. Esto provocó que no hubiese marcado un paso general, por lo que cada uno adecuó su velocidad a las necesidades de ese momento. No obstante, es cierto que cuando frenábamos para que nos alcanzasen los demás, el alumnado comenzó a quejarse por el hambre. Es por eso que decidí observar de nuevo el mapa y demostrarles que estábamos muy cerca de la gran “X”. Así, los niños volvieron a motivarse y pudieron avanzar sin problema. De esta manera, se pudo manifestar la importancia de la implicación de la maestra (Archilla-Prat y Pérez-Brunicardi, 2020; Giné, 2009).

Por otro lado, nos percatamos de que el catalejo lo utilizaban en cualquier momento, discriminando visualmente aspectos que les interesase. Aunque tuvieron diversidad de elementos en los que poder fijarse, al estar en la naturaleza pudieron escoger qué preferían aprender (Bruchner, 2017; Freire, 2011). Descubrimos que lo más interesante para ellos fueron las aves. Al ver una, rápidamente miraban el bingo e intentaban reconocerla, compartiendo con el resto de compañeros el hallazgo. Consecuentemente, como la fauna fue el aspecto que más les motivó y que, por tanto, más observaron, fue el aprendizaje que más interiorizaron (Bruchner, 2017; Jiménez-Velasco, 2024; Urones-Jambrina y Sánchez-Barbudo, 1997). Probablemente, según mi evaluación, se podría haber reducido el contenido del bingo. De esta manera, tal y como Darío evalúa, se podría haber atendido mejor a las necesidades e inquietudes del alumnado.

Al estar la actividad diseñada a partir de los principios DUA (CAST, 2018), Elsa también pudo avisar de haber visto un ave (urra) aunque sin utilizar el catalejo en ese momento. No obstante, sí pudo hacer uso de él cuando realizamos una parada en el camino y buscamos unas banderas, ya que Marta le colocó a Elsa el catalejo según dijese (“sí veo” o “no veo”). De esta manera, realizamos la adaptación únicamente cuando fue necesario y la alumna lo requería (Pérez-Brunicardi et al., 2004).

Respecto al mapa, pudimos apreciar que todos comprendieron que las “x” marcaban lugares concretos, pero pocas personas realmente comprendieron su uso (según la evaluación de Darío, Marta, Sonia y mí). No obstante, al estar en Educación Infantil no es un contenido

imprescindible (según Sonia), aunque esto facilitó la atención a la diversidad en clase, ya que había a quienes les entusiasmaban los mapas (Enzo, Aitor). Así, pudimos atender de nuevo a los principios DUA (CAST, 2018).

Otro de los aspectos que nos gustaría comentar son los lugares donde decidimos realizar las paradas. Al tratarse de 32 personas en un camino de unos tres metros de ancho, cuando parábamos entorpecíamos el trayecto de quienes paseaban por él. Además, según pudimos observar Darío y yo, tanto la tutora como las familias tenían miedo de posibles caídas desde el camino hasta el huerto (había desnivel). Por eso, Darío, Marta, Sonia y yo evaluamos como posible mejora asignar espacios más amplios para las paradas.

Cuando llegamos a la pasarela, el alumnado quiso reconocer en seguida el punto exacto donde se unían los ríos. En las imágenes del Anexo XII, se puede observar cómo señalé el lugar donde esto ocurría. Todos pudieron disfrutar de ello porque había rendijas en los laterales del río. Marta, Sonia y yo consideramos que sí fueron capaces de interiorizar ese momento porque todos estuvieron anonadados y concentrados (Brucher, 2017; Guillén, 2020; Sampson, 2023; Subtil-Marugán, 2020; Wauquiez et al., 2021). Asimismo, también nos dimos cuenta de que asumieron aprendizajes de días anteriores, ya que buscaban las truchas y cangrejos que comentamos que vivían en los ríos.

Después, fuimos al Mirador de la Pradera de San Marcos y asignamos un lugar de sombra y sol como espacio de almuerzo. De esta manera, atendíamos a la diversidad de la clase, pues cada uno podía escoger qué prefería (CAST, 2018). Durante esta comida sucedieron una serie de aspectos relevantes.

Pudimos observar cómo la presencia de las familias privó en gran medida la autonomía del alumnado (imagen del Anexo XII), contradiciendo así las indicaciones del Decreto 37/2022. Como posible mejora, consideramos (Darío, Marta, Sonia y yo) que podríamos haber hecho más hincapié en explicar detalladamente a las familias su función. Por otro lado, vimos cómo generalmente el alumnado estaba mucho más tranquilo que en clase; al ser un espacio natural cuenta con numerosas ventajas (Brucher, 2017; Guillén, 2020; Sampson, 2023; Subtil-Marugán, 2020; Wauquiez et al., 2021). Aunque es cierto que hubo quienes tuvieron comportamientos más disruptivos o antisociales que en otras ocasiones porque estaba la familia.

En cuanto a los hábitos saludables, como maestra, revisé y confirmé que el almuerzo del alumnado era generalmente sano. Asimismo, les dimos permiso para poder jugar, correr,

desplazar carritos... en la pradera, delimitando la zona. En la mayoría de casos, el alumnado se mostró contento, energético y con ganas de jugar con los demás, a pesar de haber hecho 3km de ruta. Esto demuestra que la actividad física es imprescindible a estas edades (Freire, 2011; Sampson, 2023) y que el entorno natural ofrece la oportunidad de desarrollarse desde muchos ámbitos que por supuesto, evaluamos (Brucher, 2017; Guillén, 2020; Sampson, 2023; Subtil-Marugán, 2020; Wauquiez et al., 2021). Además, el entorno estaba adaptado para poder desplazar los carritos (imagen que señala el desplazamiento de los tres carritos en el Anexo XII), pudiendo jugar todos los que iban en ellos, incluida Elsa (Arribas, 2015; Arribas, 2019). La evaluación de Darío comenta la posibilidad de haber dedicado más tiempo al juego libre en este momento. Si se hiciese, llegaríamos muy justos al horario de salida del centro (13:50h) y además, contábamos con el hándicap de ser 32 personas que podríamos no caber en el autobús de línea (y tener que utilizar el siguiente bus, que pasaba después de 1h).

Al acabar de almorzar nos hicimos una foto (Anexo XII) en la que se refleja cómo las familias (excepto las madres de Laura y Amad) se mostraron muy cercanas a sus menores. Después, tuvimos que aplazar la búsqueda de “x” en la zona de la Alameda de la Fuencisla porque no nos daba tiempo a disfrutarlo tranquilos. Esto pudo ser fruto de las paradas tan numerosas que hicimos al comienzo o bien, la falta de ajuste de tiempos en la planificación (Arribas, 2015). No obstante, al decidir que no podíamos seguir con la búsqueda el alumnado se mostró intrigado por conocer los elementos de aquella zona. Esto puede dar paso a una próxima salida realizada a la inversa y descubriendo por tanto qué marcan las “x” de la Alameda de la Fuencisla (según la evaluación de Sonia).

Cuando llegamos a la parada de autobús, nos colocamos en una zona con césped para evitar el acercamiento del alumnado a la carretera; con esto, logramos un asentamiento seguro para los niños (Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio, 2021). Después, cogimos el autobús de vuelta al centro y una vez allí, en asamblea expusieron tanto el alumnado como las familias su opinión acerca de la salida.

Generalmente todos consideraron que fue una ruta muy divertida y entretenida. Las familias y apoyos resaltaron y agradecieron el esfuerzo que conllevó prepararla y adaptarla a todos. El alumnado remarcó sobre todo la ilusión por haber visto “el pájaro favorito de Lydia” (petirrojo), así como haber conocido las “x” que nos señalaron los piratas. Y personalmente, considero que el trabajo previo ha sido imprescindible, aunque para próximas programaciones estableceré menos contenidos para poder abarcarlos tranquilamente.

Respecto a las competencias que el alumnado pudo desarrollar en la salida, realizaremos un sumatorio entre la evaluación recogida a través de la escala de estimación (Anexo XIII) y el cuaderno de la maestra.

En líneas generales todos lograron participar activamente en la actividad, salvo Enzo, quién pudimos observar que a consecuencia de estar en la silla estuvo más despistado que normalmente. Por otro lado, las relaciones interpersonales generalmente fluyeron más que en clase, aunque había casos específicos en los que, por estar los familiares, decidieron pasar más tiempo con ellos que con los compañeros (sobre todo Dana y Cristiano). A pesar de eso, nadie tuvo un trato discriminatorio frente al resto de compañeros y fueron capaces de gestionar la diversidad de opiniones que había entre ellos. Respecto a la ubicación en los distintos espacios, la gran mayoría si fue capaz de hacerlo, destacando frente a ello Enzo y Aitor. La relación con el medio fue bastante positiva, aunque en casos particulares encontramos dificultades, probablemente porque al no hablar mucho, no pudimos conocer del todo sus aprendizajes. Por último, respecto a la comunicación verbal, todos fueron capaces de comprender los mensajes, aunque hubo quienes, al igual que en clase, prácticamente no hablaron; pero sí se les veía más cómodos que en clase. Entre todos estos, podemos destacar el desarrollo avanzado de Aitor, Laura, Enzo e Isabel.

Reuniendo todo lo expuesto, analizaremos el nivel de logro de los objetivos marcados en esta SA. Consideramos que sí hemos logrado que el alumnado reconozca el patrimonio natural y cultural del entorno a través del juego, destacando el aprendizaje de las aves y el lugar donde se juntan los dos ríos. También creemos que, aunque sí intentamos fomentar el habla entre los niños, el haberlo querido hacer todo a tiempo desencadenó una menor participación activa del alumnado. Por último, a nuestro parecer, se podría haber fomentado mucho más la autonomía de los niños si se hubiese aclarado a las familias su principal función; o bien, se podría normalizar las salidas con ellas para que el alumnado pueda centrarse en la actividad y no en sus familiares.

En definitiva, además del aprendizaje obtenido a partir de la salida, me gustaría señalar una serie de aspectos a tener en cuenta para otra salida de estas características. Lo primero, que es más gratificante y práctico trabajar menos contenidos, pero de forma pausada y atendiendo a las necesidades, antes que querer abarcar muchos y rápidamente. Lo segundo, que los apoyos son imprescindibles en una salida teniendo una clase estas características; siempre y cuando estos sean realmente prácticos y no entorpezcan la salida. Lo tercero, que es necesario saber el

número concreto de personas que asistirán a la salida, para tenerlo en cuenta en la programación (autobuses, paradas). Y, lo cuarto, que las salidas al entorno son muy necesarias, y sobre todo si este es al medio natural; ya que se podrá establecer más juego libre para que el alumnado realmente desarrolle todas sus destrezas.

## CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Ahora consideraremos el nivel de logro de cada uno de los objetivos (resaltados en negrita) de este TFG, teniendo en cuenta la información recogida en la Parte I y II.

A través de la fundamentación teórica de este TFG, así como el estudio de las salidas en la Parte I, pudimos **analizar la escolarización de personas con discapacidad en centros ordinarios en Educación Infantil** (objetivo 1). Esta se puede realizar siempre y cuando existan los recursos necesarios para esa persona. Asimismo, destacamos la necesidad de contar con la motivación e implicación de los profesionales (maestros, ATE...), familias y entorno. Sin la ayuda y coordinación de todos, la escolarización de personas con discapacidad en centros ordinarios sería inviable. Aun así, queda mucho recorrido para lograr adaptar los centros ordinarios a estas personas; pero luchando por romper las barreras, se podrá conseguir.

También hemos conseguido **comprender qué hace posible que una clase de Educación Infantil con una niña con parálisis cerebral realice salidas al entorno** (objetivo 2), gracias al análisis de las salidas de la Parte I. A través de la creación de la guía de planificación pudimos descubrir qué aspectos se deberían tener en cuenta al realizar salidas con una persona con discapacidad. Como hemos podido comprobar, es posible realizar cualquier tipo de escapada siempre y cuando se tengan en cuenta las características de toda la clase. En caso necesario, será posible realizar adaptaciones con la ayuda de la ATE, quién deberá buscar constantemente la autonomía de la persona con discapacidad. Aunque en ningún momento nos hemos visto obligados a tener que cambiar la actividad.

Por último, gracias a la Parte II de este TFG **aprendimos a diseñar e implementar una salida al entorno con una clase de Educación Infantil, en la que se encuentra una niña con parálisis cerebral** (objetivo 3). Lo más importante en estas salidas es la preparación previa. Para ello, será imprescindible: (1) conocer las características del alumnado, (2) descubrir las posibilidades que ofrece el entorno (sobre todo, de juego libre), (3) informarse acerca de cómo fusionar ambos aspectos sin discriminación, (4) que las maestras tengamos un rol trabajador,

inclusivo y paciente, (5) contar con apoyos (ATE, familias...) que tengan un papel activo y colaborativo.

## LIMITACIONES DEL TRABAJO

Para concluir este TFG nos gustaría comentar algunas de las limitaciones con las que nos hemos encontrado.

En primer lugar, consideramos que el contexto en el que se encuentra este centro dificulta la comunicación fluida con las familias. Al no comprender muy bien el español resulta complejo transmitir toda la información que se desease. No obstante, como maestras supimos adaptarnos a sus necesidades y transmitir todo lo necesario. Probablemente el fomentar la participación de las familias en el aula pueda solventar estas carencias, así que animamos a que los centros sigan abriendo sus puertas.

Con el análisis de las salidas contemplamos que hay ocasiones en las que los espacios de una ciudad no están adaptados a personas con discapacidad. Por eso, rogamos que faciliten el acceso a los distintos lugares a través de la inclusión, en lugar de la integración. No obstante, gracias a esto quedó de manifiesto la importancia de la implicación de otras personas (maestra y ATE), para conseguir que todos gozásemos de los mismos derechos.

Respecto a la recogida de información a través de fotografías, consideramos que es útil pero compleja. Es cierto que resulta muy práctico considerar aspectos que se muestren en la imagen, pero creemos que es muy complicado poder captar todo lo relevante a través de ello. Al fin y al cabo, debe haber una o varias personas pendientes de sacar estas fotos, en lugar de prestar toda la atención al alumnado. Aunque creemos que como herramienta complementaria al cuaderno de la maestra realmente puede ser práctico.

También, nos gustaría considerar que, respecto a la SA planteada y desarrollada en este TFG, hubo como limitación el horario de autobús urbano. Como el Valle del Clamores no se encontraba cercano al centro, era necesario utilizar un medio de transporte. Y aunque para la ida es cierto que cada 15 minutos pasaba un autobús, para la vuelta lo hacían cada hora. Consecuentemente, tuvimos que acelerar las actividades finales de la ruta. Como posible solución, creemos que podríamos realizar rutas menos complejas, más cortas o en lugares más próximos al centro.

Por último, nos gustaría mencionar que, al contar finalmente con 32 personas en la actividad, hubo una serie de imprevistos. Los más destacables podrían ser dos: dificultad en asegurarse de

poder subir todos en el autobús, ya que podrían habernos dejado a algunos sin entrar; y entorpecimiento en el camino por el que transitaban más personas. Como solución, creemos que podríamos haber reajustado toda la salida la misma semana, o bien, limitar el número de acompañantes; aunque de esta manera privaríamos a las familias de disfrutar de la salida también.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Montero, L. A. (2000). *De la integración a la inclusividad*. Espacio Editorial.
- Archilla-Prat, M. y Pérez-Brunicardi, D. (2020). Si quiero, puedo. Saltando la brecha de educación en la naturaleza en Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, (506), 60-65.
- Arias-Gallegos, W. y Oblitas-Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Academia Paulista de Psicología*, 34(87), 455-471.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94632922010>
- Arráez-Martínez, J. M. (1998). *Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en la Educación Física*. Ediciones Aljibe.
- Arribas, H. (2015). Senderos Escolares Inclusivos. En H. Arribas y D. Fernández (Coord.), *Deporte Adaptado y Escuela inclusiva* (pp. 93-108). Graó.
- Arribas, H. (2019). Senderos escolares: hacia un aula-naturaleza inclusiva. *Aula de innovación educativa*, (288), 17-21. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2019/12/2249.pdf>
- Atienza, Y. (s.f.). Cómo trabajar con un niño con parálisis cerebral en el aula. *Vivir con la parálisis cerebral infantil*.  
<https://www.vivirconlaparalisiscerebral.es/blog/comotrabajar-con-un-nino-con-paralisis-cerebral-en-el-aula>
- Ayuntamiento de Segovia (s.f.). *Página oficial del Ayuntamiento de Segovia*. <https://segovia.es/>
- Bruchner, P. (2017). *Bosquescuela. Guía para la educación infantil al aire libre*. Ediciones Rodeno.
- CAST (2018). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Traducción de CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0*. Author.

[https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccio%CC%81n-Versio%CC%81n-2018\\_Rev2023.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccio%CC%81n-Versio%CC%81n-2018_Rev2023.pdf)

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 3 de diciembre, 2007.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Font, J. (2009). La colaboración de los centros de Educación Especial a la inclusión. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 111-126). Cuadernos de Educación.

Foro Ciudad (2023). *Información y foros de todas las localidades de España*. <https://www.foro-ciudad.com/>

Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.

Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Cuadernos de Educación.

Facultad de Educación de Segovia (2023). Guía docente del Trabajo Fin de Grado. *Universidad de Valladolid*.

Guijarro, S. (2020). La rehabilitación de un barrio obrero de posguerra. *El Adelantado*. <https://www.eladelantado.com/segovia/la-rehabilitacion-de-un-barrio-obrero-de-posguerra/#:~:text=El%20barrio%20de%20San%20Jos%C3%A9,C3%B1os%20ciencia%20del%20siglo%20pasado>

Guillén, J. C. (2020). Cerebro y aprendizaje en la naturaleza. *Cuadernos de Pedagogía*, (506), 118-123.

Instituto Nacional de Estadística (2023) Cifras oficiales de población de los municipios españoles en aplicación de la Ley de Bases del Régimen Local (Art. 17). Segovia: Población por municipios y sexo. INE. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2894>

Jiménez-Velasco, L. (2024). *Evaluación en el Medio Natural. Recursos que puedan servir para evaluar el desarrollo en salidas al medio natural durante las clases de Educación Física*

[Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia].  
UVadoc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66734?locale-attribute=en>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Martínez-Fernández, L. C. y Luengo-Gallego, J. A. (2005). Población y estructura urbana: aproximación a la diferenciación demográfica de la ciudad de Segovia. *Investigaciones Geográficas*, (37), 47-58. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1372284.pdf>

Ministerio de Cultura (s.f.). *Ciudad Vieja de Segovia y su Acueducto*. <https://www.cultura.gob.es/cultura/areas/patrimonio/mc/patrimoniomundial/bienes-declarados/por-ano-de-inscripcion/1985/segovia.html>

Pérez-Brunicardi, D y Martín-del Barrio, M. (2021). Seguridad y accidentes en educación en la naturaleza. *Federación de Deportes de Montaña, Escalada y Senderismo de Castilla y León*. [https://www.fclm.com/wp-content/uploads/2022/01/Seguridad\\_accidentes\\_Educacion\\_Naturaleza\\_2021.pdf](https://www.fclm.com/wp-content/uploads/2022/01/Seguridad_accidentes_Educacion_Naturaleza_2021.pdf)

Pérez-Brunicardi, D. (2023). El poder transformativo de una silla todoterreno. En J. Frutos-de Miguel y J. González-Lázaro. (Coord.). *Libro de Actas del I Congreso Montañismo Inclusivo 2023* (pp. 39-47). Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada. Federación de Montaña y Escalada de Castilla y León.

Pérez-Brunicardi, D., López-Pastor, V. M. e Iglesias-Sanz, P. (2004). *La atención a la diversidad en Educación Física*. Wanceulen Editorial Deportiva, S. L.

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

Sampson, S. D. (2023). *Criando Salvajes. El arte y la ciencia de enamorarse de la naturaleza*. La Traviesa.

Subtil-Marugán, P. (2020). Viernes de campo. Una experiencia en Educación Infantil en la naturaleza. *Cuadernos de Pedagogía*, (506), 95-101.

Tantaleán-Odar, R. M. (2019). La discapacidad. *Derecho y Cambio Social*, (56), 199-229.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6967934>

Torrego-Egido, L. M. (2023). *Manual de acción para la inclusión*. GID Educación Inclusiva y formación en la práctica.

Urones-Jambrina, C. y Sánchez-Barbudo, M. C. (1997). La organización de salidas al entorno en educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783870>

Verger-Gelabert, S., Chover, L. y Rosselló-Ramón, M. R. (2020). La contribución del/de la auxiliar técnico educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. *Aula Abierta*, 49(2), 171-176. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7500115.pdf>

Vidal, A. (2023). Esquema ACNEAE 2022. Scribd.  
<https://es.scribd.com/document/626321249/Esquema-ACNEAE-2022>

Wauquiez, S., Barras, N. y Henzi, M. (2021). *La escuela a cielo abierto* (E. Troya-Ortega y F. Godino-Roca, Trad.) La Traviesa ediciones. (Obra original publicada en 2019).

## ANEXOS

### ANEXO I. FOTOGRAFÍAS DE LAS SALIDAS ANALIZADAS

Para registrar la información de las salidas utilizamos las fotografías. A continuación, aparecen las que consideramos más relevantes, acompañadas de una breve descripción del momento.

Con el fin de garantizar el anonimato de las personas hemos decidido no mostrar la cara de los participantes.

#### TODAS LAS SALIDAS

Comenzamos exponiendo una fotografía que muestra el colgante que cada alumno lleva durante las salidas.



Como se aprecia, tiene el nombre del centro (pixelado para preservar el anonimato) y dos teléfonos de contacto (ambos del centro). Como decoración temática de la clase hay un mapa, un loro y sombrero piratas. En la zona negra de este último están anotados los nombres de cada alumno, aunque este no tiene porque es uno extra que hay por si alguien lo perdiere. Todos están plastificados para evitar el desgaste, y con un cordel para que se lo puedan colgar en el cuello.

**6 de marzo**

## **Salida 1. MUSEO PROVINCIAL**

El 6 de marzo realizamos una salida al Museo Provincial. A continuación, se mostrarán algunas de las imágenes utilizadas para este TFG.



Después de desplazarnos con el autobús hasta el centro de la ciudad, tuvimos que andar un poco. Estas son fotos del trayecto entre la parada de autobús y el Museo Provincial.



Al llegar, bajamos todos por la rampa y nos sentamos en la zona de las escaleras para almorzar.



Cuando entramos, un empleado nos estuvo explicando características de la ciudad que aparecían en los escaparates.



La ATE (Marta) cogió a Elsa en brazos porque, como se ve en la foto de la izquierda, el guía del museo trajo un maletín. Dentro, había restos arqueológicos que podíamos manipular. En la foto de la derecha se aprecia cómo Elsa explora una de las piedras que nos dejó.



Al bajar a la planta inferior, el guía nos explicó la actividad de paleontólogos. Tuvimos que sacar a Elsa del carrito porque la silla era muy grande y no podía pasar por la sala. En la foto se ve cómo Elsa está sentada en una mesa junto a la maestra, de frente a sus compañeros.

La actividad consistía en desenterrar “restos arqueológicos” o también llamados “tesoros” con ayuda de las manos, una cuchara (simulando una pala) y/o un pincel. Como se aprecia en la foto, había dos grandes grupos: uno con cajas individuales de arena y otro en una caja grande.



Aquí vemos a los niños y niñas desenterrando tesoros y mostrándoselo entre ellos. Este grupo pertenece a los que jugaban en cajas individuales.



Este otro grupo trabajaban en un mismo espacio. Al igual que sus compañeros, desenterraban tesoros con las cucharas, las manos o los pinceles.



Aquí vemos a Elsa desenterrando tesoros junto a sus compañeros.

En la foto de la izquierda vemos a una maestra de apoyo que nos acompañó y que decidió ayudar a Elsa. La maestra se colocó de rodillas y posicionó a Elsa encima suya, inclinándola al arenero para que pudiese jugar.

En la foto de la derecha vemos cómo la búsqueda con la cuchara no resultó efectiva y comenzó a revolver la arena con las manos.

### 13 de marzo

### Salida 2. CINE

El 13 de marzo realizamos una salida andando a un cine. A continuación, se muestran algunas de las fotografías de la salida.



Esta foto se realizó a la entrada del lugar donde proyectaban la película. En el lado derecho se encuentra colocada Elsa, separada un poco de sus compañeros.



Una vez dentro del cine, la ATE (Marta) colocó a Elsa sentada encima suya. El carrito de la niña tuvo que sacarse fuera de la sala porque no había suficiente espacio. En el lado de la izquierda vemos a la pareja de excursiones de Elsa, Amadir. Siempre van juntos porque Amadir es un niño un poco despistado que requiere de una vigilancia constante. Tanto Elsa como Marta se encargan de controlar a este niño.

### 15 de marzo

### Salida 3. COMPRAR AL SUPERMERCADO

El 15 de marzo decidimos acercarnos al supermercado. A continuación, aparecen algunas imágenes de esta salida.



Esta fotografía se realizó al ir hacia el supermercado. Al desplazarnos en grupo el alumnado se coloca por parejas, y como siempre, Elsa, Amadir y Marta cierran el grupo de clase.

Marta considera que es mejor ir los últimos porque así controla al resto del grupo.



En la imagen de la izquierda vemos a Elsa, Amadir y Marta paseando por el supermercado en busca de las plantas. Amadir siempre tiene que ir agarrado del carrito porque si le da la mano a Elsa, puede hacerle daño sin querer.

En la imagen de la derecha se ve al resto del grupo realizando la misma búsqueda. A diferencia de Elsa y Amadir, estos sí van cogidos de la mano por parejas, ya que ambos controlan su velocidad.



Esta imagen fue sacada al volver del supermercado, habiendo comprado las plantas y semillas. Se aprecia cómo hay quienes llevan macetas y quienes llevan semillas (entre ellas, Elsa).

Como el camino por la acera entre el centro y supermercado topa con un escalón considerable, tenemos que cruzar por el parking del supermercado. Para evitar accidentes, las tres adultas llevamos de la mano o sujetos al alumnado; aunque hay que no tienen sujeción en ese momento porque estoy sacando la foto.

**19 de marzo**

**Salida 4. COMPRAR AL MERCADO**

**NO HAY FOTOS**

**12 de abril**

**Salida 5. DESPLAZARSE A EDUCACIÓN PRIMARIA**

El 12 de abril nos invitaron al edificio de Educación Primaria a ver una obra de teatro. A continuación, exponemos una fotografía y el imprevisto que nos surgió en la salida.



Esta imagen fue tomada cuando fuimos al edificio de Educación Primaria. Al no estar adaptado el acceso entre los dos edificios por la zona interna del colegio, tuvimos que salir a la calle. A pesar de ser un trayecto corto, el alumnado tuvo que dar la mano a la pareja con la que compartían todas las salidas. Elsa, como siempre, estaba con Amadir cerrando el grupo.

No hay más fotografías de esta salida porque finalmente tuvimos que volver al edificio de Educación Infantil sin haber podido ver la obra de teatro. Hubo una confusión de horarios por parte de la maestra de primaria y el salón de actos estaba ocupado.

Regresamos al edificio de primaria después del patio, pero Elsa no pudo disfrutar de la obra porque durante el recreo se fue del centro.

**16 de abril**

## **Salida 6. VISITA AL CASTILLO**

El 16 de abril, la especialista de Audición y Lenguaje, Luna, organizó una salida al castillo más importante de la ciudad. A continuación, mostramos una serie de imágenes explicando la experiencia.



En la imagen de la izquierda estábamos en la parada de autobús, esperando a que llegase nuestro transporte. Íbamos con dos banderas: una negra con una calavera porque somos la clase de los piratas, y una de colorines porque somos los “piratas arcoíris”.

En la imagen de la derecha se ve cómo a pesar de que Elsa estuviese colocada en un espacio distinto al resto, podía interactuar con el resto de compañeros.



Al bajarnos del autobús tuvimos que andar hasta llegar al castillo.

En la imagen de la izquierda se muestra una parada que realizamos antes de llegar al castillo. La hicimos porque los niños descubrieron letras mayúsculas en la pared y querían saber qué ponía (TAPICERO). Antes de leer y explicar su significado, nos aseguramos de que todos y todas podían ver y escuchar atentamente. Elsa está colocada en primera fila para que nadie la tapase (lado derecho de la imagen).

En la imagen de la izquierda también se puede observar un pequeño tramo de obras. Este imprevisto supuso tener que rodear toda la obra para llegar al castillo.

En la imagen de la derecha se muestra el momento en que llegamos al castillo.



Al entrar a nuestro destino, la guía (mujer vestida de negro) comenzó a explicar características de la infraestructura. Para que todos y todas escuchasen bien, colocamos al alumnado en círculo.



Durante la salida hicimos diferentes hallazgos. Nos sacamos una foto con los tronos (imagen de la izquierda) y con caballeros (imagen de la derecha). Aunque no se puede apreciar porque las imágenes están pixeladas, el alumnado se mostró muy agradecido y entusiasmado por haber visitado este castillo.



No obstante, en estos dos lugares del castillo hubo inconvenientes.

En la imagen de la izquierda se puede observar a todo el alumnado impaciente por ver dentro del pozo. Mientras tanto, en el lado izquierdo, sentada y triste se encuentra Elsa. Esta no tuvo la oportunidad de poder ver qué había dentro.

En la imagen de la derecha se ve cómo todos intentaban auparse para ver qué había a través de una pequeña ventana. En el lado inferior de la fotografía se encuentra Elsa, quién tampoco pudo disfrutar de ello porque no estaba a la altura.

En ambos casos cometimos el error de no sacarla de la silla para auparla y que disfrutase al igual que sus compañeros.



Después de la visita, nos sentamos a almorzar. En el lado de la derecha se aprecia la silla de Elsa, y junto a ella, la ATE Marta. Esta le ayudó a almorcizar ofreciéndole los trocitos de su almuerzo.

Después, volvimos al centro.

Las últimas salidas de referencia en la Parte I de este TFG se llevaron a cabo los días 9 y 10 de mayo. Estas fueron a la biblioteca pública de la ciudad, porque fuimos a ver el titiricole.

A continuación, mostramos algunos aspectos interesantes de la salida.



Al ir hacia la biblioteca, que es donde representaban el titiricole, tuvimos que hacer uso de los distintos ascensores colocados en el barrio. Estos están puestos con el fin de facilitar el desplazamiento a personas que tengan dificultades, como Elsa. Tuvimos que repartirnos en dos grupos para caber todos, y repetimos la acción en los tres ascensores que nos topamos.



Todo el barrio se encuentra adaptado hasta este punto.

En la imagen de la izquierda vemos cómo nos encontramos con unas escaleras. Con el fin de cumplir con una salida inclusiva, buscamos la forma poder de atravesar ese espacio todos. Giramos a la derecha.

En la imagen de la derecha se ve cómo tuvimos que rodear todo ese jardín para llegar hasta el otro bando. Al fondo se ve el tramo de escaleras que evitamos.

Después de subir toda esa cuesta, nos encontramos con que no había paso de peatones para cruzar a la acera de delante. Por eso, tuvimos que parar el tráfico las maestras para lograr cruzar de forma segura.



En ambas imágenes se observa cómo las niñas y niños estaban sentados frente al escenario en el que representaban las obras.

En la imagen de la izquierda se puede apreciar cómo Marta se colocó a Elsa en sus piernas para que pudiese disfrutar de la obra junto a sus compañeros. A pesar de ser un espacio en el que podríamos haber colocado la silla delante, la apartamos. Aunque no se puede apreciar la imagen porque está pixelada, Elsa estaba muy contenta.



Después de ver las obras, salimos fuera de la biblioteca y almorcamos. Cada uno se sentó donde quiso, menos Elsa. Esta se quedó en su silla y disfrutó sentada del almuerzo que Marta le ofrecía.

Después, volvimos al centro. Al día siguiente, repetimos el mismo proceso.

## **ANEXO II. GUÍAS DE PLANIFICACIÓN COMPLETAS**

A continuación, expondremos el resultado de cada una de las preguntas de las distintas fases, referente a cada una de las salidas.

<b>SALIDA AL MUSEO PROVINCIAL</b>	
<b>FASE 1</b>	Considerar la motivación del alumnado para realizar la salida y lograr un aprendizaje significativo <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué les motiva?</li></ul> <p>Conocer elementos antiguos y característicos de la provincia, ya que se está trabajando en el proyecto de clase.</p> <p>También les interesa utilizar un autobús de línea, pues hay quienes no han tenido la oportunidad de aprovecharlo fuera de la jornada escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué aprendizajes pretendemos que interioricen?</li></ul> <p>El término y función de <i>paleontólogo</i> y <i>paleontóloga</i>. Diferentes elementos antiguos que caractericen a la provincia, o hayan sido localizados en ella. Comparar la profesión y los objetos con los que se encuentran en su vida cotidiana.</p> <p>Saber comportarse bien en un lugar público.</p> <p>Recorrido desde el colegio hasta el museo, utilizando transporte público y caminando por las calles de la ciudad.</p>
<b>FASE 2</b>	Señalar las necesidades existentes del alumnado, valorando sus limitaciones (y cómo las afronta) como su potencial. <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Quiénes cuentan con alguna necesidad especial?</li></ul> <p>Como necesidad significativa, encontramos tan solo una niña.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuál es?</li></ul> <p>Tiene parálisis cerebral. Actualmente cuenta con un grado de dependencia del 92%. Tiene daños cerebrales, tetraparesia, específicamente hipotonía en el cuello y tronco, e hipertonia en piernas y brazos. También cuenta con un recorte de masa muscular en el antebrazo.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿De qué manera le afecta a su día a día?</li></ul> <p>Al tener daños cerebrales, no puede formar frases verbalmente completas.</p> <p>La hipotonía hace que no tenga rigidez en el cuello ni en el tronco, produciéndole: movimientos flexibles involuntarios en esas dos partes del cuerpo, incapacidad de sentarse sin estar sujetada (no está erguida), dificultad para seguir con la mirada.</p>

La hipertonía provoca que sus piernas y brazos estén rígidos, provocándole: dificultades en el control de movimiento manual, incapacidad de sostenerse de pie sin ayuda, tendencia a cerrar las piernas, incapacidad de controlar los movimientos de las piernas.

- ¿Cómo afronta esas dificultades normalmente?

Cuenta con una Tablet para comunicarse, además de expresar sílabas. Utiliza un carrito para ser desplazada por alguien. Dispone de un apoyo constante (ATE).

- ¿Cómo se siente frente a las ayudas de los demás?

Muestra más disposición al realizar actividades por sí sola. Se le ve más contenta cuando es capaz de hacer las mismas actividades que el resto de compañeros, sin necesidad de estar adaptada.

<b>FASE 3a</b>	Plantear una propuesta de salida al entorno que no requiera ninguna adaptación, aportando diferentes “medios de representación” (CAST, 2018, p.4).
----------------	--

### **NO SE HACE**

<b>FASE 3b</b>	Ofrecer diferentes “medios de acción o expresión” (CAST, 2018, p.4), adaptando el espacio (accesible), el material (adaptado) y en caso necesario, la actividad (para fomentar la inclusión).
----------------	---

- ¿Dónde queremos ir?

Al museo provincial, encontrado a unos 4km del centro.

- ¿Cómo queremos ir?

En un principio, al ser alumnos de Educación Infantil, nos gustaría ir en autobús urbano y después un tramo andando, ya que la parada se encuentra a 10 minutos del museo.

- ¿Por qué queremos realizar la salida?

Porque en el centro estamos trabajando con el alumnado la ciudad, así como la profesión de diversas mujeres, entre ellas Mary Anning, que fue paleontóloga.

- ¿Qué actividades queremos realizar?

Un pequeño tour por el museo viendo y manipulando diferentes réplicas antiguas encontradas; y una actividad de búsqueda de tesoros dentro de un espacio con tierra.

- ¿Qué metodología seguiremos?

Al haber trabajado en clase la ciudad y la profesión, aceptamos que la propuesta fuese más tradicional. Así pues, los empleados tendrán la función de explicar y el alumnado de escuchar. Nosotras, como maestras, serviremos de apoyo para los trabajadores para lograr una plena atención al mismo.

Resolución de problemas, buscando los objetos en las bandejas para saber cómo lo hacen los paleontólogos.

- ¿Cómo las vamos a evaluar?

Al estar en Educación Infantil, todas las actividades son evaluadas de forma global. La maestra del centro y yo atenderemos el comportamiento y actitud del alumnado, para poder evaluar conjuntamente con el resto de actividades del aula.

No obstante, en esta salida se tuvo en cuenta la recogida de información por parte del alumnado, evaluada a través de una puesta en común al llegar a clase.

- ¿Qué material necesitamos?

Necesitamos llevar únicamente el agua del alumnado, para poder ofrecérsela durante el trayecto.

En el museo, necesitarán objetos que simulen reliquias, 20 bandejas y arena dentro de ellas.

- ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al realizar la sesión (meteorología, elementos que llevaremos...)?

Tendremos que atender la meteorología (revisándola todos los días desde una semana antes), para conocer qué vestimenta es la más adecuada.

Asegurarnos el mismo día de que la vestimenta que han traído es la apropiada.

Al estar en Educación Infantil, es imprescindible asegurarnos de que todos y todas tienen un colgante con su nombre, el nombre del centro y al menos, dos teléfonos de contacto.

Conocer en qué parada de bus debíamos subirnos y bajarnos; y a qué hora debíamos hacerlo, para lograr llegar a tiempo al museo.

Calcular los tiempos de trayecto, visita y vuelta.

- ¿El trayecto y acceso al lugar está adaptado a las necesidades del alumnado?

El trayecto, en un principio sí ya que, necesitamos avisar al conductor o conductora que extraiga la rampa accesible al bus (aunque en ocasiones no funciona). No obstante, es cierto que para el recorrido a pie, es un poco complejo debido a las numerosas cuestas con adoquines que hay en el centro de la ciudad.

Para acceder al museo, no hay ningún problema, ya que cuenta con rampa accesible para personas que deban ir en silla de ruedas. Las diferentes salas del recorrido son bastante amplias, por lo que no habría ningún problema en disponer de la silla o carrito. Por último, para cambiar de piso y hacer la actividad, el edificio cuenta con un ascensor exclusivo para el personal trabajador y personas que lo necesiten.

- ¿Requiere alguna modificación o aspecto a tener en cuenta?

No necesita ninguna modificación, pero sí es necesario recordar a la persona que conduzca el autobús urbano, que debe extraer la rampa para acceder al bus; así como que, también es necesario avisar a los trabajadores del museo para que abran el ascensor al cambiar de planta.

- ¿El material utilizado está adaptado a las necesidades del alumnado?

Sí, pues únicamente se deberá manipular y tienen un peso bastante ligero.

- ¿Es necesario modificarlo o cambiarlo?

No.

- ¿La actividad propuesta es apta para todos los compañeros?

Grosso modo sí.

- ¿Alguien puede tener dificultades en su realización?

La niña con parálisis cerebral puede tener dificultades al realizarlo de forma autónoma, ya que para acercarse a los distintos espacios (salas o cubetas con arena), necesita la ayuda de un adulto.

- ¿Se puede adaptar la actividad a todo el alumnado?

Sí.

- ¿Es necesario modificar la actividad?

No, pero sí la forma en que se accede a la misma.

En la actividad de búsqueda del tesoro, será necesaria la ayuda de la profesora de apoyo. Esta cogerá a la niña con parálisis cerebral y la dispondrá en sus piernas, con el fin de que pueda acceder fácilmente a la cubeta con arena.

<b>FASE 4</b>	Considerar la función de las personas implicadas: familias (asistiendo al centro y participando activamente), maestros (supervisión del logro de acogimiento, aceptación y valoración), profesorado de apoyo (intervención constante) y alumnado (cooperativo).
---------------	---

- ¿Qué función tiene la familia?

La de aceptar la asistencia de la niña a la actividad.

- ¿Cómo deben actuar los maestros durante la salida?

Aceptar y supervisar la inclusión de la niña durante toda la sesión.

Asegurarse de que las adaptaciones para la llegada al museo se van cumpliendo (rampa en el autobús, reducir el paso en tramos más complejos para llevar el carrito...).

Supervisar que la niña con parálisis cerebral tenga al alcance la información o material que se expone o muestra en la actividad.

Valorar en qué medida el alumnado colabora en la inclusión de la niña.

- ¿Hay profesorado de apoyo que pueda asistir a la salida?

Sí. La maestra de apoyo que está constantemente con ella accede a venir a esta salida.

- ¿Cuál será su función?

Transportar a la niña a los distintos lugares de la salida (paradas, autobús, museo).

Incidir en alguna mejora de adaptación para lograr la inclusión, si la hubiese.

Cargar con la niña en brazos durante la actividad en el museo.

- ¿Qué puede realizar el alumnado para lograr una inclusión grupal?

Adaptarse a las modificaciones realizadas por las necesidades de la niña, que debe ir en carrito.

Tener en cuenta a toda la clase al dejar un espacio para observar diferentes elementos del museo.

No discriminar la diversidad de necesidades de ningún compañero o compañera.

**FASE** Mejoras para futuras sesiones.

**5**

- ¿Qué aspectos no hemos tenido en cuenta en la programación?

Para la bajada al piso de abajo del museo había un ascensor. Esto hizo que únicamente pudiesen utilizarlo la niña que debía ir en el carrito y la maestra de apoyo. El resto de compañeros tuvo que bajar por las escaleras. Esto provocó una integración y no una inclusión completa con los compañeros y compañeras de clase.

A la hora de sentarnos en el autobús, estábamos separados de la niña con carrito, ya que debía ir en un espacio distinto.

- ¿Cómo han afectado a la implicación?

Durante la bajada al piso inferior para realizar la actividad, observamos cómo el alumnado preguntaba por la niña con discapacidad. Hasta que llegó, el alumnado estuvo bastante nervioso y preocupado.

Había niños y niñas que, estando en los asientos más próximos a la niña con parálisis, interactuaban con ella mostrándole diferentes lugares del entorno. Aun así, esta alumna observaba al resto de grupo con una mirada triste, por no poder sentarse con los demás.

- ¿Qué debemos mantener?

La planificación meticulosa e inclusiva organizada, para asegurarnos la accesibilidad de todo el alumnado.

La asistencia de la maestra de apoyo durante la salida, para favorecer esta inclusión.

La predisposición tan positiva de todos los compañeros y compañeras en aceptar las adaptaciones y respetarse entre sí.

- ¿Qué debemos mejorar?

Animar a espacios públicos a disponer de una rampa para acceder a distintos lugares interiores.

Facilitar el acceso en el autobús a algunos compañeros y compañeras para sentarse con la niña con parálisis cerebral.

Al exponer información a todo el grupo, asegurarse de que la niña está mirando hacia la persona que hable. De lo contrario, se distraerá o no sabrá qué se está comentando.

- ¿Qué sentimientos o emociones han destacado en la sesión?

Tristeza o rabia por parte de la niña con parálisis cerebral, durante el trayecto en autobús.

Cansancio físico por parte de la profesora de apoyo, quién tuvo que ayudar a trasladar a la niña con parálisis cerebral a través de un carrito. El trayecto andando fue costoso, debido a la gran cantidad de cuestas pronunciadas que había por el camino.

Felicidad por parte de la niña con discapacidad, al buscar y encontrar diferentes elementos en la arena, como el resto de sus compañeros.

## SALIDA AL CINE

<b>FASE 1</b>	Considerar la motivación del alumnado para realizar la salida y lograr un aprendizaje significativo
	<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué les motiva?</li></ul> <p>Ver películas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué aprendizajes pretendemos que interioricen?</li></ul> <p>La importancia de la amistad y de aceptar a todos, independientemente de sus características físicas.</p> <p>El trayecto entre el centro y el cine andando.</p> <p>Aprender a comportarse en un espacio público y compartido con más personas.</p>
<b>FASE 2</b>	Señalar las necesidades existentes del alumnado, valorando sus limitaciones (y cómo las afronta) como su potencial.
	<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Quiénes cuentan con alguna necesidad especial?</li></ul>

Como necesidad significativa, encontramos tan solo una niña.

- ¿Cuál es?

Tiene parálisis cerebral. Actualmente cuenta con un grado de dependencia del 92%. Tiene daños cerebrales, tetraparesia, específicamente hipotonía en el cuello y tronco, e hipertonia en piernas y brazos. También cuenta con un recorte de masa muscular en el antebrazo.

- ¿De qué manera le afecta a su día a día?

Al tener daños cerebrales, no puede formar frases verbalmente completas.

La hipotonía hace que no tenga rigidez en el cuello ni en el tronco, produciéndole: movimientos flexibles involuntarios en esas dos partes del cuerpo, incapacidad de sentarse sin estar sujetada (no está erguida), dificultad para seguir con la mirada.

La hipertonia provoca que sus piernas y brazos estén rígidos, provocándole: dificultades en el control de movimiento manual, incapacidad de sostenerse de pie sin ayuda, tendencia a cerrar las piernas, incapacidad de controlar los movimientos de las piernas.

- ¿Cómo afronta esas dificultades normalmente?

Cuenta con una Tablet para comunicarse, además de expresar sílabas. Utiliza un carrito para ser desplazada por alguien. Dispone de un apoyo constante (ATE).

- ¿Cómo se siente frente a las ayudas de los demás?

Muestra más disposición al realizar actividades por sí sola. Se le ve más contenta cuando es capaz de hacer las mismas actividades que el resto de compañeros, sin necesidad de estar adaptada.

<b>FASE 3a</b>	Plantear una propuesta de salida al entorno que no requiera ninguna adaptación, aportando diferentes “medios de representación” (CAST, 2018, p.4).
----------------	--

### NO SE HACE

<b>FASE 3b</b>	Ofrecer diferentes “medios de acción o expresión” (CAST, 2018, p.4), adaptando el espacio (accesible), el material (adaptado) y en caso necesario, la actividad (para fomentar la inclusión)
----------------	--

- ¿Dónde queremos ir?

Al cine.

- ¿Cómo queremos ir?

Andando.

- ¿Por qué queremos realizar la salida?

Porque consideramos que la actividad puede favorecer la vista inclusiva del alumnado.

- ¿Qué actividades queremos realizar?

Únicamente verán la película, y después la comentaremos en clase.

- ¿Qué metodología seguiremos?

Al ser una reproducción digital, inicialmente no tendremos que llevar a cabo ninguna actividad. Tan solo, realizaremos un dibujo individual al llegar a clase.

- ¿Cómo las vamos a evaluar?

Evaluaremos tan solo el comportamiento que tenga el alumnado durante el trayecto. Para eso, utilizaremos la técnica de la observación directa y sistemática. Como instrumento de evaluación, haremos uso de una escala de estimación, en la que apuntaremos al final de curso los resultados de cada indicador de logro.

Aun así, a través de una puesta en común al llegar a clase, la maestra se asegurará de que todo el alumnado ha comprendido la importancia del respeto.

- ¿Qué material necesitamos?

Para el visionado de la película, ninguno. Para realizar el dibujo de la sesión, un folio, lápiz y colores.

- ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al realizar la sesión (meteorología, elementos que llevaremos...)?

Tendremos que atender la meteorología (revisándola todos los días desde una semana antes), para conocer qué vestimenta es la más adecuada.

Asegurarnos el mismo día de que la vestimenta que han traído es la apropiada.

Al estar en Educación Infantil, es imprescindible asegurarnos de que todos y todas tienen un colgante con su nombre, el nombre del centro y al menos, dos teléfonos de contacto.

Al llegar al cine, nos aseguraremos de que todos y todas estén bien sentados. Además, las maestras nos sentaremos estratégicamente para evitar que puedan levantarse e irse durante la reproducción de la película.

- ¿El trayecto y acceso al lugar está adaptado a las necesidades del alumnado?

En un principio, sí.

- ¿Requiere alguna modificación o aspecto a tener en cuenta?

Sí. Para el trayecto, será necesario recorrer las aceras que estén en mejores condiciones, para que la niña no sufra ajetreo durante el desplazamiento.

Por otro lado, se tendrá en cuenta el acceso al cine, pues para que sea realmente inclusivo, deberíamos hacerlo todos por el mismo lugar (rampa).

- ¿El material utilizado está adaptado a las necesidades del alumnado?

El material que utilizaremos en la sesión únicamente será el que se encuentre en el centro (gordos para facilitar el agarre), pues con él realizaremos un dibujo. Se utilizan sellos con letras para que la niña pueda escribir el título de la película (estando adaptado a ella), aunque para colorear utilizará los mismos colores que sus compañeros (y para ello necesita la ayuda de una persona de apoyo).

- ¿Es necesario modificarlo o cambiarlo?

No, pues tiene una maestra de apoyo que le ayuda constantemente.

- ¿La actividad propuesta es apta para todos los compañeros?

No, ya que las sillas del cine están colocadas por todo el espacio, sin dejar reservado ningún lugar en el que poder colocar la silla de la niña. Además, los asientos que tiene no pueden ser utilizados por ella, ya que no cuentan con ningún tipo de sujeción y esta podría caerse.

Igualmente, hay que tener en cuenta que en la actividad de clase, donde deberán realizar un dibujo de la película y escribir el título, la niña con parálisis cerebral no es capaz de controlar los movimientos manuales.

- ¿Alguien puede tener dificultades en su realización?

Sí.

- ¿Se puede adaptar la actividad a todo el alumnado?

Sí, pues al ver la película, podemos sentarla encima de alguna maestra, ya que actualmente no pesa en exceso.

Y por otro lado, contará con una maestra de apoyo que le ayudará a controlar los movimientos manuales al hacer el dibujo.

- ¿Es necesario modificar la actividad?

No.

<b>FASE 4</b>	Considerar la función de las personas implicadas: familias (asistiendo al centro y participando activamente), maestros (supervisión del logro de acogimiento, aceptación y valoración), profesorado de apoyo (intervención constante) y alumnado (cooperativo).
---------------	---

- ¿Qué función tiene la familia?

La de aceptar la asistencia de la niña a la actividad.

- ¿Cómo deben actuar los maestros durante la salida?

Aceptar y supervisar la inclusión de la niña durante toda la sesión.

Asegurarse de que las adaptaciones para la llegada al cine se van cumpliendo (trayecto al cine por aceras estables, accesibilidad al cine por la rampa).

Supervisar que la niña con parálisis cerebral esté colocada en una postura que no sea dañina para ella.

Valorar en qué medida el alumnado colabora en la integración de la niña.

Sentarnos en puntos estratégicos del cine para evitar salidas o despistes.

- ¿Hay profesorado de apoyo que pueda asistir a la salida?

Sí. La maestra de apoyo que está constantemente con ella accede a venir a esta salida.

- ¿Cuál será su función?

Transportar a la niña a los distintos lugares de la salida (cine, colegio).

Incidir en alguna mejora de adaptación para lograr la inclusión, si la hubiese.

Cargar con la niña en brazos durante el visionado de la película.

- ¿Qué puede realizar el alumnado para lograr una inclusión grupal?

Adaptarse a las modificaciones realizadas por las necesidades de la niña, que debe ir en carrito (ir por el trayecto más efectivo para la silla con ruedas, acceder todos por la rampa).

No enfadarse ni escandalizarse al observar que la maestra de apoyo coge a la niña con parálisis cerebral en brazos.

No discriminar la diversidad de necesidades de ningún compañero o compañera.

**FASE** | Mejoras para futuras sesiones.

**5**

- ¿Qué aspectos no hemos tenido en cuenta en la programación?

El cansancio que puede llegar a tener la maestra de apoyo durante la película. Aunque ella se negase, podríamos habernos turnado en coger a la niña en brazos.

Se nos olvidó acceder todos por la rampa, por lo que tuvimos que levantar el carrito y desplazarlo por encima de las escaleras. A la vuelta, la maestra de apoyo rodeó el edificio para acceder por la rampa, pero no nos percatamos y los demás fuimos por las escaleras.

- ¿Cómo han afectado a la implicación?

La ATE asumió que era su función.

Aunque sea una acción poco significativa aparentemente, resulta ser una falta de interiorización por nuestra parte. La niña puede haberse sentido mal al tener que cargar con ella para cruzar las escaleras o bien, podría haberse sentido incomprendida al haber ido por la rampa sola.

- ¿Qué debemos mantener?

El tener en cuenta diferentes aspectos a la hora de realizar salidas.

Ser resolutivas en problemas que se presenten espontáneamente.

- ¿Qué debemos mejorar?

Interiorizar las necesidades del aula, para no cometer errores como el dejar sola a una compañera.

Igualmente, creemos que este cine debería adaptar la entrada al mismo en los distintos accesos, para evitar que tengamos que rodear el edificio. Asimismo, también debería tener un espacio reservado para personas con discapacidad, en el que pudiesen disfrutar de la película de forma independiente.

- ¿Qué sentimientos o emociones han destacado en la sesión?

Felicidad colectiva, al haber podido disfrutar todos de la película.

Rabia por la maestra principal al no percatarse de que, a la vuelta, la maestra de apoyo había rodeado el edificio para salir del cine.

Incomprendida la niña con discapacidad porque los demás no se hayan percatado de su necesidad.

Emoción, al salir del cine y tener que dibujar alguna escena de la película.

Probablemente, coraje por parte de la niña con parálisis cerebral, al querer realizar por sí misma el dibujo, en vez de tener que dejarse llevar por la ayuda de la maestra de apoyo.

## SALIDA A COMPRAR AL SUPERMERCADO

<b>FASE 1</b>	Considerar la motivación del alumnado para realizar la salida y lograr un aprendizaje significativo
---------------	---

- ¿Qué les motiva?

Ir a comprar elementos necesarios.

- ¿Qué aprendizajes pretendemos que interioricen?

El camino desde el colegio hasta el supermercado.

Saber cómo comportarse en un lugar público y compartido con más personas.

Aprender a escoger aquello que realmente necesitamos, responsabilidad de pagar y cuidar durante el trayecto aquello que compramos.

<b>FASE 2</b>	Señalar las necesidades existentes del alumnado, valorando sus limitaciones (y cómo las afronta) como su potencial.
---------------	---

- ¿Quiénes cuentan con alguna necesidad especial?

Como necesidad significativa, encontramos tan solo una niña.

- ¿Cuál es?

Tiene parálisis cerebral. Actualmente cuenta con un grado de dependencia del 92%. Tiene daños cerebrales, tetraparesia, específicamente hipotonía en el cuello y tronco, e hipertonia en piernas y brazos. También cuenta con un recorte de masa muscular en el antebrazo.

- ¿De qué manera le afecta a su día a día?

Al tener daños cerebrales, no puede formar frases verbalmente completas.

La hipotonía hace que no tenga rigidez en el cuello ni en el tronco, produciéndole: movimientos flexibles involuntarios en esas dos partes del cuerpo, incapacidad de sentarse sin estar sujetada (no está erguida), dificultad para seguir con la mirada.

La hipertonia provoca que sus piernas y brazos estén rígidos, provocándole: dificultades en el control de movimiento manual, incapacidad de sostenerse de pie sin ayuda, tendencia a cerrar las piernas, incapacidad de controlar los movimientos de las piernas.

- ¿Cómo afronta esas dificultades normalmente?

Cuenta con una Tablet para comunicarse, además de expresar sílabas. Utiliza un carrito para ser desplazada por alguien. Dispone de un apoyo constante (ATE).

- ¿Cómo se siente frente a las ayudas de los demás?

Muestra más disposición al realizar actividades por sí sola. Se le ve más contenta cuando es capaz de hacer las mismas actividades que el resto de compañeros, sin necesidad de estar adaptada.

<b>FASE 3a</b>	Plantear una propuesta de salida al entorno que no requiera ninguna adaptación, aportando diferentes “medios de representación” (CAST, 2018, p.4).
----------------	--

### NO SE HACE

<b>FASE 3b</b>	Ofrecer diferentes “medios de acción o expresión” (CAST, 2018, p.4), adaptando el espacio (accesible), el material (adaptado) y en caso necesario, la actividad (para fomentar la inclusión)
----------------	--

- ¿Dónde queremos ir?

Al supermercado que se encuentra próximo al centro.

- ¿Cómo queremos ir?

Andando.

- ¿Por qué queremos realizar la salida?

Porque necesitamos comprar unas plantas y semillas para plantarlas en el cole.

- ¿Qué actividades queremos realizar?

Por ahora, comprar las flores en el supermercado y traerlas de vuelta al centro.

- ¿Qué metodología seguiremos?

Al no haber actividad planteada, únicamente nos centraremos en que el alumnado sepa comportarse durante el trayecto y en el supermercado. Por eso mismo, podría ser considerada tradicional, ya que buscamos que el alumnado cumpla lo que las maestras indicamos.

- ¿Cómo las vamos a evaluar?

Esta actividad forma parte del aprendizaje global que se trabaja en Educación Infantil. Al finalizar el trimestre, la maestra tiene en cuenta diferentes ítems que, en función de lo que recuerde en las salidas, los evalúa.

- ¿Qué material necesitamos?

Dinero para poder pagar a la persona que nos cobre las plantas.

Las mismas plantas que compramos.

- ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al realizar la sesión (meteorología, elementos que llevaremos...)?

Tendremos en cuenta principalmente la meteorología, pues dependiendo del tiempo que haga tendremos que salir más o menos abrigados. En caso de no tener ropa adecuada a la meteorología, se cancelará la salida.

- ¿El trayecto y acceso al lugar está adaptado a las necesidades del alumnado?

No del todo. Para acceder al supermercado, el desnivel para subir y bajar de la acera que está paralela es muy desigual.

No obstante, la salida del centro y entrada al supermercado sí están adaptadas; aunque alguna parte de la acera en este trayecto está un poco levantada y dificulta la conducción del carrito.

- ¿Requiere alguna modificación o aspecto a tener en cuenta?

Sí, pues tenemos que ir por el parking descubierto del supermercado, para no tener que levantar a la fuerza el carrito.

- ¿El material utilizado está adaptado a las necesidades del alumnado?

Sí, pues todos pueden hacerse cargo de guardar tanto el dinero como las plantas durante los trayectos de ida y vuelta.

- ¿Es necesario modificarlo o cambiarlo?

Puede ser mejor que la niña con parálisis cerebral lleve elementos que no requieran de un cuidado excesivo, por si se cae durante el trayecto. Por ejemplo, semillas en vez de una maceta, ya que pesan menos y no pasa nada si se caen del carrito.

- ¿La actividad propuesta es apta para todos los compañeros?

Sí, pues todos pueden realizar el trayecto, elección y transporte de plantas o semillas.

- ¿Algún puede tener dificultades en su realización?

Probablemente, la niña con parálisis cerebral tenga dificultades en custodiar algunos elementos si estos pesan mucho, pues no tiene fuerza y podrían caerse.

- ¿Se puede adaptar la actividad a todo el alumnado?

Sí, ya que le podemos hacer responsable de llevar otro material menos pesado.

- ¿Es necesario modificar la actividad?

No.

<b>FASE 4</b>	Considerar la función de las personas implicadas: familias (asistiendo al centro y participando activamente), maestros (supervisión del logro de acogimiento, aceptación y valoración), profesorado de apoyo (intervención constante) y alumnado (cooperativo).
---------------	---

- ¿Qué función tiene la familia?

La de aceptar la asistencia de la niña a la actividad.

- ¿Cómo deben actuar los maestros durante la salida?

Aceptar y supervisar la inclusión de la niña durante toda la sesión.

Asegurarse de que las adaptaciones para la llegada al supermercado se van cumpliendo (accesibilidad al supermercado por el parking descubierto, esquivar zonas irregulares en la acera).

Valorar en qué medida el alumnado colabora en la integración de la niña.

Supervisar que no hay ningún peligro al cruzar el parking descubierto.

- ¿Hay profesorado de apoyo que pueda asistir a la salida?

Sí. La maestra de apoyo que está constantemente con ella accede a venir a esta salida.

- ¿Cuál será su función?

Transportar a la niña al supermercado.

Incidir en alguna mejora de adaptación para lograr la inclusión, si la hubiese.

- ¿Qué puede realizar el alumnado para lograr una inclusión grupal?

Adaptarse a las modificaciones realizadas por las necesidades de la niña que debe ir en carrito (esquivar zonas irregulares de la acera, cruzar el parking descubierto).

No discriminar la diversidad de necesidades de ningún compañero o compañera.

<b>FASE 5</b>	Mejoras para futuras sesiones.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué aspectos no hemos tenido en cuenta en la programación?</li> </ul> <p>Colocar colgantes con los nombres al acercarnos al supermercado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo han afectado a la implicación?</li> </ul> <p>Por suerte, de ninguna manera.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué debemos mantener?</li> </ul> <p>El adaptar a todo el alumnado el trayecto hasta el supermercado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué debemos mejorar?</li> </ul> <p>Poner colgantes al ir al supermercado, para evitar accidentes o despistes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué sentimientos o emociones han destacado en la sesión?</li> </ul> <p>Emoción por descubrir plantas en distintas fases (semillas y con tallo).</p> <p>Nerviosismo por querer llevar todos los productos comprados.</p>

<b>SALIDA AL MERCADO</b>	
<b>FASE 1</b>	Considerar la motivación del alumnado para realizar la salida y lograr un aprendizaje significativo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué les motiva?</li> </ul> <p>Conocer cómo es el proceso de crecimiento de un fruto a partir de una planta. En el mercado hay tanto las frutas como algunas plantas que dan ese fruto y quieren ir a conocerlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué aprendizajes pretendemos que interioricen?</li> </ul> <p>Cómo a partir de una planta puede obtenerse un fruto si se mantiene como es debido.</p>
<b>FASE 2</b>	Señalar las necesidades existentes del alumnado, valorando sus limitaciones (y cómo las afronta) como su potencial.

- ¿De qué manera le afecta a su día a día?

Al tener daños cerebrales, no puede formar frases verbalmente completas.

La hipotonía hace que no tenga rigidez en el cuello ni en el tronco, produciéndole: movimientos flexibles involuntarios en esas dos partes del cuerpo, incapacidad de sentarse sin estar sujetada (no está erguida), dificultad para seguir con la mirada.

La hipertonia provoca que sus piernas y brazos estén rígidos, provocándole: dificultades en el control de movimiento manual, incapacidad de sostenerse de pie sin ayuda, tendencia a cerrar las piernas, incapacidad de controlar los movimientos de las piernas.

- ¿Cómo afronta esas dificultades normalmente?

Cuenta con una Tablet para comunicarse, además de expresar sílabas. Utiliza un carrito para ser desplazada por alguien. Dispone de un apoyo constante (ATE).

- ¿Cómo se siente frente a las ayudas de los demás?

Muestra más disposición al realizar actividades por sí sola. Se le ve más contenta cuando es capaz de hacer las mismas actividades que el resto de compañeros, sin necesidad de estar adaptada.

<b>FASE 3a</b>	Plantear una propuesta de salida al entorno que no requiera ninguna adaptación, aportando diferentes “medios de representación” (CAST, 2018, p.4).
----------------	--

- ¿Dónde queremos ir?

Al mercado que se encuentra en una calle próxima al centro escolar.

- ¿Cómo queremos ir?

Andando.

- ¿Por qué queremos realizar la salida?

Un niño ha traído a clase un vaso con una planta que crecía a partir de un garbanzo, por lo que vamos a observar y comprar tanto el fruto como la planta que da ese fruto. En nuestro caso, queremos comprar una fresa y su planta, pues nos parece una buena fruta para que crezca en esta época.

- ¿Qué actividades queremos realizar?

Únicamente recorrer el mercado y localizar el puesto donde venden la fresa y su planta.

- ¿Qué metodología seguiremos?

Aprendizaje por descubrimiento, pues a partir de la búsqueda de una fresa y preguntando a los dependientes, lograremos encontrar lo que buscamos. Igualmente, en el centro, serán los niños quienes deban responsabilizarse de cuidar las plantas para que crezcan.

- ¿Cómo las vamos a evaluar?

Respecto a la salida, evaluaremos de forma conjunta una serie de ítems, teniendo en cuenta esta y otras salidas. En cuanto al proyecto que trabajaremos en clase, se evaluarán distintos ítems generales de la etapa.

- ¿Qué material necesitamos?

Para la salida al mercado únicamente dinero para poder comprar la fresa y la planta. En el centro, necesitaremos: tierra, un recipiente para plantar las fresas y agua diaria.

- ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al realizar la sesión (meteorología, elementos que llevaremos...)?

En cuanto a la salida, únicamente tendremos que asegurarnos de que durante el trayecto vamos por la acera, y que al llegar al mercado, todo el alumnado permanece junto y no se distrae. De esta manera, lograremos que todos puedan preguntar conjuntamente a los dependientes de los puestos dónde se encuentra la fruta y planta que buscamos.

<b>FASE 3b</b>	Ofrecer diferentes “medios de acción o expresión” (CAST, 2018, p.4), adaptando el espacio (accesible), el material (adaptado) y en caso necesario, la actividad (para fomentar la inclusión)
----------------	--

#### **NO SE HACE**

<b>FASE 4</b>	Considerar la función de las personas implicadas: familias (asistiendo al centro y participando activamente), maestros (supervisión del logro de acogimiento, aceptación y valoración), profesorado de apoyo (intervención constante) y alumnado (cooperativo).
---------------	---

- ¿Qué función tiene la familia?

La de aceptar la asistencia de la niña a la salida.

- ¿Cómo deben actuar los maestros durante la salida?

Aceptar y supervisar la verdadera inclusión de la niña con parálisis cerebral durante toda la sesión.

Valorar en qué medida el alumnado colabora en la integración de la niña.

Asegurarnos de que todo el alumnado permanece junto y sin distracciones graves.

- ¿Hay profesorado de apoyo que pueda asistir a la salida?

Sí. La maestra de apoyo que está constantemente con la niña con parálisis cerebral accede a venir a esta salida.

- ¿Cuál será su función?

Transportar a la niña al mercado.

Incidir en alguna mejora de adaptación para lograr la inclusión, si la hubiese.

- ¿Qué puede realizar el alumnado para lograr una inclusión grupal?

Ser conscientes de que todos y todas deben poder ver tanto los puestos, como las personas con las que conversen. Para ello, deberán estar un poco separados entre ellos, dejando que la niña que va en carrito esté en la zona delantera y que pueda ver sin problema.

No discriminar la diversidad de necesidades de ningún compañero o compañera.

<b>FASE 5</b>	Mejoras para futuras sesiones.
-------------------	--------------------------------

- ¿Qué aspectos no hemos tenido en cuenta en la programación?

A pesar de estar muy cerca del centro, no nos hemos llevado el colgante con la dirección ni número de centro.

Tampoco hemos tenido en cuenta que la niña con parálisis cerebral también podría haber preguntado, como el resto de compañeros.

- ¿Cómo han afectado a la implicación?

La niña con parálisis cerebral únicamente estaba de observadora.

- ¿Qué debemos mantener?

Dejar al alumnado que sea autónomo, preguntando aquello que buscamos.

- ¿Qué debemos mejorar?

Asegurarnos de que realmente todos los niños y niñas están implicándose en la actividad.

Llevarnos el colgante identificativo, a pesar de estar cerca del centro.

- ¿Qué sentimientos o emociones han destacado en la sesión?

Probablemente, la niña con parálisis cerebral se ha sentido menos valorada que el resto, pues nadie le ha preguntado nada a ella.

Por otro lado, el líneas generales el alumnado ha estado muy contento averiguando cuál era la fruta y la planta que buscábamos.

### SALIDA PARA ACCEDER AL EDIFICIO DE PRIMARIA

<b>FASE 1</b>	Considerar la motivación del alumnado para realizar la salida y lograr un aprendizaje significativo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué les motiva?</li> </ul>

Conocer una obra de teatro que tenían preparada los compañeros y compañeras de 5º de Primaria.

- ¿Qué aprendizajes pretendemos que interioricen?

Conocer cómo se debe asistir a una obra de teatro como espectador.

<b>FASE 2</b>	Señalar las necesidades existentes del alumnado, valorando sus limitaciones (y cómo las afronta) como su potencial.
---------------	---

- ¿Quiénes cuentan con alguna necesidad especial?

Como necesidad significativa, encontramos tan solo una niña.

- ¿Cuál es?

Tiene parálisis cerebral. Actualmente cuenta con un grado de dependencia del 92%. Tiene daños cerebrales, tetraparesia, específicamente hipotonía en el cuello y tronco, e hipertonia en piernas y brazos. También cuenta con un recorte de masa muscular en el antebrazo.

- ¿De qué manera le afecta a su día a día?

Al tener daños cerebrales, no puede formar frases verbalmente completas.

La hipotonía hace que no tenga rigidez en el cuello ni en el tronco, produciéndole: movimientos flexibles involuntarios en esas dos partes del cuerpo, incapacidad de sentarse sin estar sujetada (no está erguida), dificultad para seguir con la mirada.

La hipertonia provoca que sus piernas y brazos estén rígidos, provocándole: dificultades en el control de movimiento manual, incapacidad de sostenerse de pie sin ayuda, tendencia a cerrar las piernas, incapacidad de controlar los movimientos de las piernas.

- ¿Cómo afronta esas dificultades normalmente?

Cuenta con una Tablet para comunicarse, además de expresar sílabas. Utiliza un carrito para ser desplazada por alguien. Dispone de un apoyo constante (ATE).

- ¿Cómo se siente frente a las ayudas de los demás?

Muestra más disposición al realizar actividades por sí sola. Se le ve más contenta cuando es capaz de hacer las mismas actividades que el resto de compañeros, sin necesidad de estar adaptada.

<b>FASE 3a</b>	Plantear una propuesta de salida al entorno que no requiera ninguna adaptación, aportando diferentes “medios de representación” (CAST, 2018, p.4).
----------------	--

### **NO SE HACE**

<b>FASE 3b</b>	Ofrecer diferentes “medios de acción o expresión” (CAST, 2018, p.4), adaptando el espacio (accesible), el material (adaptado) y en caso necesario, la actividad (para fomentar la inclusión)
----------------	--

- ¿Dónde queremos ir?

Al edificio de Educación Primaria.

- ¿Cómo queremos ir?

Andando.

- ¿Por qué queremos realizar la salida?

Porque vamos a ver una obra de teatro creada por nuestros compañeros y compañeras.

- ¿Qué actividades queremos realizar?

Únicamente observaremos la obra y les daremos feedback.

- ¿Qué metodología seguiremos?

Tradicional, pues únicamente escucharemos la obra y contestaremos las preguntas que puedan hacernos (qué nos ha parecido...).

- ¿Cómo las vamos a evaluar?

La salida la evaluaremos conjuntamente con otras salidas, considerando el comportamiento como eje rotativo.

- ¿Qué material necesitamos?

Ninguno.

- ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al realizar la sesión (meteorología, elementos que llevaremos...)?

Principalmente debemos tener en cuenta el lugar en el que realizarán la obra, ya que el edificio no cuenta con un ascensor para trasladar el carrito de la niña con parálisis cerebral.

También tendremos en cuenta la meteorología, pues al fin y al cabo debemos realizar un tramo caminando entre los dos edificios.

- ¿El trayecto y acceso al lugar está adaptado a las necesidades del alumnado?

No. Tenemos que salir del centro para evitar utilizar las escaleras. El espacio no está adaptado.

- ¿Requiere alguna modificación o aspecto a tener en cuenta?

Si no se realiza el teatro en la primera planta no podremos verlo.

- ¿El material utilizado está adaptado a las necesidades del alumnado?

Sí, ya que los compañeros y compañeras de 5º de Primaria tan solo utilizarán marionetas para el teatro.

- ¿Es necesario modificarlo o cambiarlo?

No.

- ¿La actividad propuesta es apta para todos los compañeros?

Sí, ya que únicamente deberán tener un lugar donde acomodarse para ver la obra.

- ¿Alguien puede tener dificultades en su realización?

Habrá que tener en cuenta dónde localizamos a la niña que va en carrito, para que no tenga a nadie delante suya y pueda ver la obra.

- ¿Se puede adaptar la actividad a todo el alumnado?

Sí. Colocando a todo el alumnado en lugares que pueda ver.

- ¿Es necesario modificar la actividad?

No.

<b>FASE 4</b>	Considerar la función de las personas implicadas: familias (asistiendo al centro y participando activamente), maestros (supervisión del logro de acogimiento, aceptación y valoración), profesorado de apoyo (intervención constante) y alumnado (cooperativo).
---------------	---

- ¿Qué función tiene la familia?

La de aceptar la asistencia de la niña a la salida.

- ¿Cómo deben actuar los maestros durante la salida?

Aceptar y supervisar la verdadera inclusión de la niña con parálisis cerebral durante toda la sesión.

Valorar en qué medida el alumnado colabora en la integración de la niña.

Supervisar de que todo el alumnado avanza conjuntamente por la acera para cambiarnos de edificio.

- ¿Hay profesorado de apoyo que pueda asistir a la salida?

Sí. La maestra de apoyo que está constantemente con la niña con parálisis cerebral accede a venir a esta salida.

- ¿Cuál será su función?

Transportar a la niña al edificio de Primaria.

Incidir en alguna mejora de adaptación para lograr la inclusión, si la hubiese.

- ¿Qué puede realizar el alumnado para lograr una inclusión grupal?

Ser conscientes de que todos y todas debemos tener la oportunidad de acceder y ver la obra. Por eso mismo, debemos dar toda la vuelta por fuera del centro y ubicar a la niña con parálisis cerebral en un lugar cercano al escenario.

No discriminar la diversidad de necesidades de ningún compañero o compañera.

**FASE** Mejoras para futuras sesiones.

**5**

- ¿Qué aspectos no hemos tenido en cuenta en la programación?

Los compañeros de 5º de Primaria no se cercioraron de que la sala de teatro estaba libre a esa hora.

- ¿Cómo han afectado a la implicación?

Tuvimos que ir a ver la obra después del recreo, cuando la niña con parálisis cerebral ya no estaba en clase.

- ¿Qué debemos mantener?

Ser comprensibles con toda nuestra clase y adaptarnos a las necesidades que surjan.

- ¿Qué debemos mejorar?

Incidir más en que deban asegurarse de la disponibilidad del lugar escogido, para que todas las personas de clase puedan disfrutar de la obra.

Insistir en que adapten los espacios del centro a personas con movilidad reducida.

- ¿Qué sentimientos o emociones han destacado en la sesión?

Frustración por parte de la maestra de 5º de Primaria por no asegurarse de la disponibilidad de la sala de teatro.

Frustración por parte de las maestras de infantil, pues queríamos que todos y todas pudiesen disfrutar de la obra.

Indignación por no tener un centro adaptado.

## SALIDA AL CASTILLO

**FASE 1** Considerar la motivación del alumnado para realizar la salida y lograr un aprendizaje significativo

- ¿Qué les motiva?

Conocer el castillo en persona.

- ¿Qué aprendizajes pretendemos que interioricen?

Reconocer una edificación del entorno, además de conocer cómo llega el agua potable al mismo. Aprender algunos aspectos relevantes del castillo: qué personajes importantes vivieron en él, qué aspectos o habitaciones hay similares a los de sus casas (comedor, baños, escritorios...), qué se ve desde el castillo, qué es una armadura...

<b>FASE 2</b>	Señalar las necesidades existentes del alumnado, valorando sus limitaciones (y cómo las afronta) como su potencial.
---------------	---

- ¿Quiénes cuentan con alguna necesidad especial?

Como necesidad significativa, encontramos tan solo una niña.

- ¿Cuál es?

Tiene parálisis cerebral. Actualmente cuenta con un grado de dependencia del 92%. Tiene daños cerebrales, tetraparesia, específicamente hipotonía en el cuello y tronco, e hipertonia en piernas y brazos. También cuenta con un recorte de masa muscular en el antebrazo.

- ¿De qué manera le afecta a su día a día?

Al tener daños cerebrales, no puede formar frases verbalmente completas.

La hipotonía hace que no tenga rigidez en el cuello ni en el tronco, produciéndole: movimientos flexibles involuntarios en esas dos partes del cuerpo, incapacidad de sentarse sin estar sujetada (no está erguida), dificultad para seguir con la mirada.

La hipertonia provoca que sus piernas y brazos estén rígidos, provocándole: dificultades en el control de movimiento manual, incapacidad de sostenerse de pie sin ayuda, tendencia a cerrar las piernas, incapacidad de controlar los movimientos de las piernas.

- ¿Cómo afronta esas dificultades normalmente?

Cuenta con una Tablet para comunicarse, además de expresar sílabas. Utiliza un carrito para ser desplazada por alguien. Dispone de un apoyo constante (ATE).

- ¿Cómo se siente frente a las ayudas de los demás?

Muestra más disposición al realizar actividades por sí sola. Se le ve más contenta cuando es capaz de hacer las mismas actividades que el resto de compañeros, sin necesidad de estar adaptada.

<b>FASE 3a</b>	Plantear una propuesta de salida al entorno que no requiera ninguna adaptación, aportando diferentes “medios de representación” (CAST, 2018, p.4).
----------------	--

### **NO SE HACE**

<b>FASE 3b</b>	Ofrecer diferentes “medios de acción o expresión” (CAST, 2018, p.4), adaptando el espacio (accesible), el material (adaptado) y en caso necesario, la actividad (para fomentar la inclusión)
----------------	--

- ¿Dónde queremos ir?

A un castillo.

- ¿Cómo queremos ir?

En bus y andando.

- ¿Por qué queremos realizar la salida?

Porque estamos trabajando en clase diferentes edificaciones que se encuentran en el entorno.

- ¿Qué actividades queremos realizar?

Una visita guiada.

- ¿Qué metodología seguiremos?

Tradicional, ya que una persona se encargará de explicar diferentes aspectos del castillo.

- ¿Cómo las vamos a evaluar?

Evaluaremos esta salida junto al resto de salidas al final del trimestre. Igualmente, en clase evaluaremos qué aprendizajes han adquirido en esta salida a través de las respuestas a preguntas y un dibujo que realicen acerca de lo que más les ha llamado la atención.

- ¿Qué material necesitamos?

Para la salida necesitaremos únicamente las mochilas de cada uno, en la que llevaremos el almuerzo y el agua.

- ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al realizar la sesión (meteorología, elementos que llevaremos...)?

Tendremos que atender la meteorología (revisándola todos los días desde una semana antes), para conocer qué vestimenta es la más adecuada.

Asegurarnos el mismo día de que la vestimenta que han traído es la apropiada.

Al estar en Educación Infantil, es imprescindible asegurarnos de que todos y todas tienen un colgante con su nombre, el nombre del centro y al menos, dos teléfonos de contacto.

Deberán saber hacer el recorrido sin distracciones graves y manteniéndonos juntos todos.

- ¿El trayecto y acceso al lugar está adaptado a las necesidades del alumnado?

Parcialmente. La salida y visita completa del castillo cuenta con la subida a una torre.

El autobús sí está adaptado, pues cuenta con una rampa que se extrae al solicitarla al conductor o conductora, además de tener un espacio determinado y amplio para colocar el carrito.

El trayecto desde el cole a la parada de bus, y desde la parada de bus hasta el castillo cuenta con numerosas cuestas.

- ¿Requiere alguna modificación o aspecto a tener en cuenta?

Al estar en Educación Infantil y contar con una niña que va en carrito, al no tener otro medio para subir que no sea la escalera, hemos optado por no realizar la subida a la torre.

Debemos avisar a quién conduzca el autobús para que abra la rampa y poder subir el carrito sin problema.

Debemos intentar pensar en el camino con menos cuestas y más corto, con el fin de que, ni el alumnado ni la ATE se canse.

- ¿El material utilizado está adaptado a las necesidades del alumnado?

Sí, pues no hace falta ninguno para la salida; únicamente deberán llevar consigo su mochila, y la niña con parálisis cerebral lo llevará en su carrito.

- ¿Es necesario modificarlo o cambiarlo?

No.

- ¿La actividad propuesta es apta para todos los compañeros?

Sí, pues avisamos al castillo que se trataba de un grupo de 20 niños de 4 años. Los trabajadores nos confirmaron la disponibilidad de visitas guiadas adaptadas a estas edades.

- ¿Alguien puede tener dificultades en su realización?

En un principio, no. Únicamente deberán tener en cuenta que todos y todas estén escuchando a quién haga la visita guiada, además de poder ver lo que esté explicando.

- ¿Se puede adaptar la actividad a todo el alumnado?

Sí. Tendremos en cuenta que todos y todas estén escuchando atentamente.

- ¿Es necesario modificar la actividad?

No es necesario.

<b>FASE 4</b>	Considerar la función de las personas implicadas: familias (asistiendo al centro y participando activamente), maestros (supervisión del logro de acogimiento, aceptación y valoración), profesorado de apoyo (intervención constante) y alumnado (cooperativo).
---------------	---

- ¿Qué función tiene la familia?

La de aceptar la asistencia de la niña a la salida.

- ¿Cómo deben actuar los maestros durante la salida?

Aceptar y supervisar la verdadera inclusión de la niña con parálisis cerebral durante toda la sesión.

Valorar en qué medida el alumnado colabora en la integración de la niña.

Asegurarnos de que todo el alumnado está escuchando las explicaciones del guía.

- ¿Hay profesorado de apoyo que pueda asistir a la salida?

Sí. La maestra de apoyo que está constantemente con la niña con parálisis cerebral accede a venir a esta salida.

- ¿Cuál será su función?

Transportar a la niña durante toda la salida.

Incidir en alguna mejora de adaptación para lograr la inclusión, si la hubiese.

- ¿Qué puede realizar el alumnado para lograr una inclusión grupal?

Ser conscientes de que todos y todas debemos tener la oportunidad de acceder y ver el castillo. Por eso mismo, deberán observar que no estén tapándose entre ellos al escuchar las explicaciones del guía.

No discriminar la diversidad de necesidades de ningún compañero o compañera.

<b>FASE</b>	Mejoras para futuras sesiones.
<b>5</b>	

- ¿Qué aspectos no hemos tenido en cuenta en la programación?

El trayecto desde la parada hasta el castillo y viceversa tenía un tramo cortado por obras.

Que había tramos en que tuvimos que elevar el carrito con la niña dentro, ya que había escalones considerables.

La guía explicaba más información a quienes se encontraban junto a ella en todo momento, en vez de esperar a que llegásemos todos.

- ¿Cómo han afectado a la implicación?

Al haber un tramo cortado, tuvimos que andar más de lo previsto, rodeando la obra.

La subida y bajada de escalones hizo que nos retrasásemos un poco respecto al resto del grupo.

Al no esperar la guía a la llegada de todos, nos perdimos explicaciones interesantes.

- ¿Qué debemos mantener?

La motivación por seguir buscando soluciones que logren una inclusión durante las salidas.

Incidir en que el alumnado se respete y ayude entre ellos.

- ¿Qué debemos mejorar?

Realizar la salida días antes para asegurarnos de cuál es el trayecto más ameno y sin dificultades que podemos realizar, además de contar de esta manera con los tramos más complejos de la salida (escalones...).

Hablar con quienes realicen la visita guiada acerca de qué aspectos consideramos más o menos relevantes que expliquen, o bien, que conozcan qué trabajamos en clase para poder incidir más.

Insistir al alumnado en que debemos esperar a todos y todas, pues somos una clase y tenemos que ir junta durante toda la salida.

- ¿Qué sentimientos o emociones han destacado en la sesión?

Felicidad y emoción por ver el castillo.

Inquietud por querer conocer más salas de las que vimos.

Cansancio por parte del alumnado y la maestra ATE al ir desde el castillo a la parada porque era un camino cuesta arriba.

### SALIDA AL TITIRICOLE (BIBLIOTECA)

<b>FASE 1</b>	Considerar la motivación del alumnado para realizar la salida y lograr un aprendizaje significativo
---------------	---

- ¿Qué les motiva?

Conocer obras de títeres de distintos centros.

- ¿Qué aprendizajes pretendemos que interioricen?

Respetar la interpretación de otras personas con títeres. Los títeres son una herramienta para poder disfrutar de la literatura.

<b>FASE 2</b>	Señalar las necesidades existentes del alumnado, valorando sus limitaciones (y cómo las afronta) como su potencial.
---------------	---

- ¿Quiénes cuentan con alguna necesidad especial?

Como necesidad significativa, encontramos tan solo una niña.

- ¿Cuál es?

Tiene parálisis cerebral. Actualmente cuenta con un grado de dependencia del 92%. Tiene daños cerebrales, tetraparesia, específicamente hipotonía en el cuello y tronco, e hipertonia en piernas y brazos. También cuenta con un recorte de masa muscular en el antebrazo.

- ¿De qué manera le afecta a su día a día?

Al tener daños cerebrales, no puede formar frases verbalmente completas.

La hipotonía hace que no tenga rigidez en el cuello ni en el tronco, produciéndole: movimientos flexibles involuntarios en esas dos partes del cuerpo, incapacidad de sentarse sin estar sujetada (no está erguida), dificultad para seguir con la mirada.

La hipertonia provoca que sus piernas y brazos estén rígidos, provocándole: dificultades en el control de movimiento manual, incapacidad de sostenerse de pie sin ayuda, tendencia a cerrar las piernas, incapacidad de controlar los movimientos de las piernas.

- ¿Cómo afronta esas dificultades normalmente?

Cuenta con una Tablet para comunicarse, además de expresar sílabas. Utiliza un carrito para ser desplazada por alguien. Dispone de un apoyo constante (ATE).

- ¿Cómo se siente frente a las ayudas de los demás?

Muestra más disposición al realizar actividades por sí sola. Se le ve más contenta cuando es capaz de hacer las mismas actividades que el resto de compañeros, sin necesidad de estar adaptada.

<b>FASE 3a</b>	Plantear una propuesta de salida al entorno que no requiera ninguna adaptación, aportando diferentes “medios de representación” (CAST, 2018, p.4).
----------------	--

### **NO SE HACE**

<b>FASE 3b</b>	Ofrecer diferentes “medios de acción o expresión” (CAST, 2018, p.4), adaptando el espacio (accesible), el material (adaptado) y en caso necesario, la actividad (para fomentar la inclusión)
----------------	--

- ¿Dónde queremos ir?

A la biblioteca, donde acondicionan una sala para ver los títeres.

- ¿Cómo queremos ir?

Andando.

- ¿Por qué queremos realizar la salida?

Porque queremos apoyar y disfrutar del trabajo de otros colegios. También queremos que el alumnado considere los títeres como un disfrute de la literatura.

- ¿Qué actividades queremos realizar?

Simplemente, disfrutar.

- ¿Qué metodología seguiremos?

Tradicional, ya que tan solo iremos y observaremos la obra. Intervendremos si nos dan la oportunidad.

- ¿Cómo las vamos a evaluar?

Evaluaremos esta salida junto al resto de salidas al final del trimestre. Igualmente, en clase evaluaremos qué les ha parecido la salida a través de las respuestas a pregunta.

- ¿Qué material necesitamos?

Para la salida necesitaremos únicamente las mochilas de cada uno, en la que llevaremos el almuerzo y el agua.

- ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al realizar la sesión (meteorología, elementos que llevaremos...)?

Tendremos que atender la meteorología (revisándola todos los días desde una semana antes), para conocer qué vestimenta es la más adecuada.

Asegurarnos el mismo día de que la vestimenta que han traído es la apropiada.

Al estar en Educación Infantil, es imprescindible asegurarnos de que todos y todas tienen un colgante con su nombre, el nombre del centro y al menos, dos teléfonos de contacto.

- ¿El trayecto y acceso al lugar está adaptado a las necesidades del alumnado?

Dependiendo del recorrido que hagamos hay más escaleras o rampas.

El barrio por el que pasamos cuenta con ascensores para evitar subir unas empinadas escaleras.

No obstante, hay varias cuestas, un tramo en el que debemos rodear todo un jardín, y un cruce final de acera sin paso de peatones.

- ¿Requiere alguna modificación o aspecto a tener en cuenta?

Hemos tenido que considerar un trayecto más largo para poder acceder con un carrito.

Debemos asumir que el alumnado o la ATE se puedan cansar, ya que el trayecto es largo y un poco empinado.

- ¿El material utilizado está adaptado a las necesidades del alumnado?

Sí, pues no hace falta ninguno para la salida; únicamente deberán llevar consigo su mochila, y la niña con parálisis cerebral lo llevará en su carrito.

- ¿Es necesario modificarlo o cambiarlo?

No.

- ¿La actividad propuesta es apta para todos los compañeros?

Sí, pues avisamos a la biblioteca que se trataba de un grupo de 20 niños de 4 años.

Podemos sentarnos todos juntos en el suelo (incluida la niña con discapacidad, gracias a la ATE).

- ¿Alguien puede tener dificultades en su realización?

	<p>En un principio, no.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Se puede adaptar la actividad a todo el alumnado?</li> </ul> <p>Sí.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Es necesario modificar la actividad?</li> </ul> <p>No es necesario.</p>
<b>FASE 4</b>	<p>Considerar la función de las personas implicadas: familias (asistiendo al centro y participando activamente), maestros (supervisión del logro de acogimiento, aceptación y valoración), profesorado de apoyo (intervención constante) y alumnado (cooperativo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué función tiene la familia?</li> </ul> <p>La de aceptar la asistencia de la niña a la salida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo deben actuar los maestros durante la salida?</li> </ul> <p>Aceptar y supervisar la verdadera inclusión de la niña con parálisis cerebral durante toda la sesión.</p> <p>Valorar en qué medida el alumnado colabora en la integración de la niña.</p> <p>Asegurarnos de que todo el alumnado está respetando las intervenciones de títeres.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay profesorado de apoyo que pueda asistir a la salida?</li> </ul> <p>Sí. La maestra de apoyo que está constantemente con la niña con parálisis cerebral accede a venir a esta salida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál será su función?</li> </ul> <p>Transportar a la niña durante toda la salida.</p> <p>Incidir en alguna mejora de adaptación para lograr la inclusión, si la hubiese.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué puede realizar el alumnado para lograr una inclusión grupal?</li> </ul> <p>Ser conscientes de que todos y todas debemos tener la oportunidad de acceder y ver las obras. Por eso mismo, deberán asegurarse de que no se tapan entre ellos, para poder disfrutar.</p> <p>No discriminar la diversidad de necesidades de ningún compañero o compañera.</p>
<b>FASE 5</b>	<p>Mejoras para futuras sesiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué aspectos no hemos tenido en cuenta en la programación?</li> </ul> <p>Que el tiempo de este recorrido es mayor al que consideramos. En lugar de 10 minutos, tardamos 20.</p>

Hacía mucho sol y calor, y no hicimos paradas para beber.

- ¿Cómo han afectado a la implicación?

Tuvimos que aligerar un poco el último tramo y llegamos cansados.

Al llegar, tuvimos que parar un poco para beber agua.

- ¿Qué debemos mantener?

La motivación por seguir buscando soluciones que logren una inclusión durante las salidas.

Incidir en que el alumnado se respete y ayude entre ellos.

- ¿Qué debemos mejorar?

Realizar la salida días antes para asegurarnos de cuál es el trayecto más ameno y sin dificultades, además de calcular cuánto tiempo dedicaremos.

Hacer más paradas para beber agua, si el alumnado lo necesita.

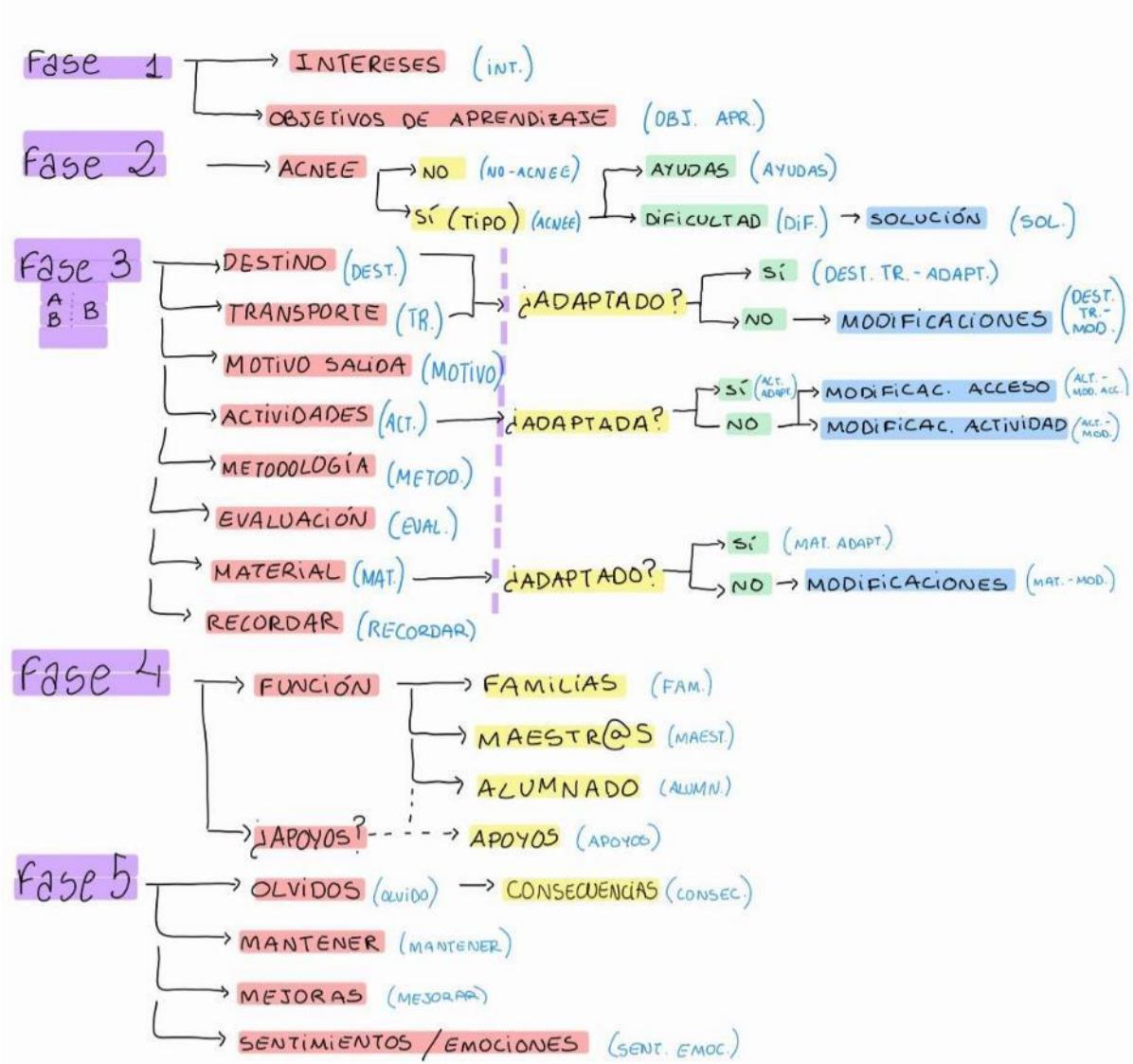
- ¿Qué sentimientos o emociones han destacado en la sesión?

Felicidad y emoción por ver las obras.

Cansancio por parte del alumnado y la maestra ATE durante el trayecto.

### ANEXO III. RED DE CATEGORÍAS

Esta es la red de categorías que utilizamos para el análisis de la información. Cada color corresponde a un nivel distinto y se lee de izquierda a derecha.



## Anexo IV. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR DE LA SA

### Relación entre las competencias clave y específicas

A continuación, se muestra una tabla con la relación entre las competencias clave y específicas que se trabajan en esta SA. Están relacionadas según expone el Decreto 37/2022.

ÁREA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS CLAVE
CRECIMIENTO EN ARMONÍA	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.</li><li>4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos</li></ol>	CCL, CP, STEM, CPSAA, CC, CE, CCEC
DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Identificar las características y funciones de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial y el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo.</li><li>3. Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.</li></ol>	CCL, STEM, CPSAA, CC, CCEC
		CCL, CP, STEM, CPSAA, CC, CCEC

---

**COMUNICACIÓN Y  
REPRESENTACIÓN  
DE LA REALIDAD**

---

1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno.

---

CCL, STEM, CD, CPSAA,  
CC, CE

2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes

---

CCL, STEM, CD, CE, CCEE

Las siglas de las competencias clave corresponden a las siguientes competencias según el Decreto 37/2022:

- **CCL:** Competencia en comunicación lingüística
- **CP:** Competencia plurilingüe
- **STEM:** Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
- **CD:** Competencia digital
- **CPSAA:** Competencia personal, social y de aprender a aprender
- **CC:** Competencia ciudadana
- **CE:** Competencia emprendedora
- **CCEC:** Competencia en conciencia y expresión culturales

## **Competencias específicas y criterios de evaluación que se trabajan en la SA**

En la siguiente tabla se expone la relación entre las competencias específicas que se trabajarán en esta SA y los criterios de evaluación que nos servirán para evaluar el nivel de adquisición de cada competencia. Está organizada por cada área de esta etapa, concretamente del curso correspondiente.

<b>ÁREA</b>	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<b>CRECIMIENTO EN ARMONÍA</b>	<p>1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.</p> <p>4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos</p>	<p>1.5 Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo utilizando sus posibilidades personales.</p> <p>4.3 Participar en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.</p> <p>4.5 Participar en actividades relacionadas con las normas sociales que regulan la convivencia, promoviendo valores como el respeto a la diversidad, el trato no discriminatorio hacia las personas con discapacidad y la igualdad de género.</p> <p>4.6 Construir destrezas y habilidades para la gestión de conflictos de forma positiva, proponiendo alternativas con ayuda del adulto.</p>

1. Identificar las características y funciones de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial y el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo.
3. Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.

4.7 Adoptar responsabilidades individuales y destrezas cooperativas trabajando en equipo

1.3 Ubicarse adecuadamente en los espacios habituales, tanto en reposo como en movimiento, utilizando sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas y jugando con el propio cuerpo y con objetos.

3.1 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales, identificando el impacto positivo o negativo que algunas acciones humanas ejercen sobre ellos.

3.2. Percibir las diferencias entre seres vivos e inertes, describiendo sus características y su relación con el entorno.

3.3 Nombrar relaciones entre el medio natural y el social, a partir de la observación y la identificación de algunos fenómenos naturales y de los elementos patrimoniales presentes en el medio físico, especialmente en Castilla y León.

1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno.
  
  2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes
- 

1.1. Participar y escuchar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de progresiva complejidad, aplicando las normas de la comunicación social con actitud cooperativa con ayuda puntual del adulto, en función de su desarrollo individual.

---

1.2. Utilizar su repertorio comunicativo según las propuestas y los interlocutores, indagando en las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes.

---

2.1. Comprender de forma eficaz los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos respondiendo de forma adecuada

---

## **Contenidos que se trabajan en la SA**

A continuación, se muestran los contenidos que trabajaremos en esta SA. Son los correspondientes al curso en el que llevamos a cabo la salida, y están organizados por cada área de la etapa.

ÁREA	CONTENIDOS GENERALES	CONTENIDOS ESPECÍFICOS
	A - El cuerpo y el control progresivo del mismo.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Implicaciones de la discapacidad sensorial, física o cognitiva en el entorno.</li><li>- El juego como actividad placentera, fuente de aprendizaje y relación con los demás. Normas de juegos. Juegos reglados sencillos con mediación del adulto.</li><li>- Posibilidades de acción: juego y ejercicio físico.</li><li>- Progresiva autonomía en la realización de tareas.</li></ul>
B- Desarrollo y equilibrio afectivos.		<ul style="list-style-type: none"><li>- Estrategias de ayuda en contextos de juego y rutinas.</li><li>- Estrategias para desarrollar seguridad en sí mismo en tareas cotidianas, con la progresiva identificación de sus posibilidades.</li><li>- Habilidades para desarrollar actitudes de escucha y respeto hacia los demás.</li><li>- Inicio en la aceptación de errores y correcciones: manifestaciones de superación y logro.</li><li>- Satisfacción por el trabajo bien hecho: desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo, atención e iniciativa</li></ul>
C- Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.		<ul style="list-style-type: none"><li>- Hábitos y prácticas sostenibles relacionadas con la alimentación, la higiene, el descanso, el autocuidado y el cuidado del entorno.</li><li>- Identificación y uso del medio natural y de su importancia para la salud y el bienestar.</li></ul>

- 
- Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos, y colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados
- 

**D- Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.**

- Diversidad en el aula: disposición para establecer relaciones tolerantes y afectivas que favorezcan la inclusión
- Iniciación en el trabajo en equipo: responsabilidades individuales y destrezas cooperativas.
- Otros grupos sociales de pertenencia: La localidad. Características y elementos.
- Actividades en el entorno.
- Normas de urbanidad y colaboración en el cuidado del entorno.

**A- Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios**

- Noción espaciales sencillas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento, en espacio real y en espacio gráfico. En el medio, a un lado, de frente, de espaldas, en fila.

**B- Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.**

- Pautas para la indagación y la experimentación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento.
- Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno.
- Estrategias para buscar soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento.
- Hallazgos, verificación y conclusiones.

## COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

- |   |   |
|---|---|
| <p>C- Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Influencia de las acciones de las personas en el medio físico y en el patrimonio natural y cultural.</li><li>- Elementos naturales (agua, tierra, aire). Características y experimentación (peso, mezclas y trasmisos). Propiedades y utilidad para los seres vivos.</li><li>- Fenómenos naturales: identificación y repercusión en la vida de las personas.</li><li>- Respeto y protección del medio natural. Cuidado y protección de los animales. Respeto de sus derechos.</li><li>- Los seres vivos e inertes. El medio natural y social.</li><li>- Interés y disfrute de las actividades de exploración y juego que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza.</li><li>- Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico, especialmente en Castilla y León.</li></ul> |
| <p>A- Intención e interacción comunicativas.</p>                                  | <ul style="list-style-type: none"><li>- El lenguaje oral u otros sistemas de comunicación como medio de relación con los demás y de regulación de la propia conducta. Espacios de interacción comunicativa y vínculos afectivos para todo el alumnado.</li><li>- Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.</li><li>- Formas socialmente establecidas (saludar, despedirse, dar las gracias, pedir disculpas, solicitar y ofrecerse a ayudar).</li></ul>   |
| <p>B- Las lenguas y sus hablantes</p>   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Repertorio lingüístico individual atendiendo a su edad evolutiva.</li><li>- La realidad lingüística del entorno. Fórmulas o expresiones que responden a sus necesidades o intereses.</li></ul>  |

- 
- |  |  |
|--|--|
| <p>C- Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>- El lenguaje oral en situaciones cotidianas: asambleas, conversaciones en parejas, pequeño y gran grupo, rutinas, juegos de interacción social, juego simbólico y expresión de vivencias. Interés por participar, ser escuchado y respetado con ayuda y modelado del adulto.</li><li>- Normas que rigen la conversación: pedir la palabra, esperar el turno, escuchar activamente y mantener el tema de conversación.</li><li>- El lenguaje verbal como medio para resolver conflictos de forma pacífica en situaciones cotidianas con mediación del adulto.</li><li>- Textos orales formales e informales.</li><li>- Intención comunicativa de los mensajes de los iguales y de los adultos, adecuando su respuesta.</li><li>- Aumento del vocabulario a través de proyectos, conversaciones, situaciones de aprendizaje y textos literarios. Distintas categorías y relaciones semánticas.</li><li>- Lenguaje descriptivo: objetos atendiendo a diferentes características (qué es, cómo es y para qué sirve), personas (rasgos físicos), láminas siguiendo una secuencia ordenada.</li><li>- Organizadores gráficos. Inferencias lógicas en imágenes.</li><li>- Discriminación auditiva.</li></ul> |
| <p>D- Aproximación al lenguaje escrito.</p>                          | <ul style="list-style-type: none"><li>- Intención comunicativa y acercamiento a las principales características textuales y paratextuales (título, imágenes). Primeras hipótesis para la compresión con mediación del adulto.</li><li>- Asociación fonema-grafema. Sonido y grafía de las vocales y consonantes mayúsculas respetando el proceso evolutivo.</li><li>- Otros códigos de representación gráfica: imágenes, pictogramas, símbolos, números.</li></ul>   |
| <p>F- El lenguaje y la expresión musicales.</p>                      | <ul style="list-style-type: none"><li>- La escucha de sonidos del entorno y de la naturaleza. Descubrimiento y disfrute. Paisajes sonoros.</li></ul>   |
-

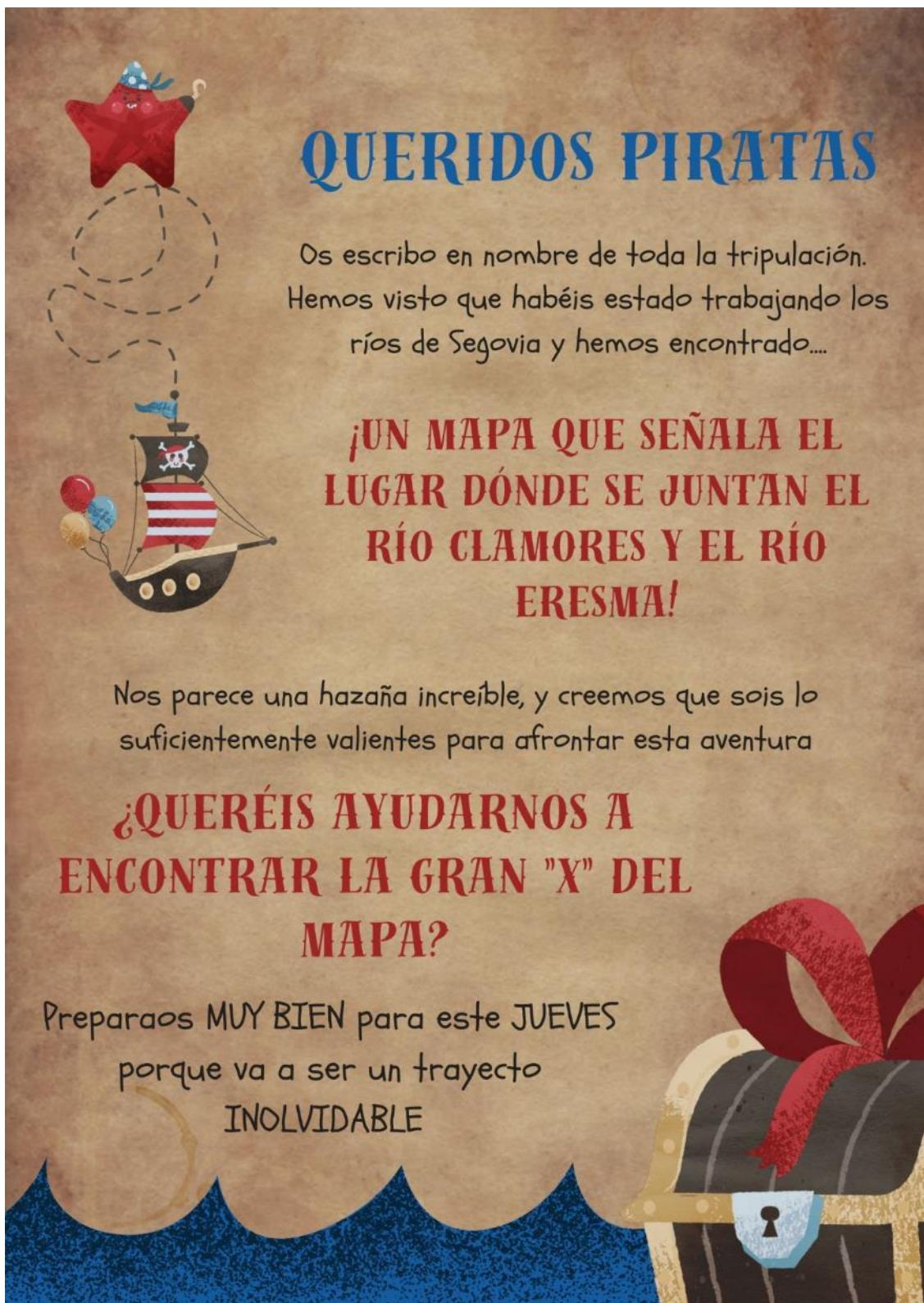
---

G- El lenguaje y la expresión plásticos y visuales.

- Materiales específicos e inespecíficos, posibilidades expresivas y creativas. Respeto y cuidado de los mismos.
  - Obras plásticas: satisfacción por las producciones propias y colectivas, respeto hacia las de los demás e interés por comunicar proyectos y resultados.
  - Intención expresiva y comunicativa de producciones plásticas y pictóricas, de hechos, vivencias, situaciones, emociones y sentimientos.
-

## **ANEXO V. CARTAS PIRATAS ENVIADAS A CLASE**

Las cartas que se muestran a continuación son las que dejaremos en la clase para introducir al alumnado la salida.



## ANTES DE DAROS EL MAPA...

Queremos asegurarnos de que vais preparados  
para la ocasión y que...

**ESTÁIS DISPUESTOS A  
AFRONTAR LA  
AVVENTURA**



Por eso, os dejamos los siguientes rollos de papel que tendréis  
que transformar en

**CATALEJOS**



Mucha suerte, piratas. ARR!!!

# QUERIDOS PIRATAS



Hemos visto que habéis conseguido transformar los rollos de papel en unos preciosos CATALEJOS.

Por eso mismo, creemos que merecéis encontrar la gran "X" con ayuda del mapa que tenemos.

**¿OS VEIS PREPARADOS  
PARA ACEPTAR ESTA  
GRAN AVENTURA?**

¡¡¡AARRRR!!! ¡¡Esos son los piratas arcoíris valientes que nosotros conocemos!! Como es un mapa muy valioso no hemos podido dejarlo a la vista, para que nadie se lo llevase.

**¡TENÉIS QUE BUSCARLO POR  
LA CLASE!**



Mucha suerte, piratas. ARR!!!

# **¡LO HABÉIS ENCONTRADO!**

Aquí tenéis este gran y secreto mapa.  
Para llegar al punto de salida, deberéis coger el  
autobús, y una vez allí, tendréis que seguir el  
camino en busca de algunas "x", hasta encontrar

## **LA GRAN "X"**

Detrás, hay un bingo con diferentes árboles, flores y  
animales que deberéis ayudarnos a encontrar durante TODO  
EL CAMINO.

**¡¡NO OS OLVIDÉIS  
DE LOS CATALEJOS  
NI DE SER UNOS  
MUY BUENOS  
COMPAÑEROS  
PIRATAS!!**



Mucha suerte, piratas. ARR!!!

## **ANEXO VI. INFORMACIÓN DE LA PROSPECCIÓN DE CAMPO**

La información que se muestra a continuación es aquella que recopilamos durante la segunda prospección de campo (<https://es.wikiloc.com/rutas-senderismo/puerta-de-san-andres-santuario-de-nuestra-señora-de-la-fuencisla-y-mirador-de-la-pradera-de-san-mar-170441099>)

### **COMIENZO**

La Puerta de San Andrés o conocida como “Arco del Socorro” (por la imagen de la Virgen del Socorro): una de las cinco puertas que daban acceso dentro de la muralla. Después de ella está la judería. Por ahí expulsaron a los judíos hace 500 años.

Información recogida de Segovia un buen plan (s.f.), Zimm (s.f.).

### **VALLE DEL CLAMORES**

Significado del término “Valle del Clamores”

- Valle → espacio en el que encontramos cañones formados a través de la penetración del agua en las rocas durante muchos años.
- Clamores → río que lleva el agua de lluvia que penetró las rocas.

Datos importantes del Valle del Clamores:

- Vivían agricultores, que cultivaban las verduras y hortalizas que se comían en Segovia por eso todavía hay huertas.
- Abundaban las tenerías (casas donde transformaban las pieles de animales muertos en telas útiles). Dejó de funcionar en este lugar en el siglo XIX.

Información recogida de Peñas (2019), Segovia un buen plan (s.f.), Sostenibilidad Ambiental (s.f.), Vegas y Díez-Herrero (2020).

### **ESTRUCTURAS**

#### Puente de la Estrella

Hacía de puente entre la vida y la muerte para los judíos, siendo el agua un elemento importante (purificaba el alma). Por ahí pasaban los judíos cuando tenían que llevar a alguien al cementerio hasta el 1492 (expulsados), hace 500 años. Ahora el lugar donde enterraban los cuerpos de las personas (cementerio) se le conoce como “El pinarillo”.

Información recogida de Museos de Segovia (2017).

## Huertas

Antes vivían agricultores (se dedicaban a plantar verduras y hortalizas para los segovianos). Ahora, las huertas pertenecen al Ayuntamiento.

De hecho, hay parcelas que están cuidadas por la “Unidad Especial” pero destinadas al “Programa de Huertas Escolares en el Valle del Clamores”, dando la oportunidad a los niños y niñas de colegios (especialmente de 4º de Primaria), de conocer el proceso de cultivo.

Y también se cumple la orden de “Ocupación de Terrenos Municipales dedicados a Huertos de Ocio”, por lo que hay huertas destinadas a personas de Segovia que hayan solicitado su uso.

- Museo de Segovia → fuimos. Hay restos arqueológicos de la ciudad de Segovia.
- Muralla → delimitar y proteger la ciudad. En el filo de la muralla vivían los judíos y por eso está “la judería”. La muralla mide 3.000 metros de largo.

Información recogida de Ayuntamiento de Segovia (s.f.), Sostenibilidad Ambiental (s.f.).

## Puente del Piojo

Era un puente que atravesaba el cauce del río Clamores, pudiendo llegar a acceder al Alcázar. No se sabe con seguridad cuándo desapareció, pero hay quienes dicen que fue a causa de una guerra hace más de hace casi 200 años (1837) durante una guerra (primera guerra carlista).

Información recogida de Martín-Sánchez (2021), Ruiz-Hernando (1994).

## Pasarela

Construida por la confederación hidrográfica del Duero, cedida a Segovia en 2001.

Información recogida de las fotos del Wikiloc.

## Monasterio de San Juan de la Cruz Carmelitas Descalzos

Casa de los monjes, alejado del resto de población. Los monjes viven solos porque quieren estar juntos compartiendo su religión.

Información recogida de Pérez-Porto y Gardey (2019), Segovia un buen plan (s.f.), Turismo de Segovia (s.f.).

## Convento de San Juan de la Cruz Carmelitas Descalzos

Lugar religioso donde viven personas que comparten una misma religión. Lo creó San Juan de la Cruz hace más de 430 años, y lo enterraron dentro cuando murió. San Juan de la Cruz fue un poeta importante en la religión. Y los Carmelitas Descalzos es el nombre de un grupo de personas que siguen su estilo de vida.

Información recogida de Segovia un buen plan (s.f.), Turismo de Segovia (s.f.).

#### Fuente de la Fuencisla

Fuente construida hace 200 años, que se utilizaba para transportar al centro de Segovia y abastecer a la población. Su agua proviene de manantiales, es decir, de agua subterránea. Actualmente no se recomienda beber porque pueden estar contaminadas.

Información recogida de Salcedo (2021), Vegas y Díez-Herrero (2020).

#### Arco de la Fuencisla

Arco construido hace más de 300 años (hace 324, en el 1700). Las esculturas representan situaciones religiosas judías. Crearon esta puerta para señalar el comienzo de la ciudad de Segovia.

Información recogida de El Norte de Castilla (2017), Turismo de Segovia (s.f.).

#### Santuario de Nuestra Señora de la Fuencisla

Un santuario es un lugar donde se admira a una virgen, santo... importante de la religión. En este caso, es de la Fuencisla, la patrona de Segovia. Tardaron 15 años en construirlo y hace más de 400 años que lo acabaron.

Información recogida de Segovia un buen plan (s.f.), Turismo de Segovia (s.f.).

#### Torreón Alcázar

Según cuenta la gente, conecta con las mazmorras (cárcel) del Alcázar.

Información recogida de Morales-Farfán (2011).

#### Puente de San Marcos

Puente dedicado a una persona religiosa. Tuvieron que hacer obras porque el cauce del río Eresma frenaba ahí y provocaba inundaciones en la Casa de la Moneda.

Información recogida de Yuste (2022).

## La Fuencisla

Patrona de Segovia, es decir, quién se considera que protege la ciudad de Segovia. Es ella porque se encontró un dibujo de ella hace tiempo y sucedió un milagro.

Información recogida de Segovia un buen plan (s.f.).

## **FAUNA**

### Pato y pata

General: viven en lugares con agua (ríos, estanques, pantanos, lagos). Sus plumas son impermeables. Tienen muy desarrollada la vista. Se diferencia a simple vista el macho (negro) de la hembra (marrón).

Comida: Son omnívoros, por lo que comen carne, pescado, insectos, verduras, frutas o semillas.

Crías: Ponen huevos las hembras, aproximadamente unos 8 o 15 y durante épocas de lluvia. Anidan en huecos de troncos o ramas de árboles. Los pollitos tardan en romper el cascarón 35 días, y durante ese tiempo tiene que estar incubándose. Sí tiene penetración.

Información recogida de Blanco (s.f.), Manzanas (2022), Manzanas (2023), Reserva Ecológica Costanera Sur (2016), Sociedad Española de Ornitología (1954), Zoológico El Bosque (2017).

### Mirlo y mirla

General: viven en lugares con muchos árboles y arbustos. El nido lo construyen entre los dos (ramas, barro, musgo...).

Comida: principalmente comen insectos, lombrices y frutos. Se mueve mucho para escuchar y escarbar con el pico.

Crías: Ponen huevos las hembras, 2-6 huevos. Ponen los huevos en primavera. Incuba la hembra durante 13 días. Cuando sale lo cuidan los dos pero no pueden volar hasta los 13 días.

Información recogida de Sociedad Española de Ornitología (1954).

### Petirrojo

General: Es común verlo en invierno pero sobre todo en parques fresquitos durante la primavera. Suele moverse por el suelo para buscar su comida, pero sube a las ramas altas para cantar. El nido es con ramas...

Comida: se alimenta principalmente de insectos, aunque a veces frutos.

Crías: ponen huevos las hembras, 4-6. Incuban durante 12-15 días y nacen en primavera. Cuando nacen los pollitos, el macho alimenta a todos.

Información recogida de Sociedad Española de Ornitología (1954).

### Cigüeña

General: su sonido lo hace chocando el pico. Sus alas pueden llegar a medir entre los dos unos 2 metros. Hace una migración hacia donde crían (norte de España) o hacia donde inviernan (África). Cada vez se quedan más en un lugar. Castilla y León es una de las provincias con más parejas de cigüeñas de España. El nido lo construyen los dos.

Comida: come insectos o lombrices, pequeños animales (ratones, culebras, ranas), peces e incluso basura.

Crías: crían en compañía de más aves. Ponen 3-4 huevos en primavera. Los incuban hasta 344 días los dos miembros (macho y hembra); mientras uno incuba, el otro busca alimento.

Información recogida de Encabo (2019), Sociedad Española de Ornitología (1954).

### Palomas

General: viven por muchos lugares. Durante la primavera suelen ir a lugares con vegetación.

Comida: semillas o plantas, a veces insectos y lombrices.

Crías: ponen 1-2 huevos al año durante los meses de más calor. Lo incuban ambos sexos durante 18 días.

Información recogida de Sociedad Española de Ornitología (1954).

### Pavo y pava real

General: los pavos son quienes tienen tantos colores, y lo usan para llamar la atención. Los machos pueden estar con más hembras y tener crías con ambas. Suelen estar en grupo. La cola puede llegar a medir 2 metros.

Comida: son omnívoros (carne y plantas), por lo que comen lo que encuentran en la tierra (insectos, plantas, pequeños animales).

Crías: durante la primavera, las hembras ponen entre 3-6 huevos que incuban durante 30 días.

Información recogida de National Geographic (2011), Sociedad Española de Ornitología (1954).

### Urraca

General: familia de los cuervos. Son muy inteligentes.

Comida: se adapta a los alimentos que haya en la zona (insectos, pequeños animales, fruta o carroña).

Crías: durante la primavera, entre 5-8 huevos. Incuba la hembra.

Información recogida de Sociedad Española de Ornitología (1954).

## VEGETACIÓN

### Amapolas

Florecen a finales de la primavera y principios de verano. Crecen en tierra seca y con mucha luz. No necesitan mucha agua. Es suave el tallo porque tiene muchos pelitos.

Información recogida de Husqvarna (s.f.).

### Margaritas

Son familia de los girasoles. Necesitan mucho sol y mucha agua. Son las que se utilizaban para saber si alguien “te quería o no te quería”, arrancando pétalo por pétalo. Hay margaritas de muchos colores.

Información recogida de Interflora (2022).

### Arce

Tipo: El que aparece en el bingo es una especie conocida como el “falso plátano” o “arce blanco”.

Hojas y fruto: Cuando acaba la primavera se le caen las hojas (hojas caduca).

Crecimiento: Crecen en zonas húmedas y les da igual el tipo de suelo.

Usos: Su madera es dura y resistente, y por eso se usa para construir muebles, instrumentos... También se usa la savia del árbol (sangre del árbol) para fabricar jarabe de arce (alimento).

Información recogida de Pérez-Porto (2022) y Arbolapp (s.f.).

## Castaños

Tipo: Concretamente es el castaño de Indias, conocido por ser el “falso castaño”.

Hojas y fruto: El fruto que da es prácticamente igual que la castaña pero no se come. Viene recubierta de una cáscara redonda y puntiaguda. En primavera salen las flores blancas.

Crecimiento: Aguanta más el frío que calor, y sale sobre todo en zonas húmedas.

Usos: Su madera no se utiliza mucho.

Información recogida de Arbolitos (s.f.).

## Chopos

Tipo: Es un álamo negro, pero se le conoce comúnmente como “Chopo”.

Hojas y fruto: Las hojas se le caen en otoño. Su fruto es muy característico, porque son unas capsulas que cuando se abren, desprenden la pelusilla blanca que cubre Segovia. Su fruto es confundido por el polen, pero NO LO ES.

Crecimiento: Crece naturalmente cerca de zonas con mucha humedad (como los ríos).

Usos: Su madera se usa mucho porque es ligera. Se han escrito muchos poemas haciendo referencia a este árbol.

Información recogida de Arbolapp (s.f.)

## **REFERENCIAS DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE LA SALIDA:**

Arbolapp (s.f.). *Guía de árboles silvestres de la Península Ibérica y las Islas Baleares.*

<https://www.arbolapp.es/>

Arbolitos (s.f.). *Castaño de Indias.* <https://www.arbolitos.es/arbolitos/castano-de-indias>

Ayuntamiento de Segovia (s.f.). Días, Horarios, Duración y Destinatarios. *Medio Ambiente y Protección Civil.* [https://segovia.es/sites/default/files/Media/Files/2019-12/documentos\\_04\\_D\\_%2C\\_horarios\\_y\\_reservas\\_d159aedc.pdf](https://segovia.es/sites/default/files/Media/Files/2019-12/documentos_04_D_%2C_horarios_y_reservas_d159aedc.pdf)

Blanco, P. R. (s.f.). ¿Qué comen los patos? Dietas de patos y consideraciones. *Euroinnova.* <https://www.euroinnova.edu.es/blog/que-comen-los-patos>

El Norte de Castilla (2017). *La puerta de entrada a Segovia.* <https://www.elnortedecastilla.es/segovia/201705/29/puerta-entrada-segovia->

[20170529125039.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.elnortedecastilla.es%2Fsegovia%2F201705%2F29%2Fpuerta-entrada-segovia-20170529125039.html](https://www.elnortedecastilla.es/segovia%2F201705%2F29%2Fpuerta-entrada-segovia-20170529125039.html)

Encabo, I. (2019). De 0 a 40.000, el censo de cigüeñas en España por el cambio climático. *El Independiente.* <https://www.elindependiente.com/futuro/medio-ambiente/2019/09/15/ciguenas/#:~:text=Hist%C3%B3ricamente%2C%20la%20cig%C3%BCa%20abandona%20su,el%20sol%20vuelve%20a%20calentar>

Husqvarna (s.f.). *Todo lo que necesitas y debes saber sobre la amapola.* <https://tiendahusqvarna.es/blog/amapola/>

Interflora (2022). *Curiosidades sobre la flor de la margarita.* <https://www.interflora.es/blog/curiosidades-sobre-la-flor-de-la-margarita/>

Manzanas, J. (2022). Datos curiosos de los patos que te sorprenderán. *OKdiario.* <https://okdiario.com/mascotas/datos-curiosos-patos-que-te-sorprenderan-10189174>

Manzanas, J. (2023). Incubación de los huevos de pato: consejos para cuidarlos. *OKdiario.* <https://okdiario.com/mascotas/como-ayudar-pata-incubar-sus-huevos-6455943#:~:text=Cabe%20se%C3%B1alar%20que%20el%20periodo,sus%20huevos%20y%20verlos%20eclosionar.>

Martín-Sánchez, J. M. (2021). Arroyo Clamores (II). *El Adelantado.* <https://www.eladelantado.com/segovia/arroyo-clamores-ii/>

Morales-Farfán, L. (2011). Segovia (I): siglos I al XI, Acueducto y Alcázar, identidad de una ciudad. *Una Ventana desde Madrid.* <https://www.unaventanadesdemadrid.com/otras-comunidades/segovia-i.html>

Museos de Segovia (2017). *Bajada al Puente de la Estrella.* <https://museosdesegovia.tumblr.com/post/163788959543/bajada-al-puente-de-la-estrella>

National Geographic (2011). *Pavo real.* <https://www.nationalgeographic.es/animales/pavo-real>

Peñas, P. L. (2019). Las tenerías de la Hontanilla de Segovia (1915-1960). *Segovia y Matemáticas.* <https://segoviaymatematicas.blogspot.com/2019/02/las-tenerias-de-la-hontanilla-de.html>

Pérez-Porto, J. (2022). Arce – Qué es, características, definición y concepto. *Definiciónde*.  
<https://definicion.de/arce/>

Pérez-Porto, J. y Gardey, A. (2019). Monasterio – Qué es, definición y concepto. *Definición de*. <https://definicion.de/monasterio/>

Reserva Ecológica Costanera Sur (2016). *Apareamiento de ánade real*.  
<https://www.reservacostanera.com.ar/apareamiento-de-anade-real#:~:text=El%20apareamiento%20en%20los%20patos,el%20momento%20de%20la%20c%C3%B3pula.>

Ruiz-Hernando, A. (1994). *Iconografía del Alcázar de Segovia*. Patronato del Alcázar de Segovia [https://oa.upm.es/9880/1/Iconografia\\_del\\_Alcazar\\_de\\_Segovia.pdf](https://oa.upm.es/9880/1/Iconografia_del_Alcazar_de_Segovia.pdf)

Salcedo, J. L. (2021). El milagro de la fuente. *El Adelantado*.  
<https://www.eladelantado.com/opinion/tribuna/el-milagro-de-la-fuente/>

Segovia un buen plan (s.f.). <https://www.segoviaunbuenplan.com/>

Segovia un buen plan (s.f.). <https://www.segoviaunbuenplan.com/>

Sociedad Española de Ornitología (1954) <https://seo.org/>

Sostenibilidad Ambiental (s.f.). <https://segovia.es/>

Turismo de Segovia (s.f.). <https://www.turismodesegovia.com/es>

Vegas, J. y Díez-Herrero, A. (2020). Valle del Clamores. *ELIGES 07, Sostenibilidad Ambiental Segovia*. [Editado por el Ayuntamiento de Segovia]  
[https://segovia.es/sites/default/files/Components/File\\_list/Files/ELIGES%2007\\_Valle%20del%20Clamores.pdf](https://segovia.es/sites/default/files/Components/File_list/Files/ELIGES%2007_Valle%20del%20Clamores.pdf)

Yuste, Q. (2022). Comienzan las obras para facilitar el paso del Eresma a través del puente de San Marcos. *El Norte de Castilla*. <https://www.elnortedecastilla.es/segovia/comienzan-obras-facilitar-20220929141940-nt.html>

Zimm, T. (s.f.). La Guía de Segovia de Tadeus Zimm. *Brugman*.  
<https://drive.google.com/file/d/0B2ES3D9Ty3kGa05PVFVfeW1naVkJview?resourcekey=0-EC0i9wAY-oxWV9fNg1Tb3w>

Zoológico El Bosque (2017). *Pato criollo* (*Cairina moschata*)  
[https://www.zoologicoelbosque.com/pato-criollo-cairina-moschata/#:~:text=Reproducci%C3%B3n%3A%20se%20reproducen%20normalmente,se%20lanzan%20en%20ca%C3%ADda%20libre](https://www.zoologicoelbosque.com/pato-criollo-cairina-moschata/#:~:text=Reproducci%C3%B3n%3A%20se%20reproducen%20normalmente%20durante,se%20lanzan%20en%20ca%C3%ADda%20libre)

## ANEXO VII. MAPA Y BINGO

Estos son el mapa y bingo que creamos para utilizar durante la salida. Para añadir decoración temática utilizamos la aplicación de Canva.





## **ANEXO VIII. INFORMACIÓN PARA LA SALIDA**

### **Consentimiento informado**

A continuación, se expone el Consentimiento Informado de esta salida que se podría haber utilizado en otro contexto:

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

El próximo jueves 23 de mayo realizaremos una salida en Segovia. Esta consistirá en hacer un recorrido de unos 3km en el “Valle del Clamores”, con el fin de conocer la existencia y utilidad de distintos monumentos, flora y fauna que hay en el lugar.

Esta salida se realiza con el fin de poder ofrecer a los niños la oportunidad de conocer Segovia de una forma divertida y lúdica. Además, investigadores como Freire, Sampson o Wauquiez señalan la necesidad de favorecer e impulsar este tipo de salidas, por realizarse en entornos naturales. Al ser una ruta dinamizada, los niños y niñas tendrán la oportunidad de beneficiarse de aspectos como: hacer ejercicio, interiorizar los aprendizajes, compartir experiencias nuevas y divertidas con los compañeros y compañeras, conocer la ciudad y sus elementos, fomentar el lenguaje, y en definitiva, desarrollarse en el ámbito social, cognitivo, motor y físico.

Para realizar esta actividad, saldremos del centro y cogaremos a las 9:23h en la parada “Estación Renfe” la línea 6 de autobús, para llegar hasta la parada “Ezequiel González” a las 9:38h; conociendo así los transportes públicos existentes en Segovia. Desde ese momento, seguiremos el camino adaptado (para poder acceder todos fácilmente) que encontramos desde la Hontanilla hasta la Fuencisla. Durante el trayecto, haremos paradas explicando monumentos (puentes, torres...), fauna (patos, petirrojos...) y vegetación (chopos, arces, castaños...), fomentando la participación y aprendizaje de los niños. Y en función de las necesidades del alumnado jugaremos, seguiremos con la ruta o descansaremos, haciendo una parada obligatoria sobre las 11:30h para almorzar. Al llegar a la Fuencisla, observaremos el entorno que encontramos allí y después volveremos por el camino que hay al lado del río Eresma para finalizar la ruta en la parada de “San Marcos”, cogiendo a las 12:34h la línea 9 de autobús para regresar al colegio (parada “Puerta de Madrid”) a las 12:47h. En todo momento, las maestras contaremos con un botiquín de “Primeros Auxilios” con el fin de poder atender rápidamente al alumnado en caso necesario.

Con el fin de poder realizar la salida sin ningún inconveniente, deberán llevar la ropa adecuada y prevista por el momento, para ese día. Por ahora, la previsión del tiempo es un día soleado y

con nubes, habiendo un índice UV muy alto (8), donde la temperatura rondará entre los 8 y 16°C durante toda la salida y habrá un viento ligero de unos 10km/h.

Por eso mismo, por ahora lo ideal sería llevar lo siguiente:

**EN UNA MOCHILA CÓMODA Y RESISTENTE:**

- Botella de agua ligera, para poder beber durante el camino, pero no sea mucho peso para los niños y niñas.
- Almuerzo ligero y saludable, para almorzar durante la salida algo con muchas vitaminas y proteínas, por ejemplo: bocata, fruta...
- Gorra o sombrero, para protegernos la cara y claridad del sol.
- Pequeña bolsa, para meter los residuos que generemos (basura).
- (Opcional) *Crema solar pequeña en la mochila*, para poder echarnos de nuevo durante la salida.
- (Opcional) *Pequeña esterilla individual o pequeña bolsa*, para apoyarla al sentarnos en el césped.

**LLEVAR PUESTO DESDE CASA:**

- Crema solar puesta en casa, porque hay mucho índice UV y no queremos que nadie se queme.
- Ropa cómoda, elástica y ligera, para poder movernos sin dificultad. Recomendamos:
  - Camiseta manga corta, por si sale el sol y haciendo actividades tienen mucho calor.
  - Sudadera o chaqueta de manga larga encima de la camiseta, por si sale el sol, pero estamos parados y hace un poco de viento.
  - Abrigo calentito y ligero, para ponernos cuando se esconde el sol (y refresque), y poder guardar con facilidad en la mochila si nos lo quitamos.
  - Pantalones largos y elásticos, como chándal o leggins, para tener facilidad en el desplazamiento y juego.
  - Calcetines largos (por encima de los tobillos), para que no rocen las plantas al caminar.
  - Calzado impermeable y cómodo, por si las plantas están mojadas, que no se cale el agua hasta el pie, y que los niños no tengan dificultad de apoyo durante el

trayecto. Si se tiene, recomendamos botas de montaña (y dino, deportivas), ya que el trayecto será por tierra, césped, piedras y acera. EVITAR zapatos de tela.

¡¡MUCHAS GANAS DE PASARLO BIEN EN ESTA AVENTURA PIRATA!!

Yo, \_\_\_\_\_ (nombre tutor/a legal), autorizo a \_\_\_\_\_ (nombre niñ@) a participar en la salida del día 23 de mayo de 2024, durante la jornada escolar. Firmando, acepto las condiciones mencionadas en el Consentimiento Informado y me comprometo a intentar cumplir las pautas expuestas en el mismo.

Firma:

Alguna indicación o comentario para la maestra: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Autorización utilizada

La siguiente autorización es la que finalmente tendremos que dar a las familias. Se les explicará toda la información necesaria para que el alumnado pueda venir preparado.

#### AUTORIZACIÓN

El próximo JUEVES 23 de MAYO realizaremos una salida en Segovia. Esta consistirá en hacer un recorrido en el “Valle del Clamores”, con el fin de conocer la existencia y utilidad de distintos monumentos, flora y fauna que hay en el lugar. Será una ruta dinamizada en un entorno natural, por lo que beneficiará el desarrollo social, cognitivo, motor y físico de los niños y niñas.

Yo, \_\_\_\_\_ (nombre tutor/a legal),  
SÍ autorizo a \_\_\_\_\_ (nombre niñ@) a participar en la salida al Valle del Clamores el día 23 de mayo de 2024, durante la jornada escolar.

Firma:

## Vestimenta y mochila

La siguiente infografía será la que utilizaremos para repasar con el alumnado qué deben llevar desde casa o en la mochila. Para crearla, utilizamos la aplicación de Canva. Esta será colgada en la clase para volver a mirarla en caso de futuras salidas.



## **ANEXO IX. GUÍA DE PLANIFICACIÓN SALIDA AL VALLE DEL CLAMORES**

En la siguiente tabla encontramos la guía de planificación elaborada en la Parte I del TFG. Está completa con los aspectos relevantes de la salida programada al Valle del Clamores.

Como se puede observar, la fase 5 no aparece porque será completada una vez finalice la salida.

<b>SALIDA AL VALLE DEL CLAMORES</b>	
<b>FASE 1</b>	Considerar la motivación del alumnado para realizar la salida y lograr un aprendizaje significativo <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué les motiva?</li></ul> Conocer el punto en el que coinciden los dos ríos de Segovia (Eresma y Clamores). <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué aprendizajes pretendemos que interioricen?</li></ul> Localizar del punto en el que confluyen los dos ríos de Segovia. Conocer fauna, vegetación y estructuras relevantes de Segovia.
<b>FASE 2</b>	Señalar las necesidades existentes del alumnado, valorando sus limitaciones (y cómo las afronta) como su potencial. <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Quiénes cuentan con alguna necesidad especial?</li></ul> Como necesidad significativa, encontramos tan solo una niña. <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuál es?</li></ul> Tiene parálisis cerebral. Actualmente cuenta con un grado de dependencia del 92%. Tiene daños cerebrales, tetraparesia, específicamente hipotonía en el cuello y tronco, e hipertonia en piernas y brazos. También cuenta con un recorte de masa muscular en el antebrazo. <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿De qué manera le afecta a su día a día?</li></ul> Al tener daños cerebrales, no puede formar frases verbalmente completas. <p>La hipotonía hace que no tenga rigidez en el cuello ni en el tronco, produciéndole: movimientos flexibles involuntarios en esas dos partes del cuerpo, incapacidad de sentarse sin estar sujetada (no está erguida), dificultad para seguir con la mirada.</p> <p>La hipertonia provoca que sus piernas y brazos estén rígidos, provocándole: dificultades en el control de movimiento manual, incapacidad de sostenerse de pie sin ayuda, tendencia a cerrar las piernas, incapacidad de controlar los movimientos de las piernas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cómo afronta esas dificultades normalmente?</li></ul> Cuenta con una Tablet para comunicarse, además de expresar sílabas. Utiliza un carrito para ser desplazada por alguien. Dispone de un apoyo constante (ATE).

- ¿Cómo se siente frente a las ayudas de los demás?

Muestra más disposición al realizar actividades por sí sola. Se le ve más contenta cuando es capaz de hacer las mismas actividades que el resto de compañeros, sin necesidad de estar adaptada.

<b>FASE 3a</b>	Plantear una propuesta de salida al entorno que no requiera ninguna adaptación, aportando diferentes “medios de representación” (CAST, 2018, p.4).
----------------	--

### **NO SE HACE**

<b>FASE 3b</b>	Ofrecer diferentes “medios de acción o expresión” (CAST, 2018, p.4), adaptando el espacio (accesible), el material (adaptado) y en caso necesario, la actividad (para fomentar la inclusión)
----------------	--

- ¿Dónde queremos ir?

Al paseo del Valle del Clamores.

- ¿Cómo queremos ir?

Con autobús y andando.

- ¿Por qué queremos realizar la salida?

Porque queremos conocer el punto en el que se juntan los ríos Eresma y Clamores. Además, podremos conocer distinta fauna, vegetación y flora que se encuentra en ese espacio.

- ¿Qué actividades queremos realizar?

Un seguimiento de la ruta a través del mapa. En él, estarán localizadas las “x” que indican las paradas, y la gran “x” que muestra nuestro principal destino. Descubriremos distintas estructuras históricas de Segovia.

Un bingo que nos ayudará a reconocer la flora y fauna del recorrido.

Búsqueda de elementos con un catalejo de elaboración propia. Gracias a este, podremos focalizar la atención de los elementos que queramos descubrir.

- ¿Qué metodología seguiremos?

Descubrimiento guiado. A través de la ayuda del mapa, bingo y catalejo, el alumnado deberá buscar los elementos significativos señalados.

- ¿Cómo las vamos a evaluar?

Evaluaremos esta salida junto al resto de salidas al final del trimestre.

Utilizaremos la autoevaluación (alumno a sí mismo, maestra a sí misma), heteroevaluación (maestra a alumno) y coevaluación (tutora a maestra, ATE a maestra).

La principal recogida de información será a través de la observación directa y sistemática, y a ser posible, con fotografías.

Utilizaremos la escala de estimación como instrumento de evaluación para el alumnado.

- ¿Qué material necesitamos?

Para la salida necesitaremos las mochilas de cada uno, en la que llevaremos el almuerzo y el agua.

También, tendrán que llevar el colgante identificativo y el catalejo atado a este. Y para poder realizar la actividad, será necesario colgarse el mapa y bingo.

- ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al realizar la sesión (meteorología, elementos que llevaremos...)?

Tendremos que atender la meteorología (revisándola todos los días desde una semana antes), para conocer qué vestimenta es la más adecuada.

Asegurarnos el mismo día de que la vestimenta que han traído es la apropiada.

Al estar en Educación Infantil, es imprescindible asegurarnos de que todos y todas tienen un colgante con su nombre, el nombre del centro y al menos, dos teléfonos de contacto.

Avisar al conductor o conductora de autobús que nos baje la rampa para poder subir el carrito de Elsa.

- ¿El trayecto y acceso al lugar está adaptado a las necesidades del alumnado?

Sí, pues realizamos una prospección de campo para asegurarnos de que todos pueden acceder sin problema ni peligro.

- ¿Requiere alguna modificación o aspecto a tener en cuenta?

Tuvimos que modificar la ruta inicial (Figura 3) para evitar las escaleras.

Además, el autobús de vuelta lo cogeremos en una parada un poco más lejana para poder esperar sin peligro. La parada más cercana tiene la acera muy estrecha y pasan coches muy cerca.

- ¿El material utilizado está adaptado a las necesidades del alumnado?

Sí. Todos están atados al cuerpo para evitar que se pierdan.

El catalejo es grande para que Elsa pueda agarrarlo sin problema.

La impresión del mapa y bingo es a tamaño de medio folio, por lo que también es fácil agarrarlo. Asimismo, imprimiremos tres copias a din A4 para poder mostrárselo al alumnado y poder ofrecérselo a Elsa para que vea mejor la ruta, flora y fauna.

Las mochilas van en la espalda, menos la de Elsa.

El alumnado quiere llevarse las banderas de la clase (piratas arcoíris), pero molestan al cargar con ellas.

- ¿Es necesario modificarlo o cambiarlo?

Algunos. La mochila de Elsa va colgada en el carrito. Las bandera de los piratas arcoíris las ataremos al carrito de Elsa, ya que a esta le hace mucha ilusión ser la responsable de ellas.

- ¿La actividad propuesta es apta para todos los compañeros?

Sí. Todos tendrán libertad de observar a su alrededor y buscar lo señalado en el mapa y bingo. Cada uno tiene su tiempo y podrá compartir con el resto de grupo su hazaña.

Asimismo, al realizar las paradas no explicaremos ni compartiremos nada hasta que todo el grupo esté presente. Nos aseguraremos de que todos pueden ver y escuchar en semicírculo.

- ¿Alguien puede tener dificultades en su realización?

En un principio, no.

- ¿Se puede adaptar la actividad a todo el alumnado?

Sí.

- ¿Es necesario modificar la actividad?

No es necesario.

<b>FASE 4</b>	Considerar la función de las personas implicadas: familias (asistiendo al centro y participando activamente), maestros (supervisión del logro de acogimiento, aceptación y valoración), profesorado de apoyo (intervención constante) y alumnado (cooperativo).
---------------	---

- ¿Qué función tiene la familia?

La de aceptar la asistencia de la niña a la salida.

- ¿Cómo deben actuar los maestros durante la salida?

Aceptar y supervisar la verdadera inclusión de la niña con parálisis cerebral durante toda la sesión.

Valorar en qué medida el alumnado colabora en la integración de la niña.

Asegurarnos de que todo el alumnado está respetando el medio natural y a los compañeros.

- ¿Hay profesorado de apoyo que pueda asistir a la salida?

Sí. La maestra de apoyo que está constantemente con la niña con parálisis cerebral accede a venir a esta salida.

- ¿Cuál será su función?

Transportar a la niña durante toda la salida.

Incidir en alguna mejora de adaptación para lograr la inclusión, si la hubiese.

- ¿Qué puede realizar el alumnado para lograr una inclusión grupal?

Ser conscientes de que todos y todas debemos tener la oportunidad de acceder y disfrutar del entorno natural del valle. Por eso mismo, deberán asegurarse de que no se molestan entre ellos, para poder disfrutar.

No discriminar la diversidad de necesidades de ningún compañero o compañera.

## ANEXO X. ESCALA DE ESTIMACIÓN

La siguiente escala de estimación será la que utilizaremos como instrumento de evaluación para la heteroevaluación (maestra al alumnado). Como se puede observar, parte de los criterios de evaluación que el Decreto 37/2022 exige en este curso. Para completarla será necesario establecer los siguientes niveles: 0 (nada logrado), 1 (un poco logrado), 2 (casi logrado), 3 (logrado), 4 (superó lo esperado).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Amadir	Amad	Salva	Mario	Ganuel	Aitor	Elvis	Enzo	Abraham	Iván	Cristiano	Gala	Laura	Isabel	Saray	Elsa	Lisa	Dana	Erika	Natalia
<b>1.5 Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo utilizando sus posibilidades personales.</b>																				
<b>4.3 Participar en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.</b>																				
<b>4.5 Participar en actividades relacionadas con las normas sociales que regulan la convivencia, promoviendo valores como el respeto a la diversidad, el trato no discriminatorio hacia las personas con discapacidad y la igualdad de género.</b>																				
<b>4.6 Construir destrezas y habilidades para la gestión de conflictos de forma positiva, proponiendo alternativas con ayuda del adulto.</b>																				

<b>4.7 Adoptar responsabilidades individuales y destrezas cooperativas trabajando en equipo</b>																			
<b>1.3 Ubicarse adecuadamente en los espacios habituales, tanto en reposo como en movimiento, utilizando sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas y jugando con el propio cuerpo y con objetos.</b>																			
<b>3.1 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales, identificando el impacto positivo o negativo que algunas acciones humanas ejercen sobre ellos.</b>																			
<b>3.2. Percibir las diferencias entre seres vivos e inertes, describiendo sus características y su relación con el entorno.</b>																			
<b>3.3 Nombrar relaciones entre el medio natural y el social, a partir de la observación y la identificación de algunos fenómenos naturales y de los elementos patrimoniales presentes en el medio físico, especialmente en Castilla y León.</b>																			
<b>1.1. Participar y escuchar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de progresiva complejidad, aplicando las normas de la comunicación social con actitud cooperativa con ayuda</b>																			

puntual del adulto, en función de su desarrollo individual.

**1.2. Utilizar su repertorio comunicativo según las propuestas y los interlocutores, indagando en las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes.**

**2.1. Comprender de forma eficaz los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos respondiendo de forma adecuada**

## ANEXO XI. AMPLIACIÓN GUÍA DE PLANIFICACIÓN

Tras los imprevistos de la semana, exponemos qué aspectos hemos añadido en la guía de planificación expuesta anteriormente. Además, también vemos la fase 5 que expone las mejoras que consideramos oportunas para futuras sesiones de este estilo.

SALIDA AL VALLE DEL CLAMORES	
<b>FASE 1</b>	Considerar la motivación del alumnado para realizar la salida y lograr un aprendizaje significativo
No requiere ninguna modificación.	
<b>FASE 2</b>	Señalar las necesidades existentes del alumnado, valorando sus limitaciones (y cómo las afronta) como su potencial. <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Quiénes cuentan con alguna necesidad especial?</li></ul> Dos niños. <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuál es?</li></ul> Un niño que tiene el tobillo roto. Un niño que tiene una herida en la planta del pie. <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿De qué manera le afecta a su día a día?</li></ul> El que tiene el tobillo roto no puede apoyar la pierna. El que tiene la herida no puede apoyar fuertemente la planta del pie. <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cómo afronta esas dificultades normalmente?</li></ul> El que tiene el tobillo roto no puede ponerse de pie ni desplazarse. El que tiene la herida puede desplazarse arrastrándose de rodillas o apoyando un poco el pie. <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cómo se siente frente a las ayudas de los demás?</li></ul> El que tiene el tobillo roto sabe que deben ayudarlo y acepta bien las ayudas. El que tiene la herida prefiere hacer las cosas por sí mismo, aunque en ocasiones exige atención solicitando ayuda.
<b>FASE 3b</b> Ofrecer diferentes “medios de acción o expresión” (CAST, 2018, p.4), adaptando el espacio (accesible), el material (adaptado) y en caso necesario, la actividad (para fomentar la inclusión) <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿El trayecto y acceso al lugar está adaptado a las necesidades del alumnado?</li></ul> No sabemos si podemos entrar al autobús tres carritos. <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Requiere alguna modificación o aspecto a tener en cuenta?</li></ul>	

Debemos preguntar a los conductores del autobús urbano de Segovia que cuántos carritos pueden subir.

<b>FASE 4</b>	Considerar la función de las personas implicadas: familias (asistiendo al centro y participando activamente), maestros (supervisión del logro de acogimiento, aceptación y valoración), profesorado de apoyo (intervención constante) y alumnado (cooperativo).
---------------	---

- ¿Qué función tiene la familia?

La de acompañarnos durante la salida para poder controlar al grupo.

- ¿Cómo deben actuar los maestros durante la salida?

Llevando el resto de carritos y controlando al grupo.

- ¿Qué puede realizar el alumnado para lograr una inclusión grupal?

Tener en cuenta también a los dos niños que van en carrito.

<b>FASE 5</b>	Mejoras para futuras sesiones.
---------------	--------------------------------

- ¿Qué aspectos no hemos tenido en cuenta en la programación?

La modificación de paradas.

- ¿Cómo han afectado a la implicación?

Al ser un grupo numeroso (31 personas) ocupábamos mucho espacio en el camino e impedía el paso a otros civiles que disfrutaban del Valle.

- ¿Qué debemos mantener?

Seguir impulsando este tipo de salidas, a pesar del trabajo previo que conlleva.

Fomentar la implicación de las familias para que conozcan la ciudad.

- ¿Qué debemos mejorar?

Remarcárlas a las familias que, si vienen, deberán tener un papel activo e igualitario.

Calcular otras paradas más espaciosas para evitar entorpecimientos.

Realizar las presentaciones de familiares más ligera.

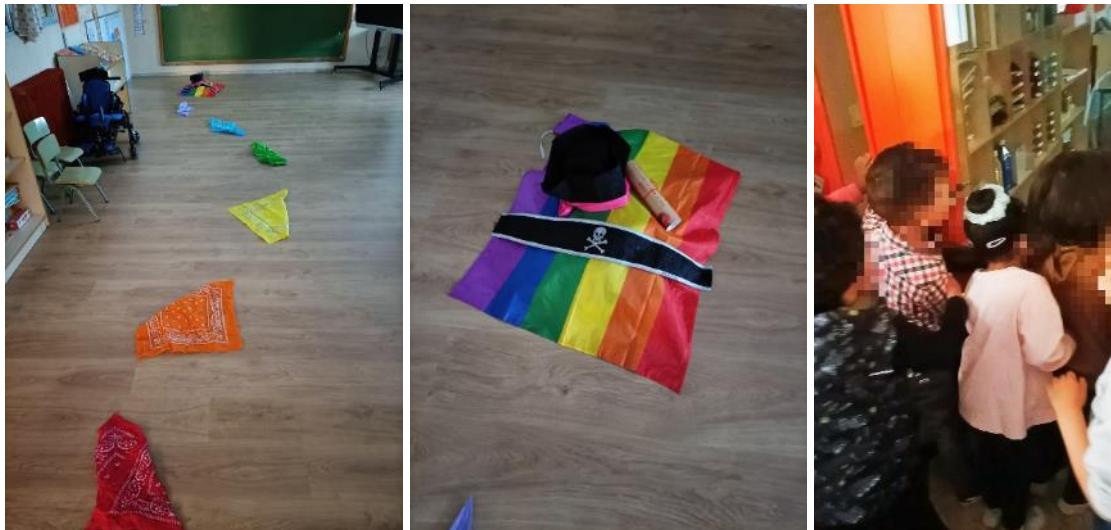
Distribuir más equitativamente el número de paradas a lo largo de la ruta.

- ¿Qué sentimientos o emociones han destacado en la sesión?

## **ANEXO XII. ANÁLISIS FOTOGRAFÍAS SA**

A continuación, expondremos algunas fotografías realizadas durante la salida junto a su explicación.

### **PISTAS ANTES DE LA SALIDA**



En las dos primeras fotografías vemos cómo presentamos las cartas de los piratas a la clase. Un rastro de pañuelos con los colores del arcoíris y al final, la bandera de clase junto a elementos piratas y las cartas.

En la foto de la derecha se observa cómo los niños estaban intrigados y con ganas de querer entrar a clase. La puerta de esta es de cristal, por lo que, mientras se quitaban las mochilas y abrigos pudieron descubrir el rastro.



En esta imagen se observa la asamblea que realizamos para leer qué ponía en las cartas. El gesto que estoy haciendo se corresponde al momento en que los piratas dicen haber escondido el mapa, mientras yo les pregunto si creen que saben dónde puede estar.



Al ir a buscar el mapa, tuvimos que desplazarnos arrastrando el culo por el suelo, con el fin de que todos y todas pudiesen moverse.

Las dos primeras imágenes corresponden al momento de salir a buscar el mapa. La fotografía de la derecha es cuando alguien lo encontró. En esta, se puede observar señalada la ATE (Marta), quién volvía de buscar el mapa con Elsa (colocada entre sus piernas).



Después de encontrar el mapa escondido en clase, leímos la carta que lo acompañaba. Logramos visualizar la gran “x” del mapa (imagen de la izquierda). Aunque también descubrimos un bingo en la parte posterior. En la imagen de la derecha se me puede ver preguntando a Elsa si sabía qué era un bingo y si había jugado. El resto de compañeros levantaban las manos porque querían explicar en qué consistía el juego.



Después, comenzamos a descifrar los elementos que aparecían en el bingo. En la imagen de la izquierda visualizamos el mirlo, y fuimos poco a poco describiéndolo (colores, tamaño...). En la imagen de la derecha recordamos qué significaban esos símbolos, ya que en otras ocasiones ya lo habían trabajado.

### CREACIÓN DE CATALEJOS



En la foto de la izquierda, la niña está comprobando el tamaño de los rollos; ya que había que tenían diferente grosor.

En la foto central se contempla cuando los niños y niñas pintaron los rollos de papel de color blanco. En el lado derecho se aprecia el niño con escayola, quién también recibió las adaptaciones necesarias para poder realizar la actividad. Colocamos una silla con una manta doblada, para que Abraham pudiese poner la pierna encima al pintar.

Y en la foto de la derecha vemos el resultado de la primera parte de la transformación de los rollos. Cada alumno y alumna tenía dos.



Cuando los rollos se secaron, los decoraron con rotuladores al gusto de cada uno.

En la foto de la izquierda se ve a Elsa dibujando ella sola, ya que se le ofreció ayuda, pero no quiso. Además, le dimos rotuladores gordos para que fuese más sencillo para ella agarrarlos. Únicamente atendimos sus necesidades cuando ella lo pedía.

En la foto de la derecha se aprecia a otros miembros de la clase decorando su catalejo.

Después de pintarlos de colorines, los juntamos pegándolos con cinta adhesiva. También les grapamos una pequeña cuerda para que se pudiesen amarrar al colgante identificativo durante las salidas.

### SALIDA AL VALLE DEL CLAMORES

El jueves por la mañana al llegar hicimos pipí, y después el alumnado se colocó el colgante de las salidas junto al catalejo. Cogimos el mapa y bingo, hicimos una fila en pareja y fuimos al autobús.

Como en este tan solo podían subir dos con el carrito abierto, Elsa y Abraham fueron quienes tuvieron la oportunidad. Enzo fue cogido por su madre y maestra.

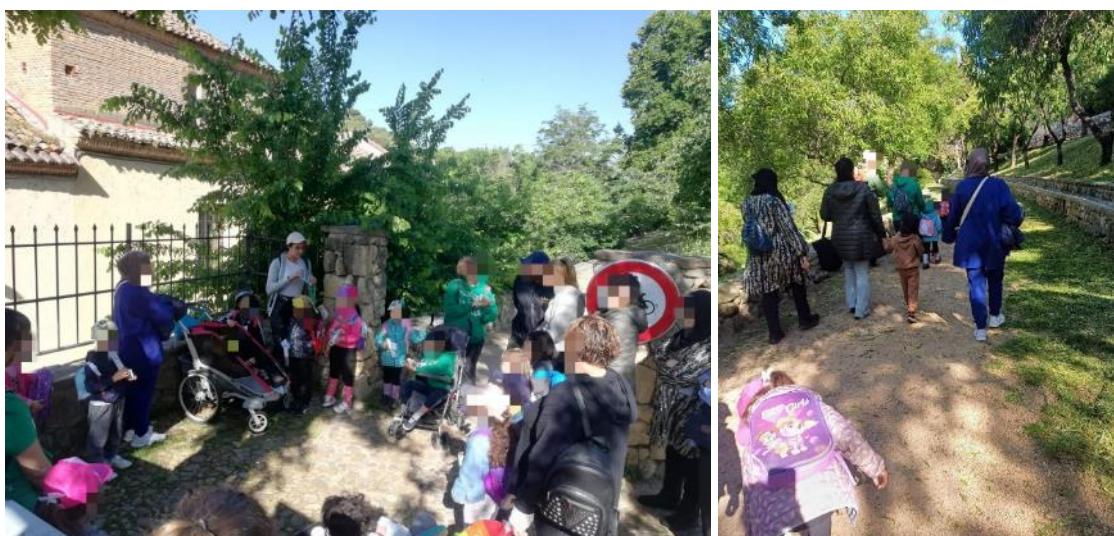


Como había mucha gente en el autobús, tuvimos que ir muchos de pie y agarrados a los carritos o barras del autobús.

En la imagen de la izquierda se ve a Abraham junto a su compañera Natalia. Estuvieron todo el trayecto hablando y comentando elementos que vieron a través de la ventana.

En la imagen de la derecha se ve a Elsa junto a sus compañeros. Como no vino Amadir, fueron un grupo de tres: Elsa, Cristiano e Isabel. A pesar de que no se aprecie en la fotografía, estuvieron durante el trayecto enseñándose y hablando de sus catalojos. Además, se puede apreciar en el carrito de Elsa las dos banderas de la clase atadas (arcoíris en el lado derecho y negra con calavera en el lado izquierdo).

#### Comienzo de la ruta



Al llegar al comienzo de la ruta (zona recogida al principio del camino, imagen de la izquierda), hicimos una ronda de presentaciones las maestras, alumnado y acompañantes.

Después, como se aprecia también en la imagen de la izquierda, recordé al alumnado (y expliqué a las familias) en qué consistía la actividad. Repasamos brevemente el nombre de los elementos del bingo y después, comenzamos la ruta.

En la imagen de la derecha se puede observar el momento en que iniciamos la ruta por el Parque de la Hontanilla.

#### Puente de la Estrella



Después de hacer varias paradas imprevistas al comienzo de la ruta, llegamos a nuestra primera “x”, el Puente de la Estrella.

En la primera imagen se ve el momento previo a cruzar por encima, incitando al alumnado a descubrir de alguna manera el nombre del puente. Esperamos a que llegasen todos para explicar la búsqueda.

En la segunda imagen se aprecia una piedra con el nombre del puente grabado. Los niños encontraron que había letras, pero como no sabían qué ponía, decidí leer las letras importantes que aparecían: “Puente de la”; ya que después había el símbolo de la estrella y fueron ellos quienes realmente dijeron el nombre. Para leerlo, estuvimos todos rodeando la piedra.

En la tercera imagen se aprecia el momento en que señaló el arco del puente, dibujado también en el mapa. Después, les expliqué el motivo por el que atribuyeron ese nombre. Como se aprecia en las dos últimas imágenes, nos acercamos a ver qué río era el que asomaba debajo del puente.

#### Camino



Durante todo el trayecto, fuimos yo abriendo paso (Lydia) y Sonia cerrándolo. La fotografía esta fue tomada casi al llegar al punto más importante (la gran “X”). Como el alumnado empezó a manifestar que tenía hambre, decidí acelerar un poco el paso para poder almorzar en el Mirador de la Pradera de San Marcos. Consecuentemente, ampliamos la distancia entre unos y otros.

#### Llegada a la gran “X”



En ambas imágenes se aprecia el momento en que nos subimos a la pasarela desde la que vimos dónde se juntaban ambos ríos. Aunque las caras estén pixeladas, el alumnado estuvo muy emocionado y asombrado. Como había rendijas, quienes estaban en carritos también pudieron disfrutar del momento.

#### Almuerzo en el Mirador de la Pradera de San Marcos



Tras cruzar la pasarela, fuimos a un espacio en el que hubiese tanto sol como sombra para poder almorzar como cada uno desease.

En la imagen de la izquierda estamos señaladas las tres personas que estuvimos llevando todo el trayecto a alguna persona en carrito. Por orden de izquierda a derecha estamos: yo (Lydia), Marta y Sonia. Además, también se puede apreciar cómo en el lado derecho de esta imagen hay la mamá del niño al que está acariciando (Salva).

En la imagen de la derecha estamos almorzando. Para sentarnos utilizamos una manta térmica que traje (sobre todo, para los que no podían ponerse de pie) y las chaquetas, ya que el suelo estaba húmedo. Podemos resaltar cómo la abuela de Lisa (señalada con una flecha) estuvo de cuclillas para darle de comer; aunque generalmente las familias dieron espacio a los niños para que lo hiciesen solos. También podemos resaltar que en el centro (rodeado de rojo) están Abraham y Elsa almorzando junto a algunos de sus compañeros. La ATE ayudó a la niña con discapacidad a comerse el almuerzo. Y Enzo decidió sentarse en la silla de Abraham (parte inferior de la imagen) porque prefería esa silla a la que tenía.



Después de que el alumnado almorcázase y jugase libremente por la pradera, Darío (el tutor de este TFG) nos hizo una fotografía a todos. Se puede ver señalado con una flecha cómo Dana es cogida en brazos por su madre. Asimismo, con sus familiares vemos a todos los que trajeron excepto a las mamás de Amad y Laura (las dos personas situadas a la derecha de la foto).

#### Vuelta al cole



Después de la fotografía en grupo, nos dirigimos a la parada de bus, caminando por el Paseo del Eresma, atravesando (por abajo y por arriba) el Puente de San Marcos y cruzando un paso de peatones. No nos dio tiempo a ir a ver la zona de la “Alameda de la Fuencisla”, pero llegamos a tiempo a coger el autobús. En la imagen de la izquierda vemos cómo salímos del Mirador de la Pradera de San Marcos, en parejas como siempre. En la imagen de la derecha se aprecia cómo cruzamos el paso de peatones para esperar en la parada, además de verse perfectamente la bandera arcoíris que había estado llevando Elsa todo el camino.

### ANEXO XIII. ESCALA DE ESTIMACIÓN COMPLETA

A continuación, se muestra la escala de estimación con los siguientes niveles: 0 (nada logrado), 1 (un poco logrado), 2 (casi logrado), 3 (logrado), 4 (superó lo esperado).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Amadir	Amad	Salva	Mario	Ganuel	Aitor	Elvis	Enzo	Abraham	Iván	Cristiano	Gala	Laura	Isabel	Saray	Elsa	Lisa	Dana	Erika	Natalia
<b>1.5 Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo utilizando sus posibilidades personales.</b>	-	3	3	3	-	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
<b>4.3 Participar en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.</b>	-	3	3	3	-	3	3	3	3	3	2	3	2	4	3	3	2	2	4	3
<b>4.5 Participar en actividades relacionadas con las normas sociales que regulan la convivencia, promoviendo valores como el respeto a la diversidad, el trato no discriminatorio hacia las personas con discapacidad y la igualdad de género.</b>	-	3	3	3	-	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
<b>4.6 Construir destrezas y habilidades para la gestión de conflictos de forma positiva, proponiendo alternativas con ayuda del adulto.</b>	-	3	3	3	-	4	2	4	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	3	3

<b>4.7 Adoptar responsabilidades individuales y destrezas cooperativas trabajando en equipo</b>	-	3	3	3	-	3	3	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	4	3
<b>1.3 Ubicarse adecuadamente en los espacios habituales, tanto en reposo como en movimiento, utilizando sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas y jugando con el propio cuerpo y con objetos.</b>	-	3	3	3	-	4	3	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
<b>3.1 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales, identificando el impacto positivo o negativo que algunas acciones humanas ejercen sobre ellos.</b>	-	3	3	3	-	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
<b>3.2. Percibir las diferencias entre seres vivos e inertes, describiendo sus características y su relación con el entorno.</b>	-	3	3	3	-	4	3	4	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
<b>3.3 Nombrar relaciones entre el medio natural y el social, a partir de la observación y la identificación de algunos fenómenos naturales y de los elementos patrimoniales presentes en el medio físico, especialmente en Castilla y León.</b>	-	2	3	3	-	4	3	4	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3
<b>1.1. Participar y escuchar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de progresiva complejidad, aplicando las normas de la comunicación social con actitud cooperativa con ayuda</b>	-	3	3	3	-	3	2	2	3	1	3	3	3	4	3	3	3	1	4	3

**puntual del adulto, en función de su desarrollo individual.**

puntual del adulto, en función de su desarrollo individual.																				
<b>1.2. Utilizar su repertorio comunicativo según las propuestas y los interlocutores, indagando en las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes.</b>	-	2	3	3	-	4	2	4	3	1	2	3	4	4	3	2	3	2	4	3
<b>2.1. Comprender de forma eficaz los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos respondiendo de forma adecuada</b>	-	3	3	3	-	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3