



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UN AULA DE  
EDUCACIÓN INFANTIL

**Autora:** Cristina Hernández Rata



**Tutor académico:** Jessica Velásquez Malagón

**Curso:** 2024/2025

## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría dedicar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han estado a mi lado y han formado parte de este camino.

En primer lugar, a “mis niños y niñas” que participaron en este trabajo, por su naturalidad y espontaneidad, por su forma de ver el mundo, por su sinceridad y su enseñanza. Me han demostrado el verdadero significado de la inclusión.

A mi profesora y tutora del TFG, por su guía, su paciencia y por acompañarme en cada paso con confianza y cercanía.

A mi familia, por su apoyo incondicional, por creer siempre en mí y por estar siempre presente, incluso en los peores momentos.

A mis amigas, por escucharme, animarme y por saber estar incluso en la distancia.

A mi pareja, por su comprensión, cariño, confianza en mí y por ser un pilar fundamental durante todo este proceso.

Y por último, gracias a mí misma, por no rendirme, por seguir adelante incluso cuando dudaba, y por demostrarme que soy capaz de mucho más de lo que creía.

Gracias a todos por hacer posible este trabajo y por hacerlo más llevadero y significativo. Sin todos vosotros, este camino habría sido muy distinto.

## RESUMEN

La inclusión educativa es uno de los temas más relevantes y debatidos en el ámbito escolar actual, especialmente en relación con la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales. Las opiniones que tienen los profesionales acerca de cómo llevar a cabo una educación verdaderamente inclusiva suelen variar, reflejando diferentes enfoques y estrategias. Nuestra posición como docentes se basa en la idea de que la inclusión no consiste solamente en adaptar a los estudiantes al sistema educativo, sino en transformar dicho sistema para que pueda responder a la diversidad de todo el alumnado. En el presente trabajo se analizan los conceptos clave relacionados con la inclusión, las barreras y facilitadores que influyen en su desarrollo, y las diferentes prácticas inclusivas que se implementan en un colegio urbano de la localidad de Guadarrama. Para ello, se realiza un estudio de caso mediante un cuestionario abierto dirigido a la docente y orientadora de una alumna del centro que posee necesidades educativas especiales. Los resultados muestran que, aunque existan esfuerzos por fomentar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, aún persisten limitaciones estructurales que dificultan una inclusión plena. El presente estudio aporta una reflexión crítica sobre la necesidad de avanzar hacia un modelo educativo más flexible y equitativo en el cual la diversidad sea una riqueza y no un obstáculo.

**Palabras clave:** Prácticas inclusivas, inclusión educativa, barreras y facilitadores, atención a la diversidad y equidad educativa.

## ***ABSTRACT***

**Educational inclusion** is one of the most relevant and debated topics in today's school context, especially in relation to attention to diversity and special educational needs. Professionals' opinions on how to achieve truly inclusive education often vary, reflecting different approaches and strategies. Our position as educators is based on the idea that inclusion is not just about adapting students to the educational system, but about transforming the system itself to respond to the diversity of all learners. This study analyzes key concepts related to inclusion, the barriers and facilitators that influence its development, and the various inclusive practices implemented in an urban school in the town of Guadarrama. To this end, a case study was carried out through an open-ended questionnaire directed at the teacher and school counselor of a student with special educational needs. The results show that, although efforts are being made to promote the participation and learning of all students, structural limitations still hinder full inclusion. This study offers a critical reflection on the need to move towards a more flexible and equitable educational model in which diversity is seen as a strength rather than an obstacle.

**Keywords:** inclusive practices, educational inclusion, barriers and facilitators, attention to diversity and educational equity.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCION.....	1
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA .....	1
1.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	3
1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO .....	3
2. MARCO TEÓRICO .....	4
2.1. INCLUSIÓN .....	4
2.1.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA .....	5
2.2. BARRERAS Y FACILITADORES .....	10
2.2.1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	14
3. METODOLOGÍA .....	21
3.1. ENFOQUE CUALITATIVO .....	21
3.2. ESTUDIO DE CASOS .....	22
3.3. PARTICIPANTES.....	23
3.3.1. CONTEXTO.....	23
3.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS .....	24
3.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	27
3.6. CRITERIOS ÉTICOS.....	27
4. RESULTADOS.....	29
4.1. Prácticas inclusivas .....	29
4.2. Barreras y facilitadores .....	31
4.3. Participación en su entorno escolar.....	34
5. CONCLUSIONES .....	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	40
ANEXOS.....	45

# **1. INTRODUCCION**

## **1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA**

A lo largo de este proyecto se ha intentado utilizar términos como “alumnado” o “estudiantes” de forma inclusiva, incluyendo en ellos tanto niños como niñas. No obstante, en los casos que aparece el término “alumnos”, este debe entenderse igual manera como referido a niños y niñas por igual.

Para el presente trabajo, se ha decidido realizar una investigación acerca de cómo son actualmente las prácticas inclusivas en las aulas de educación infantil debido a la creciente importancia de la educación inclusiva en los actuales contextos educativos, ya que actualmente se observa un gran número de diversidad en las aulas, ya sea por los diferentes orígenes culturales de los alumnos y alumnas, por sus ritmos individuales, por sus contextos familiares y sociales, entre otros. Por tanto, es fundamental comprender las prácticas inclusivas que los docentes implementan para garantizar una educación equitativa y de calidad que dé respuesta a todas las necesidades educativas que se posean. Las primeras etapas en la vida de un niño son fundamentales ya que serán las que construyan su futuro desarrollo, asentando las bases de todos aquellos aprendizajes que irá desarrollando a lo largo de su crecimiento, por lo que es imprescindible implementar diferentes estrategias pedagógicas que promuevan participaciones activas y equitativas de todos los estudiantes.

Por ello, se ha considerado necesario realizar un análisis acerca de cómo los docentes identifican y trabajan sobre aquellas barreras y facilitadores que se encuentren en las aulas, y por tanto, cómo lleven a cabo los procesos inclusivos dentro de ellas, de manera que se puedan llevar a cabo metodologías didácticas adaptadas, respetando la diversidad y fomentando la equidad educativa desde las primeras etapas.

Más concretamente, el presente estudio busca poder aportar una visión detallada de las diferentes estrategias educativas que los docentes emplean en la fomentación de la inclusión, así como las diferentes barreras a las que se enfrentan diariamente. De esta manera, se contribuye a reflexionar acerca de la mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas en la educación temprana.

Esta temática guarda una relación directa con los principios y objetivos formativos que guarda la carrera de Educación Infantil, ya que la inclusión educativa no solo es un pilar

esencial en la legislación vigente en materia educativa, es decir, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOMCE, sino que además conforma una competencia profesional imprescindible para todos aquellos que estén en formándose para ser futuros docentes. Además, todo lo que enfoca el ámbito de la inclusión educativa, guarda especial relación con los principios de la educación para todos los ciudadanos, como son la atención a la diversidad y la educación emocional, siendo estos aspectos transversales en el currículo de Educación Infantil.

La elección de este trabajo se ha basado en el interés por profundizar en el ámbito de la inclusión educativa, ya que se ha considerado esto como un pilar fundamental en el sistema educativo actual. Se ha considerado relevante analizar la forma de abordar las necesidades que tiene el alumnado desde una perspectiva inclusiva, especialmente después de haber observado, durante la estancia en el centro, la presencia de las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. A partir de esta experiencia, se ha decidido centrar el presente estudio en las prácticas inclusivas dentro del aula, con el objetivo de poder reflexionar sobre el papel que tiene el profesorado, los recursos de los que dispone y la organización escolar existente. Asimismo, se parte de la convicción de que la inclusión no debe entenderse como una adaptación del alumnado al sistema, sino como una transformación de este para dar respuesta a la diversidad. Por tanto, este trabajo busca poder aportar una visión crítica y constructiva sobre los diferentes avances y barreras que aún presenta la inclusión en los centros educativos.

Como conclusión, la presente investigación tiene como objetivo poder conocer y fortalecer las prácticas inclusivas llevadas a cabo en la infancia, fomentando que los entornos en los que se encuentran diariamente el alumnado estén adaptados a las necesidades de cada uno, y su presencia en ellos les permita participar de forma activa, crecer y desarrollarse bajo unos valores de respeto, igualdad y empatía, con el objetivo de poder construir aulas más justas, equitativas y respetuosas con la diversidad.

## **1.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO**

Para el siguiente trabajo se ha decidido observar cómo se trabajan las prácticas inclusivas en un aula de educación infantil específicamente enfocadas en un colegio urbano de la localidad de Guadarrama, en el cual se busca conocer las diferentes barreras o facilitadores que existen en el aula, los diferentes métodos que se emplean para fomentar las situaciones inclusivas, y los diferentes elementos que forman una inclusión educativa en las prácticas diarias.

- **General**
- Identificar en el contexto de un aula infantil cómo se manejan las distintas prácticas de inclusión educativa de los niños y niñas de la provincia de Madrid.
- **Específicos**
  - Evidenciar las barreras y facilitadores que se dan en el aula de un colegio urbano de la localidad de Guadarrama.
  - Reconocer cómo se fomentan las prácticas inclusivas en el aula de un colegio urbano de la localidad de Guadarrama.
  - Identificar los diferentes elementos de inclusión educativa que se dan en el aula de un colegio urbano de la localidad de Guadarrama.

## **1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

El presente trabajo se conforma de diferentes apartados: planteamiento de la temática a tratar, fundamentación teórica, metodología empleada en la investigación, resultados obtenidos y conclusiones finales.

En el primer capítulo, se presenta una breve introducción en la cual se contextualiza el tema principal del presente trabajo y se plantea la importancia que tiene la inclusión educativa dentro del sistema escolar actual. Además, en ella se puede observar una justificación personal y académica de la elección del tema, los objetivos que guían la investigación y una breve descripción de la estructura general del documento.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico en el cual se profundiza respecto a los fundamentos conceptuales que sustentan el trabajo. Se abordan definiciones claves como inclusión e inclusión educativa, así como factores que actúan como barreras o

facilitadores en el proceso. También se profundiza en las necesidades educativas especiales, así como se presentan diferentes prácticas inclusivas aplicadas en el aula.

En el tercer capítulo, se presenta la metodología de investigación, en la cual se expone el enfoque metodológico escogido, de carácter cualitativo, basado en un estudio de caso. Se realiza una descripción de los participantes, el contexto en el que se ha desarrollado la investigación, y las técnicas de recogida de datos, proceso de análisis y criterios éticos que han guiado el estudio.

En el cuarto capítulo, se recogen y analizan las respuestas obtenidas a partir del cuestionario realizado a la docente y orientadora del estudio de caso, así como se presentan los hallazgos más relevantes, organizados en torno a los objetivos planteados, y se describen las evidencias observadas en relación con las prácticas inclusivas dentro del aula.

Por último, en el quinto capítulo, se sitúan las conclusiones en las cuales se realiza una reflexión acerca de los resultados obtenidos, y se valoran en función de los objetivos del trabajo. Además, se incluye una reflexión personal acerca de la inclusión educativa, así como propuestas de mejora y líneas de trabajo futuras orientadas a conseguir una escuela más equitativa y adaptada a la diversidad.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. INCLUSIÓN**

El término inclusión actualmente hace referencia a una palabra que desde hace décadas ha ido transformando su significado en función de las diferentes teorías existentes, por lo que este ha ido variando en función de cada contexto (Camilloni, 2011).

Supone dar respuestas a las necesidades que poseen todos los alumnos y alumnas, las cuales se dan mediante la participación de los aprendizajes, culturas, etc. así como a través de la reducción de la exclusión por parte de los centros educativos en la educación de los pequeños (OPERTTI, 2008).

Desde otro enfoque, inclusión significa reunir los diferentes esfuerzos que realizan los distintos sectores sociales para poder ofrecer y alcanzar una educación adecuada para las diferentes necesidades específicas que poseen los estudiantes en función al sector al

que pertenezcan. De esta manera, conseguiremos compensar las desigualdades existentes en cuanto al resto de alumnos y alumnas, así como facilitaremos el desarrollo y progreso de aquellos que posean este tipo de necesidades, etc. (Narodowski, 2008).

La UNESCO en 2003 define este término como:

un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p. 3.).

Es un proceso que requiere un tiempo adecuado para llevarlo a cabo de la mejor forma posible, y que por consiguiente conlleva un aprendizaje por parte de los docentes, puesto a que cada estudiante varía en función de sus necesidades, y, por tanto, sus adaptaciones o ayudas no son las mismas en todos los casos de diversidad. En este proceso se presta atención a la participación y al progreso que desarrolla todo el alumnado en el aula, eliminando para ello las barreras que les impida alcanzar los objetivos, identificando previamente cuáles son y adaptándolas a sus necesidades en concreto (Muntaner, 2017).

Conociendo el término “inclusión” y la importancia que esta tiene en la educación actual, es conveniente destacar que sin ella no podemos hablar de una educación de calidad, ya que esta se consigue únicamente satisfaciendo las necesidades de todos los alumnos. Una educación valorada por su inclusión puede ser el referente de los resultados académicos obtenidos acudiendo a diferentes pruebas estandarizadas, haciendo hincapié en los procesos y en la dinámica empleada para poder llevarlo a cabo. Esto hace que sea necesaria la presencia en los centros educativos de maestros fuertes, autoritarios y con libertad para diseñar programaciones con el compromiso social adecuado y con un propósito adecuado (Narodowski, 2008).

### **2.1.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA**

El término “inclusión educativa”; al igual que ha ocurrido con el término “inclusión” comentado en el apartado anterior, también ha ido cambiando su definición progresivamente. Su objetivo principal, y aquello que no ha cambiado a pesar de sus

diferentes evoluciones, es el valor positivo que este tiene para los alumnos y alumnas en sus procesos tanto educativos como sociales. Además de su significado, ha evolucionado de forma notable la accesibilidad a este tipo de refuerzos, ya que actualmente una gran mayoría de escuelas comunes ofrecen ayuda y evitan el aislamiento de este sector de alumnos (Camilloni, 2011).

La inclusión educativa, en su origen, fue entendida como un valor positivo que incluía la oportunidad de poder ofrecer y recibir una educación de calidad a personas con necesidades, siendo incluidas en diferentes programas educativos de calidad, generalmente en escuelas ordinarias. El hecho de recibir una educación en centros y aulas ordinarias beneficia a este sector del alumnado debido a que evita el aislamiento (Camilloni, 2011).

Este término, no solo engloba al alumnado con necesidades educativas especiales, sino que también incluye a aquellos estudiantes provenientes de otros países, que se encuentran en situación de pobreza o con un nivel socioeconómico inferior, alumnos que padecen algún tipo de enfermedad crónica o enfermedad que requiera visitas periódicas al centro hospitalario, alumnos cuyas condiciones laborales o personales de los progenitores no sean adecuadas, etc. (Camilloni, 2011).

Al igual que con el término “inclusión”, la UNESCO en 2003 agrega que *“la educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión”* (p. 4).

Por otro lado, en 2005, la UNESCO modifica su definición, haciendo referencia a esta como:

“un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (p. 13.).

Sin embargo, la definición que recoge de mejor manera el concepto de educación inclusiva es la que ofrece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura en 2008, ya que expone un discurso que se relaciona directamente con el marco legal internacional, criticando la exclusión y afirmando la necesidad de transformar la institución educativa. Textualmente, afirma que:

“la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (p.14.).

Generalmente, el mayor problema se encuentra en los centros educativos cuando en el aula poseen a un alumno o alumna que presenta algún rasgo distintivo al resto de estudiantes, y los docentes tienden a pensar que el problema radica en cómo incluir a este alumno/a en el aula. No obstante, el problema no radica ahí, sino que hace radica en cómo abrir nuevas perspectivas, nuevos proyectos y caminos diferentes que hasta el momento son inexistentes para estos estudiantes. Esto me lleva a pensar que el término inclusión debería llevarse a cabo para todo el alumnado y no únicamente para aquellos que así la necesiten, ya que es conveniente como docentes, plantearse de qué manera la educación nos ayuda a abrirnos nuevos caminos y nos enseña nuevas formas de aprender, y que por el contrario, que no solamente sirve para insertar a los estudiantes los contenidos ya existentes (Camilloni, 2011).

Cuando hablamos de educación inclusiva hacemos referencia a diferentes paradigmas que tienen como objetivo transformar el sistema educativo actual, de manera que todos los estudiantes que lo componen tenga la oportunidad de poder aprender de forma adecuada y desarrollarse de forma óptima para el futuro desarrollo de su personalidad. Esta transformación hace referencia a la eliminación de barreras que conlleven a situaciones de exclusión, marginación, abandono escolar, etc. Prestando atención a las personas que posean algún tipo de necesidad, o que alguno de sus derechos haya sido vulnerado, atendiendo al desarrollo educativo del resto del grupo (Echeita, 2017).

Es importante atender este tipo de cuestiones ya que cobra gran importancia el hecho de que la educación inclusiva forma parte de los derechos humanos, ya que la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que todas las personas puedan acceder a una educación de calidad y a una protección contra la discriminación (Art. 26 y Art. 7). Además, la Convención sobre los Derechos del Niño, concretamente en sus artículos 28 y 2, afirman la necesidad de ofrecer a todo el alumnado durante todas sus etapas educativas, una educación de calidad en condiciones de igualdad, evitando las discriminaciones de cualquier índole (Espinoza, 2021).

Ofrecer o no este tipo de educación no es solo función del profesorado, de las administraciones educativas y de las comunidades escolares, sino que es también responsabilidad de todas las personas que se encuentran alrededor de nuestra vida cotidiana, tengamos o no relación con ellas. Esto es debido a lo comentado anteriormente, es decir, a que es un derecho, y por tanto implica que las personas apliquen actitudes morales y éticas con el entorno que le rodea (UNESCO, 2014).

Esta educación es una oportunidad educativa que a la que todas las personas deben poder acceder, poder participar y conseguir un progreso hasta que alcancen al máximo todo su potencial (Espinoza, 2021).

Actualmente, los sistemas educativos están sujetos a dos exigencias para poder ofrecer la educación de calidad comentada en los apartados anteriores. Por un lado, es necesario que ofrezcan una educación común para todo el alumnado con el principal objetivo de evitar la exclusión y por consiguiente, fomentar la inclusión; y por otro lado, es necesario que detecte, reconozca y responda adecuadamente a las características y necesidades individuales de cada estudiante, con el objetivo de favorecer sus procesos de aprendizaje

y optimizar al máximo su desarrollo. Para que esto sea posible, debemos tener en cuenta tres principios claves, los cuales son:

- Aceptar y respetar la diversidad, llevando este respeto y esta aceptación al aula, de manera que no solo lo cumplan los docentes, sino que también sea llevado a cabo por el resto del alumnado.
- Planteamiento y realización de diferentes proyectos y actividades que den lugar a una flexibilidad y adaptación a las posibles modificaciones de estas, con el objetivo de favorecer la participación, aprendizaje y disfrute de todos, haciendo que sea beneficiosa.
- Realizar en todo momento agrupamientos heterogéneos, con el objetivo de que ningún alumno se sienta excluido y evitando patrones erróneamente adquiridos socialmente (Guijarro, 1996).

Este tipo de educación pretende formar un modelo de escuela para todos, definiéndose como un proceso caracterizado principalmente por la suplantación de la exclusión por la inclusión, desarrollando la igualdad, tanto en sociedad como en valores.

Es importante destacar la existencia de un libro, denominado “Índice de la Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas”, siendo este libro una guía elaborada por los autores Tony Booth y Mel Ainscow. Este ejemplar lo publicó la Unesco junto con la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. El objetivo principal que plantea este libro es el de ayudar a los centros educativos a evaluar y poder mejorar sus prácticas inclusivas y sus modelos educativos inclusivos, promoviendo el aprendizaje y la participación de todo el alumnado que se encuentren en el aula, beneficiando su desarrollo (Booth, & Ainscow, 2017).

Con este libro, la educación es definida desde un enfoque amplio en el cual se busca eliminar las posibles barreras existentes en las aulas, de las cuales hablaremos más adelante, para promover la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente al origen, capacidades o necesidades de cada uno. Organiza la inclusión alrededor de tres dimensiones o pilares diferentes, cada una con sus correspondientes indicadores y orientaciones para poder generar una autoevaluación que sirva a los centros educativos para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos pilares se dividen en “culturas inclusivas”, en las que se promueven valores de equidad, respeto y pertenencias, a la vez que fomentan las comunidades educativas colaborativas y participativas; “políticas inclusivas”, en las que se llevan a cabo estrategias que garantizan que la escuela y sus metodologías sean accesibles para todos, así como proponer diferentes adaptaciones de enseñanza a la diversidad del alumnado. Finalmente “prácticas inclusivas”, en las que se realizan exámenes de las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas en el aula y se evalúan los niveles de adaptación e individualización de los diferentes contenidos educativos. Estos pilares ayudan a que los centros puedan transformarse en entornos más accesibles, equitativos y participativos, favoreciendo la calidad en la educación para todo el alumnado (Booth, & Ainscow, 2017).

Todo esto que abarca este libro sugiere diferentes procesos de mejora centrados en las autoevaluaciones, planificaciones de cambios e implementaciones de diferentes estrategias que pueden ser utilizadas por los centros para poder desarrollar planes de acción inclusivos (Booth, & Ainscow, 2017).

## **2.2. BARRERAS Y FACILITADORES**

Consideramos que es altamente necesario construir y formar una escuela para todos los alumnos y alumnas, en la cual se abarque la diversidad como una oportunidad y no como una adversidad. Para ello, según autores como Sapon-Shevin en 2013, es importante destacar la importancia de respetar que la inclusión no solamente consiste en integrar a los estudiantes, por el contrario, supone realizar una modificación de los contextos educativos poniendo especial atención en las creencias que existen en la actualidad, así como en las prácticas educativas que desarrolla cada centro (Sapon-Shevin, 2013).

Para que la educación sea adecuada y los procesos que desarrollan los estudiantes de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo de manera óptima, es necesario el papel que juega la figura del maestro y maestra. Sin embargo, actualmente existen diversos estudios en los cuales se afirma que no se ha prestado la atención necesaria a formar adecuadamente a los docentes en una educación que presente un modelo inclusivo (Acedo et al., 2011). Por ello, es importante atender a estas cuestiones si pretendemos conocer aquello que el profesorado entiende por inclusión para poder conocer por ende las barreras y facilitadores que se proporcionan en el aula para poder llevarla a cabo.

La barrera principal que se ha llevado a cabo en los centros escolares las podemos encontrar en las ideas, las creencias del centro educativo, las normas impuestas en el mismo, el funcionamiento que se lleva a cabo y los agentes implicados en impartir la enseñanza. Aquí es donde realmente destaca el papel que juega el profesorado en esta situación ya que es fundamental conocer sus competencias docentes y cómo ellos interpretan la diversidad para poder alcanzar el éxito de la inclusión educativa. Esto se hace mediante diferentes enfoques, mediante estructuras organizativas diversas y adecuadas y especialmente mediante el empleo en el aula de metodologías docentes que puedan hacer y por tanto, que garanticen a los alumnos y alumnas la certeza de poseer una enseñanza ajustada a las diferentes características pudiendo alcanzar al máximo sus aprendizajes y participaciones.

Ante estas premisas, autores como Molina y Holland en 2010 afirman que la formación inicial que obtenga y que se ofrezca al profesorado, es el método más efectivo para poder mejorar la forma en la que valoren la inclusión, y por ende, como esto se verá reflejado en el aula con los estudiantes (Molina y Holland, 2010).

Como hemos comentado en el apartado anterior, tenemos diferentes formas para poder definir la inclusión. Por un lado, tenemos la perspectiva de ver la educación inclusiva como una educación cuyo objetivo consiste en obtener un beneficio con el alumnado que posee algún tipo de necesidades específicas de apoyo educativo, para poder desarrollar una serie de estrategias educativas que vayan dirigidas a estos estudiantes de forma plena. Por otro lado, podemos definirla como un tipo de educación que cesa de hacer distinciones entre los diferentes tipos de alumnos y alumnas, apoyando que cualquier persona que presente algún tipo de necesidad educativa pueda recibirla y nutrirse de ella de igual manera que el resto de sus compañeros. Esto hace que los centros educativos, y en concreto, los docentes, oferten una educación de calidad que dé respuesta a todas esas necesidades (González-Gil et al., 2017).

Es importante en la educación, especialmente en la educación inclusiva estudiar acerca de las diferentes barreras o facilitadores que se presentan en el aula en los momentos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado. Para ello, se ha demostrado mediante diversos estudios, la importancia de hacer valoraciones acerca de lo que los docentes aportan basándose en su experiencia personal. Para ello, generalmente, se recogen cuestionarios y se analizan las conclusiones sacadas de estos. Generalmente, en la mayoría de los estudios, se demuestra que la mayoría de los docentes evidencian la necesidad de llevar

a cabo estrategias que aborden estos problemas esforzándose por brindar apoyo y recursos adecuados, con el objetivo de hacer que los docentes puedan desempeñar su labor de una manera inclusiva y efectiva (Silva-Laguardia, & Alba-Pastor, 2025).

En la guía de la UNESCO en 2017 podemos afirmar que para poder ver un avance, es necesario indicar diferentes ideas como evaluar las evidencias acerca de las diferentes barreras que dificultan el acceso, la participación y los logros de los diferentes estudiantes, prestando especial atención a los alumnos o alumnas que tienen por la razón que sea, más vulnerabilidad al fracaso o a la exclusión (UNESCO, 2017). Autores como Blanco en 2014 afirman la importancia de hacer esto presente en las aulas debido a que el adecuado progreso y desarrollo académico del alumnado no depende únicamente de aquellas características personales que puedan poseer, sino que también influyen el tipo de oportunidades y apoyos que, por parte del centro, y especialmente del profesorado, se le presten o no. Esto hace que las intervenciones que se hagan en el aula con el alumnado deban estar íntimamente ligadas a eliminar aquellas barreras, ya sean físicas, personales o de cualquier otra índole para ayudar a comprometernos con la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes que pertenezcan a la comunidad escolar del centro educativo (Blanco, 2014).

En cuanto a las barreras que podemos encontrar en este tipo de educación encontramos la falta de información, la cual según diversos estudios, es la principal. Los docentes generalmente la justifican mediante la falta de unión que encontramos entre la teoría impartida con la realidad del aula, resaltando que generalmente la inclusión se recoge desde una barrera muy teórica sin entrar en detalles acerca de las prácticas enfocadas a que se puedan realizar estrategias metodológicas adecuadas así como a buscar recursos didácticos que puedan ser de ayuda al estudiante (González-Gil et al., 2017).

Otro tipo de barrera que destaca frecuentemente en esta etapa es la falta de recursos, especialmente de recursos personales, siendo bastante escasos para las ratios permitidas por aula. En cuanto a los recursos materiales, también podemos afirmar que son escasos ya que los pocos que hay están especialmente destinados para determinados alumnos y alumnas, en lugar de para todo el alumnado. La insuficiencia del tiempo también es otra barrera que se encuentra entre las más destacadas por el profesorado. Consideran que el tiempo del que se dispone para impartir los objetivos determinados por el currículum de cada comunidad autónoma es escaso para dar respuesta a todas las necesidades educativas y para ofrecer por tanto una relación de calidad para todo el estudiantado. En cuanto a

esto, también existen docentes que afirman que la insuficiencia del tiempo viene determinada por el tiempo que se dedica a la atención individualizada de los alumnos y alumnas con necesidades educativas, ya que piensan que esto perjudica la atención que se pueda prestar al resto de estudiantes (González-Gil et al., 2017).

Otras barreras que comentan los docentes son la administración y la familia. En el caso de la administración, afirman que existe un problema en el momento de prestar atención o interés en el funcionamiento del centro, ya que consideran que esto no se lleva a cabo y por tanto solo se centran en redactar directrices acerca del método organizativo y la forma en la que debe funcionar el sistema educativo (siendo estas muy alejadas de la realidad de las posibilidades de la práctica en el aula, entre otras cosas, por la falta de recursos comentada en el apartado anterior). Por otro lado, en cuanto a las familias, cabe destacar que el problema principal viene fundamentalmente por parte de las familias de los estudiantes con necesidades. Esto es debido a que generalmente a la mayoría les cuesta asumir o asimilar que su hijo o hija presenta algún tipo de dificultad, así como que el trabajo o las actividades que realiza es muy diferente al que realizan el resto de los alumnos y alumnas de su clase, llevando un ritmo diferente.

Por ello, es muy importante destacar la manera en la que los docentes les comunican a las familias la posible existencia de necesidades por parte de su hijo/a, haciéndoles sentir acompañados en todo momento y evitando ofrecer la sensación de que se encuentran ante un problema. Además, es muy importante dejarles claro que la colaboración que ellos hagan con el centro educativo será uno de los pilares más importantes para conseguir un desarrollo óptimo en el alumno ya que contribuye adecuadamente a la consecución de los objetivos didácticos (González-Gil et al., 2017).

Por otro lado, y como he comentado anteriormente, además de las barreras, en un centro educativo también encontramos distintos facilitadores. El que más destaca según el porcentaje, por parte de los docentes, es el compañerismo, ya que afirman que existe mucho apoyo entre los diferentes compañeros y compañeras, siendo esto clave para lograr un cambio a mejor en la educación. Además, también se afirma que el compañerismo no viene dado únicamente del personal docente del centro, sino también al personal no docente, siendo ellos también parte del día a día fundamental de la vida escolar. Entre tanto, destaca el equipo directivo como capacidad de liderazgo, de coordinación y como defensores de los valores y principios que caracterizan la fundamentación del funcionamiento del centro (González-Gil et al., 2017).

Otro facilitador importante a destacar en un centro educativo es la experiencia, mencionada generalmente por el profesorado de mayor edad y con mayor experiencia docente. Lo defienden en cuanto a que es importante poseer cierta experiencia para poder estar preparado para los cambios que surgen en el día a día en el sistema educativo y poder adaptarte a ellos de la mejor manera, flexibilizando tus competencias y habilidades necesarias para llevar a cabo una labor docente adecuada. Este facilitador va muy ligado a otro, la lucha y la constancia, destacando la importancia que tiene no rendirte nunca y que, como docente, lleves a cabo retos profesionales diferentes y personales, haciendo que todos los estudiantes aprendan significativamente y alcancen sus objetivos, independientemente del grupo que tengas. Bien es cierto, que ese facilitador se encuentra en menor porcentaje que el resto de los facilitadores, pero es importante destacarle debido a que forma un aspecto importante en el centro educativo (González-Gil et al., 2017).

Otro de los facilitadores que encontramos en esta etapa de infantil es la forma en la que se concibe el apoyo desde una perspectiva inclusiva, hablando de ellos como forma íntegra de una escuela inclusiva. Es cierto que se considera por parte del profesorado que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales necesitan diferentes apoyos que deben darse únicamente fuera del aula, como aquellos que por ejemplo necesitan especialistas en audiciones y lenguajes, entre otros (González-Gil et al., 2017).

### **2.2.1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

En el presente trabajo se hará referencia al término “alumnos con necesidades educativas especiales” dado que es el término que se utiliza con frecuencia en el centro educativo en el que se realizó el proceso de investigación, y el que es empleado con mayor frecuencia por los autores que hacen referencia a él en sus diferentes definiciones. Cabe destacar la importancia de la controversia que crea la definición de este término ya que no es un término que fomente la inclusión, siendo los contextos educativos el principal problema de que esto ocurra, y no los alumnos y alumnas como comúnmente se tiende a pensar. Tener en el aula un alumno o alumna con “necesidades educativas especiales”, no significa que se deba llevar a cabo un tipo de educación diferente, puesto que la educación es solo una y debe ser igual para todos los estudiantes.

El término “alumnos con necesidades educativas especiales”, en un primer instante nace de la finalidad de la educación, la cual consiste en proporcionar a todo el alumnado la

mayor independencia posible, aumentando sus conocimientos lo máximo posible, permitiéndoles ser partícipes de todas las propuestas que se lleven a cabo en el aula, etc. a pesar de que el grado de alcance en cada estudiante no sea el mismo, y por tanto necesiten un tipo de ayuda diferente, lo cual quiere decir que determinados alumnos y alumnas necesitarán una mayor ayuda y por tanto, una ayuda diferente a la que necesita el resto de alumnos para poder conseguir los mismos objetivos que estos (Guijarro, 1996).

Se deben realizar diferentes modificaciones con el objetivo de dar respuesta a las diferentes necesidades que posea el alumnado. Es necesario que en los centros educativos se tenga claro que un alumno o alumna posee necesidades educativas especiales en el momento en el que presenta mayor dificultad que el resto de los alumnos de su edad para lograr los aprendizajes que el currículo de su comunidad autónoma determina que son los correspondientes en torno a su edad, y para alcanzarlo necesita adaptaciones curriculares significativas o de acceso en una o varias áreas del currículo. No obstante, existen diversas dificultades que poseen una base biológica, como pueden ser las pérdidas auditivas o visuales, así como los problemas motrices o cerebrales, etc. que implican también dificultades en el aprendizaje. Para determinar adecuadamente que necesitan adaptaciones y por tanto poseen necesidades educativas especiales, es imprescindible realizar un proceso de evaluación amplio y concreto tanto del alumnado como del contexto escolar y sociofamiliar en el que se encuentran.

Una vez se haya determinado que el alumno o alumna posee necesidades educativas especiales, pasaremos a realizar las adaptaciones curriculares necesarias. Esto no consiste en realizar una programación paralela y completamente diferente a la del resto de estudiantes, sino que consiste en adaptar de forma individual la programación propuesta para el resto del alumnado. Esta programación debe recoger las adaptaciones individualizadas que requiera cada alumno para los cuales van destinadas y posteriormente plasmarlas en un “Documento individual de adaptaciones curriculares”. Para poder dar respuestas ajustadas a cada alumno y alumna, partiremos de dos posibilidades diferentes para realizar las adaptaciones curriculares; una de ellas será en base a los alumnos y alumnas que en un momento determinado presentan dificultades en su aprendizaje; mientras que la otra será en base al alumnado que desde edades tempranas e incluso previamente a su escolarización, presentan dificultades o algún déficit de cualquier tipo (motor, sensorial, social, etc.) (Guijarro, 1996).

Si se cumplen los criterios para considerar que posee necesidades educativas especiales, el orientador determinará el dictamen apropiado que permitirá adoptar las medidas curriculares necesarias, e incluso si fuese necesario, se plantearía un cambio de escolarización. Por otro lado, si el alumno/a actuaría el Equipo Interdisciplinar de forma directa con el objetivo de orientar acerca del tipo de educación más adecuada realizando a su vez unas medidas adaptativas necesarias para compensar sus dificultades. Posteriormente, se realizará un informe que aporte información acerca de su desarrollo y de su entorno fuera del centro. Finalmente, en ambos casos se deberá realizar un seguimiento para determinar si las medidas adaptativas utilizadas son las correctas o si por el contrario hay que realizar algún tipo de modificación (Guijarro, 1996).

Para muchos, el hecho de tener en el aula a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales supone una desventaja o una mayor dificultad para aprender respecto al resto de sus compañeros, y por tanto requiere de más ayuda para poder alcanzar los objetivos y el desarrollo educativo de forma óptima. Autores como Infante (2007) afirma que las necesidades educativas especiales surgen en el momento en el que un alumno o alumna presenta un ritmo diferente en su aprendizaje respecto al resto de estudiantes que se encuentran en el aula, y los recursos de los que dispone su centro educativo son escasos o insuficientes para apoyarlo en cuanto a la adquisición de los diferentes contenidos que establecen los planes y programas de estudios de centro. Por ello, requiere de diferentes recursos, los cuales pueden ser profesionales, materiales, adaptaciones curriculares o ajustes arquitectónicos, entre otros (Grijalba & Estévez, 2020).

Es importante conocer que en la etapa de educación infantil el estudiante persigue una serie de conocimientos, entre los que se encuentran la independencia del adulto, el desarrollo de estructuras cognoscitivas, la maduración del lenguaje como vía de comunicación con el mundo que le rodea, y la autonomía personal como criterio indispensable para su vida en general, entre otros. Es por ello, que las diferentes necesidades educativas especiales que posean los alumnos y alumnas a lo largo de esta etapa se relacionarán de manera íntima con esta clase de objetivos, y para ello, es necesario e imprescindible diseñar diferentes propuestas que ayuden a favorecer un desarrollo adecuado del alumno. Para que esto sea posible es necesario concretar una serie de necesidades de la actividad, de la comunicación integral, de la estabilidad emocional, o de la atención básica, entre otras (Peñafiel Martínez, & Ortiz Jiménez, 2022).

Todo esto, es necesario e imprescindible llevarlo a cabo en esta etapa, puesto que a pesar de que la educación infantil constituye una etapa como otra cualquiera en el centro escolar y en la vida educativa del alumno, es la única etapa en la que se educa a los niños y niñas para la vida en función de sus propios ritmos de desarrollo individual, en lugar de educar de manera estricta y ordinaria impartiendo únicamente los contenidos en el aula (Zabalza, 1987).

A modo de reflexión, conviene señalar que el concepto de necesidades educativas especiales, tal como suele abordarse en muchos contextos escolares, responde a una visión reducida de la inclusión. Aunque este término ha contribuido a visibilizar ciertas dificultades del alumnado, no debe convertirse en el eje exclusivo de la inclusión educativa. Centrar el discurso únicamente en el diagnóstico o en las etiquetas, puede hacer que se desvíe la intención de aquello que es verdaderamente importante, que es la diversidad como característica inherente de todo grupo humano. Se habla mucho de inclusión, pero en la práctica sigue predominando la mirada clínica o compensatoria que no siempre da respuesta a una perspectiva inclusiva integral. Desde este trabajo se defiende la necesidad de avanzar hacia un modelo más amplio, en el que todos los estudiantes, con o sin diagnóstico, sean atendidos de una manera equitativa, sin reducir la inclusión únicamente a los casos más visibles o diagnosticados.

## **2.2. PRÁCTICAS INCLUSIVAS EDUCATIVAS**

El modelo educativo de nuestro país actualmente surge de las prácticas docentes en función de dos premisas diferentes; por un lado, parte de la fundamentación y de la formación teórica que se imparte en el alumnado; y por otro lado, parte de las investigaciones pedagógicas y didácticas que se realizan con el objetivo de realizar planteamientos educativos más flexibles para poder atender a la diversidad de forma adecuada. Para esto es necesario crear una pedagogía que posea diferentes métodos educativos, con múltiple material que pueda ser flexible a todo el alumnado a su vez, valorando la diversidad como un recurso valioso a tratar en el aula y a trabajar con ello adecuadamente (Escudero & Martínez, 2011).

Para que todo esto pueda ser llevado a cabo de forma adecuada en el aula, necesitamos una actuación profesional del profesorado que consista en:

- Cambiar sus actitudes en cuanto a la consideración de la diversidad y su consecuente inclusión, teniendo una aceptación real de todo el alumnado. Esto, según autores como Booth (2006), nos ayuda a educar en valores tales como la honradez, el respeto por la diversidad, la participación, el sentimiento de comunidad y equipo, entre otros.
- Adaptar el currículum y hacerlo progresivamente más inclusivo, de manera que todo el alumnado pueda llegar a obtener los objetivos propuestos. Para ello, es necesario que se cumpla con una serie de características, entre las que destaca principalmente la flexibilidad y adaptación de los posibles cambios o alternativas que deban realizarse en la programación.
- Aplicar un modelo organizativo adecuado en el que, como he comentado previamente, podamos optar por un currículum inclusivo, haciendo posible la participación y por consiguiente, el aprendizaje de todo el alumnado.
- Implementar en el aula una serie de metodologías didácticas que centren su objetivo principal en la globalización para que todo el alumnado pueda ser partícipe de los procesos de enseñanza-aprendizaje plasmados durante el curso académico, adaptando aquello que fuese necesario, buscando de esta forma el éxito académico (Booth, 2006).

Este modelo educativo, como se ha comentado, busca poder ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, por lo que para ello es necesario aceptar la diversidad y proponer planteamientos educativos para llevarla a cabo de la mejor manera posible con el objetivo de que todos los estudiantes puedan ser beneficiados y optar por un éxito académico, proporcionando igualdad de acceso para todos en la misma aula ordinaria del centro (Ainscow, 2003).

Para poder llevar a cabo una serie de prácticas inclusivas adecuadas, según autores como Ainscow, Booth y Dyson en 2006, es necesario cumplir con una serie de principios, tales como:

- La presencia, la cual hace referencia a que todo el alumnado esté presente en todo momento cuando haya que realizar diferentes dinámicas o situaciones de aprendizaje desarrolladas en el aula.

- La participación, la cual hace referencia a que todo el alumnado participe en las diferentes experiencias que se experimentan en el aula como método de aprendizaje.
- El progreso, el cual hace referencia a que todos los alumnos y alumnas lleven a cabo una correcta progresión y puedan de esta forma aprender a través de la participación en las diferentes dinámicas impartidas en el aula (Muntaner, 2017).

Para poder realizar unas prácticas educativas adecuadas en un aula con estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa, se necesita organizar previamente el aula, por ejemplo, planificando la agrupación del alumnado, revisar el currículum sobre el que voy a trabajar y adecuar la metodología a las necesidades del aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Muntaner, 2017).

Este tipo de propuestas se fundamentan en realizar todas las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediante agrupamientos heterogéneos, con el objetivo de eliminar la discriminación hacia el alumnado con necesidades, favoreciendo a su vez valores como la igualdad o el respeto. Esto nos permitirá alcanzar un mayor nivel de colaboración entre los diferentes alumnos, lo cual incentivará su aprendizaje ya que este surgirá de la motivación y oportunidad de ayudarse entre sus iguales. Autores como Puigdemívol y Krastina (2010), afirman que los agrupamientos heterogéneos ayudan a reformar los grupos existentes beneficiando de esta forma a sus componentes debido a que aumenta el rendimiento del alumnado, establece nuevos lazos afectivos, lo cual beneficia en la socialización y ayuda a favorecer el trabajo cooperativo (Puigdemívol & Krastina, 2010).

Todo esto evidencia su importancia a través de diversas investigaciones educativas, cuyos resultados han afirmado que la práctica docente resulta ser un favor clave e imprescindible para poder obtener aprendizajes de calidad (OCDE, 2018; Slavin, 2011). Bien es cierto, que estudiar las prácticas educativas es algo complejo debido a que presenta dilemas entre el pensamiento práctico y la práctica formal, es decir, sobre lo que piensa el docente que el alumno/a realizará y lo que finalmente realiza (Perrenoud, 2008).

Diversos autores afirman la importancia que tiene que los docentes se comprometan con la transformación de la educación y se conviertan en investigadores de su propia aula, recogiendo datos que posteriormente puede analizar y sacar diversas conclusiones. Minnes y Kelly en 2004 exponen que los docentes que se comprometen con esta transformación y realizan procesos de investigación con sus propias prácticas docentes,

deben estar dispuestos a realizar exámenes de sus prácticas y de las que tiene el centro para poder ayudar a sus alumnos a aprender más contenidos y de mejor forma, además de establecer desafíos como pueden ser reformar su práctica para poder analizar los objetivos curriculares y las metodologías didácticas que se han empleado (Patterson y Shannon, 1993).

Las prácticas educativas inclusivas no se exponen como diferentes acciones que tienen como objetivo alcanzar una igualdad entre los alumnos en un aula, sino que son una alternativa educativa respecto al contexto educativo de tu aula, las cuales pueden surgir de diferentes procesos críticos y reflexivos. Por un lado, es importante establecer un acuerdo que todas las prácticas educativas deben exponer. Este acuerdo defiende varios principios tales como la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos y alumnas, de manera que todos estén siempre presentes, participen y aprendan de todas las dinámicas que se lleven a cabo (Ainscow et al., 2006). Por otro lado, este tipo de prácticas, generalmente se estudian desde el ámbito metodológico, siendo esto una oportunidad para llevar a cabo diferentes mejoras. Esto es beneficioso debido a que reduce la aplicación de las técnicas educativas que se aplican a los modelos preestablecidos del contexto educativo (Muntaner, 2014).

Finalmente, me gustaría comentar algunas de las prácticas educativas que definen, según diversos autores, los pilares de la inclusión educativa son: la participación directa de las familias en los procesos educativos, la realización de agrupamientos heterogéneos dentro y fuera del aula, el uso de métodos y/o estrategias de aprendizaje colaborativo, la creación de medios de comunicación entre todos los miembros del centro educativo, el trabajo de valores, la presencia de un currículum educativo flexible y globalizador, y un trabajo colaborativo que tenga en cuenta la presencia y participación de todo el alumnado.

Todo esto, se profundiza mediante autores como Booth et al. (2002), Moliner et al. (2017), Rappoport y Echeita (2018), Rivero (2017), Rodríguez-Martín (2017), Sanahuja et al., (2020), entre otros.

### **3. METODOLOGÍA**

La presente investigación se llevó a cabo en un centro del municipio de Madrid con alumnos y alumnas mediante una metodología aproximada de estudio de casos realizada a una maestra y orientadora del mismo sitio, los instrumentos de los cuales se realizó la investigación fueron cuestionarios de preguntas abiertas y observación. Se realizó la investigación con un enfoque cualitativo.

En los siguientes apartados se detalla el proceso metodológico llevado a cabo.

#### **3.1. ENFOQUE CUALITATIVO**

Para la realización de este trabajo, se ha optado por un enfoque cualitativo, para el cual se ha empleado una aproximación a un estudio de caso como diseño principal y el cuestionario de preguntas abiertas como técnica de recogida de información. Esta metodología permitió llevar a cabo una exploración profunda de las percepciones y experiencias que tienen los docentes en relación con las prácticas inclusivas en las aulas ordinarias de Educación Infantil.

Este enfoque supone ser uno de los más utilizados en los procesos investigativos ya que analiza las bases de la investigación cualitativa, los diferentes enfoques que tiene, los planteamientos que te llevan a utilizarla y las herramientas necesarias para implementarlas adecuadamente. Este método investigativo se utiliza especialmente en las ciencias sociales con un objetivo principal de hacer que se comprendan los hechos que se pretenden investigar. Es un proceso metodológico utilizado especialmente como herramienta para las palabras, los textos, los gráficos, etc. que te ayudan a comprender la vida social mediante diferentes significados; es decir, trata de entender las diferentes cualidades que al relacionarse entre ellas conforman un fenómeno determinado (Bejarano, 2016).

Según autores como Creswell en 1998 afirman que es un proceso interpretativo de indagación que se basa en las diferentes tradiciones metodológicas, tales como el estudio de caso comentado anteriormente, que tienen como objetivo examinar problemas humanos o sociales. Otros autores como Sandín en 2003 lo definen como un proceso que busca comprender en profundidad los diferentes fenómenos y prácticas educativas y sociales, así como descubrir y desarrollar el conocimiento. La característica principal de

este enfoque es abordar en él los diferentes contextos específicos de una perspectiva holística. (Daza, 2018).

### **3.2. ESTUDIO DE CASOS**

Se realizó en la investigación una aproximación a un estudio de caso, siendo esto un estudio de lo singular, de lo particular y de algo exclusivo. Generalmente, se indica que el estudio de caso tiene una intención de investigación y a su vez tiene, un propósito metodológico más amplio que afecta de forma directa a los métodos seleccionados para la recogida de datos, en este caso, los cuestionarios de preguntas abiertas. El fin de utilizar los estudios de caso es, como se ha comentado, realizar un estudio de algo singular o concreto. Con esto podremos obtener diferentes aspectos, como por ejemplo cuáles son los límites del caso, las experiencias que han podido vivir las personas entrevistadas o los incidentes que nos aportan ideas de casos específicos (Simons, 2011).

La característica común que une a todos los estudios de caso es que estos pueden hacer referencia a una persona, a una familia, a un grupo, o a alguna institución u organización. Existen diferentes tipos de estudios de casos, entre los que podemos encontrar: estudios de casos con un enfoque, en el que el investigador se sitúa en un paradigma; estudios de caso como una estrategia, en la que el investigador adopta una estrategia que puede ser documental, historia de vida, estudio autobiográfico, etc; o estudios de caso como parte de la técnica de recolección de información, en el que el investigador decide estudiar un fenómeno o poner a prueba una teoría para poder determinar qué casos son más apropiados para su estilo. Cuando realizas un estudio de un caso lo puedes hacer por dos razones: por estudiar el caso en sí mismo o para someter a una prueba más teórica, entre los que podemos diferenciar; el caso típico (persona que representa a grupos o comunidades), el caso diferente (personas que representan a diferentes miembros de un grupo), el caso teórico (cuando se opta por probar aspectos teóricos), y caso típico (cuando son personas con características peculiares como trastornos o habilidades excepcionales, que los hace diferentes a los demás) (Muñiz, 2010).

En este sentido, en esta investigación se decidió realizar una aproximación a un estudio de caso, cuyo foco es mirar las prácticas inclusivas dentro de un aula de cinco años, ya que esta aula posee una gran diversidad, entre la que se encuentra una alumna que posee un trastorno del espectro autista y un trastorno de conducta. Mediante este estudio,

también se han podido ver las actuaciones del docente en el aula, cómo maneja las situaciones complicadas dadas por las barreras que pone el sistema educativo a los centros educativos que poseen alumnos o alumnas con “necesidades educativas especiales”, y poder así realizar una visión objetiva de la situación analizando las posibles mejoras que puedan realizarse de cara a un mayor bienestar del alumno en concreto y del aula en general.

### **3.3. PARTICIPANTES**

Los participantes de este estudio estuvo constituida como he comentado anteriormente, por dos profesionales del ámbito educativo de este centro: la tutora de aula (entrevistadora 1; E1) y la orientadora escolar (entrevistadora 2; E2). Ambas fueron seleccionadas por su implicación directa en el caso analizado, lo cual me permitió obtener una visión especializada y contextualizada.

#### **3.3.1. CONTEXTO**

El centro escolar en el cual se realizó el presente trabajo fin de grado se encuentra ubicado en la localidad de Guadarrama, un pueblo situado al noroeste de Madrid que cuenta con un total de 17.063 habitantes en la actualidad.

Este centro es católico/religioso que ofrece una enseñanza de carácter concertado. Es un centro unitario, lo cual quiere decir que dispone de una sola línea por curso académico, dividido en dos edificios, uno para infantil y los dos primeros cursos de primaria, y otro para el resto del alumnado. Ofrece una enseñanza comprendida desde la etapa infantil hasta la etapa de secundaria.

El aula en el cual se ha basado este proyecto de investigación ha sido el aula que comprende el último curso de la etapa de infantil, es decir, el aula de 5 años, compuesta por 27 estudiantes.

### **3.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS**

En educación infantil, el método más eficaz para la recogida de datos es la observación directa. Según autores como Flores (1990), esta técnica se relaciona con el ámbito de investigación, y consiste en realizar una observación directamente de los aspectos, sujetos o elementos que formen parte del objeto de estudio, y es un elemento fundamental para poder llevar a cabo procesos de investigación, en los cuáles se podrá apoyar el investigador con el objetivo de recoger la mayor cantidad posible de datos. (Matos, & Pasek, 2008).

En el aula este aspecto juega un papel importante ya que prácticamente todo es observable y digno de examinar atentamente, desde el tono de voz que emplea el docente, hasta la organización del aula y de su mesa de trabajo, la autonomía del alumnado, etc. A través de esta observación, podremos recoger la información y registrarla para posteriormente analizarla mediante diferentes instrumentos. Siempre que vayamos a realizar un proceso de observación, es importante que tengamos claros los objetivos, la situación que se pretende investigar, el caso a observar y las razones de la observación. Tras este proceso, generalmente se realiza un informe o unas conclusiones que determinen a dónde hemos llegado (Quintana, 2008).

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó como instrumento en la recogida de datos un instrumento de preguntas abiertas. Este tipo de cuestionarios se utilizan generalmente en ámbitos de economía, sociología, educación, medicina, etc. En este caso, se han centrado en el ámbito educativo, ya que han sido preguntas realizadas a la tutora del aula en la que se encuentran alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, y por consiguiente a la orientadora del centro que trabaja con estos alumnos. Las respuestas que pueden surgir de estos cuestionarios van generalmente más allá de una simple búsqueda, ya que nos ayudan a explorar y a profundizar sobre un tema concreto (Gómez, 2014).

Cuando empleamos este instrumento de preguntas abiertas estaremos realizando un preparatorio del estudio o de la investigación que vamos a realizar. Este tipo de respuestas nos proporcionan una información de gran riqueza y utilidad generalmente en las fases iniciales de una investigación. Una vez hayamos obtenido las respuestas, pasaremos a realizar un análisis de los datos contextuales, siendo esto una técnica que nos ayuda a describir, sintetizar y analizar la información contenida en las respuestas a las preguntas abiertas realizadas (Esteban, 2003).

El cuestionario que se realizó, como he comentado anteriormente, se basó en una composición de once preguntas acerca de la inclusión educativa y de las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el aula, en un centro educativo con alumnado del segundo ciclo de educación infantil. Las preguntas que se llevaron a cabo en el cuestionario surgen del libro “Índice de la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”, y son las que se ven a continuación:

1. ¿El primer contacto que realizan estos alumnos con el centro escolar es acogedor?  
¿Y lo fue la primera vez que entró en el centro?
2. ¿El entorno de su aula crea un sentido de comunidad con estos alumnos en el centro escolar?
3. ¿El equipo educativo es capaz de identificar las barreras que dificultan la colaboración y cooperación de estos alumnos con el resto del aula, y trata por tanto de reducirlas?
4. ¿Los compañeros de estos alumnos son capaces de identificar las barreras que dificultan la implicación en cualquier índole de estos alumnos? En tal caso, ¿qué hacen para tratar de remediarlo?
5. ¿Los alumnos entienden que aceptar y valorar a los demás les ayuda a sentirse bien con ellos mismos? ¿Esto se ve reflejado con estos alumnos en el aula?
6. En cuanto a la socialización, ¿los compañeros invitan a estos alumnos a unirse a sus juegos, cuando ven que se encuentran solos o que no tienen a nadie con quién estar? En tal caso, ¿cómo reaccionan estos alumnos a la propuesta?
7. En el centro escolar, ¿se entiende la inclusión como un proceso sin fin mediante el que se potencia la participación de todo el alumnado en cualquier práctica docente?
8. ¿Se entiende la inclusión como algo relacionado a cualquier persona, no únicamente a aquellos estudiantes clasificados como “con necesidades educativas especiales”?
9. ¿Entiende el centro que cualquier alumno puede experimentar problemas para el aprendizaje y la participación en el aula, y no solamente los alumnos que poseen necesidades educativas especiales?
10. ¿Tiene conciencia el centro de que la exclusión puede comenzar a ocurrir en las aulas y en los patios mediante experiencias negativas que el alumno reciba por parte de los compañeros?

11. ¿Se considera la diversidad como un recurso para el aprendizaje en lugar de como una barrera o problema? (Booth, & Ainscow, 2017).

Las respuestas a estos cuestionarios se encuentran en el anexo 1.

La presente investigación tuvo comienzo mediante una observación directa que se realizó del aula durante un período de tres meses. Cabe destacar, que se conocía al aula desde un período aproximado de dos años atrás, concretamente cuando los estudiantes, en lugar de tener los actuales cinco años tenían tres. A lo largo de esta observación, se fue recogiendo los datos obtenidos del alumnado objeto de estudio para posteriormente poder llevar a cabo los cuestionarios de preguntas abiertas, y por tanto, el proceso de investigación. El cuestionario de preguntas abiertas se realizó de manera online debido a que mi centro educativo es un centro unitario y pequeño y las docentes no cuentan con gran parte de su tiempo libre, ya que el tiempo libre del que disponen generalmente es aplicado en desayunar o comer.

Por otro lado, con la orientadora pasa algo similar, ya que no es solo orientadora para la etapa de infantil, sino que ejerce de orientadora para todo el centro educativo, el cual compone etapas desde educación infantil hasta la etapa de secundaria. Además, actualmente he contado con la barrera de que una de las orientadoras se ha dado de baja recientemente y, por tanto, la orientadora, a la que he realizado mi cuestionario, ha contado con menos horas libres puesto que ha tenido que pasar más tiempo con la orientadora sustituta. Posteriormente, transcribí las preguntas y las dividí en diferentes categorías que se van a analizar en el siguiente apartado.

Se ha decidido realizarlo de esta manera, ya que se ha considerado que es la mejor forma para obtener información acerca de cómo ven las profesionales el trabajo en el aula con todos los alumnos y estos alumnos en concreto, que barreras o dificultades consideran que tienen, cómo el resto de las estudiantes integran a estos compañeros y compañeras, o si por el contrario, compartir espacio con ellos les supone una barrera, etc. Se ha considerado, que el trato con estas docentes ha sido bastante cercano, ya que hemos contado con la ventaja de conocerlas personalmente, y esto ha servido de ayuda para enriquecer las respuestas obtenidas, y por tanto, el presente proceso de investigación.

### **3.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Para la realización del análisis de los resultados del presente trabajo, se han dividido las respuestas en categorías. Las categorías suponen ser agrupaciones que nos permiten llevar una organización adecuada del conocimiento del mundo, así como nos facilitan el procesamiento de la información. Nos permiten diferenciar y clasificar los elementos que pertenecen a un mismo contexto (Rosch, 1978).

En base a esto, en el presente trabajo se realizaron diferentes categorías tales como: prácticas inclusivas, barreras y facilitadores, y participación en su entorno escolar, las cuales coinciden con los apartados expuestos anteriormente en el marco teórico. Estas categorías surgieron a partir de las preguntas que se realizaron al equipo docente del centro, extraídas del libro denominado “Índice de la Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas” las cuáles nos han permitido extraer información de diferentes aspectos que se presentan en este trabajo.

Una vez seleccionadas las categorías, se realizó un análisis de cada una de las respuestas pertenecientes a estas, dando comienzo a la clasificación de cada una de ellas. Para poder diferenciar qué respuesta pertenecía a cada docente, se utilizaron las abreviaciones “E1” para la tutora y “E2” a la orientadora. Esta clasificación pudo ser realizada debido a que previamente se realizó una transcripción de cada una de las preguntas, pudiendo exponer así cada una de ellas, facilitando de esta manera el análisis.

Finalmente, se realizó un análisis de los resultados obtenidos, que serán expuestos con mayor detenimiento en los siguientes apartados.

### **3.6. CRITERIOS ÉTICOS**

Para llevar a cabo este cuestionario, inicialmente fue necesario pedir un consentimiento previo a las profesionales implicadas el cual ellas pudiesen dar una autorización sobre la utilización de sus datos, y por tanto pudiesen dar su consentimiento para aparecer en este trabajo fin de grado. Anexo 2.

Este consentimiento se denomina consentimiento informado y es importante tenerle en cuenta debido a que es necesario seguir una serie de criterios éticos cuando vas a utilizar información personal o datos confidenciales de alguien con un fin investigativo. Un consentimiento informado hace referencia a un proceso por el que debe pasar una persona

que acepta participar en una investigación. Esto supone ser no solo un formato, sino un proceso que consiste en expresar la manifestación de una persona competente, es decir, con unas capacidades físicas, mentales y morales que le permiten tomar y llevar a cabo decisiones, en este caso, de participar en una investigación. Mediante este consentimiento, la persona será informada de diferentes factores tales como los riesgos, los beneficios, las consecuencias o los problemas que se puedan desarrollar durante el desarrollo de la propia investigación (Lifshitz-Guinzberg, 2005).

Para conseguir este consentimiento, inicialmente se debe formar un contacto con el participante del proyecto, en mi caso con la tutora de aula y con la orientadora, informándoles de lo sé que quiere llevar a cabo de manera comprensible y no sesgado de la información, repetición o explicación de aquello a lo que quieres que se sometan. Es importante ofrecer respuestas a todas aquellas dudas que les vayan surgiendo, asegurándote de que la persona se entera adecuadamente de aquello que se la está proponiendo. Otro aspecto importante para tener en cuenta es el tiempo que se le ofrece a la persona para dar consentimiento, de manera que respetemos su dignidad y su autonomía. De esta manera, permitiremos que la persona pueda tomar una decisión libremente. Por otro lado, es importante también, que el investigador se asegure de que el comunicado ha llegado de manera clara y completa a la persona entrevistada y cerciorarse por tanto de que el participante ha comprendido adecuadamente la información relacionada con su participación en el proyecto (Mondragon-Barrios, 2009).

Por otro lado, en todo momento se tuvo en cuenta el anonimato de las profesionales ya que en contextos de investigación en ciencias sociales, es necesario tener en la ética empleada al mantener la privacidad y confidencialidad de las personas implicadas en el proceso, manteniendo así el anonimato y centrándose exclusivamente en el contenido obtenido de la investigación y no tanto en la persona que ha ofrecido ese contenido (Santi, 2016).

Para ello, es importante tener en cuenta dos aspectos, que generalmente se entienden como iguales pero que realmente son diferentes: privacidad y confidencialidad. El término privacidad hace referencia a la persona, mientras que el término confidencialidad se refiere a la información. Algunos autores como Sieber definen la privacidad como un aspecto que se respeta dejando que las personas que realizan la investigación controlen y conozcan las condiciones bajo las cuales son entrevistadas, de manera que no se invada su espacio personal. Por otro lado, la confidencialidad, hace referencia tanto a los

acuerdos realizados con la información ofrecida, tanto a la protección de la información que los participantes ofrecen en el proceso de investigación, pudiéndose dar esta información de diferentes maneras tales como seudónimos, protección de notas, vídeos, grabaciones, etc. Sieber defiende que es una extensión del concepto comentado anteriormente (privacidad), refiriéndose este a la información y acuerdos que se realizan entre el entrevistador y el entrevistado acerca de cómo se va a manejar la información (Sieber, 2001).

Respetar la privacidad de las personas supone un criterio ético de los procesos de investigación altamente importante, que implica conocer los puntos de vista de ambas personas involucradas, así como delimitar los límites de acceso que puedes o no obtener. En todo momento se debe respetar y bajo ninguna condición puede vulnerarse (Santi, 2016).

## **4. RESULTADOS**

El presente análisis se realizó en base a los diferentes resultados obtenidos tras la investigación realizada con los cuestionarios de preguntas abiertas y son recogidos en diferentes categorías:

### **4.1. PRÁCTICAS INCLUSIVAS**

Dentro de la categoría de prácticas inclusivas se puede ver la postura de las dos entrevistadas, en la cual mencionan:

- ***E1: Firmemente entiendo que existen alumnos que pueden presentar problemas de cualquier índole sin tener necesariamente necesidades educativas especiales.***

Se evidencia que no todos los alumnos y alumnas que presentan algún tipo de problemas tiene que poseer algún tipo de necesidad educativa, ya que hay alumnos y alumnas que debido a sus condiciones personales o familiares desarrollan problemas en las aulas y hacen que exista diversidad en el aula. Por lo tanto, se ha estado de acuerdo con la maestra en cuanto a lo estipulado en esta respuesta.

Por otro lado, la e2 en la misma pregunta respondió lo siguiente:

- ***E2: Claro, de hecho yo a pesar de ser orientadora, he trabajado con alumnos que no poseen ninguna necesidad educativa especial, pero que por alguna razón han necesitado apoyo educativo.***

Con esta respuesta se puede evidenciar, que dentro de las prácticas inclusivas, la orientadora adopta una visión amplia y algo dañino de las necesidades educativas al afirmar que ha trabajado con alumnado sin necesidades educativas especiales pero que igualmente han requerido apoyo. Con esta afirmación deja ver que percibe la atención educativa como un derecho universal, no reservado únicamente a aquellos estudiantes que tienen un diagnóstico.

Esto refleja que su postura ante la situación es proactiva, en la que considera que las barreras para el aprendizaje no se atribuyen únicamente a los estudiantes sino que se entienden como una parte del contexto educativo. La orientadora da a entender que su pensamiento es que cualquier estudiante, en algún momento de su etapa escolar, puede necesitar medidas de apoyo educativo (algo que sigue una línea de relación con el enfoque de la educación inclusiva, según lo establecido por Booth y Ainscow (2011) en su concepto reflejado en su libro “índice de inclusión”).

Por otro lado, se ha observado que ella interpreta que su responsabilidad como orientadora se debe compartir con el resto de los profesionales educativos para adaptar el entorno a las necesidades del alumnado, sin crear segregaciones en el aula, aspecto que comparto. Esto hace ver que tiene también una visión empática, flexible y una mirada integral hacia la diversidad.

En conclusión, se considera que esta respuesta deja entrever una concepción inclusiva de apoyo educativo que se centra en las necesidades reales del alumnado, no solo en diagnósticos clínicos, relacionando esto con el principio de equidad.

Otra práctica inclusiva que mencionan las entrevistadas es:

- ***E1: en todo momento intentamos que ningún alumno se sienta solo ni excluido, tratando de evitar también la formación de pequeños subgrupos, especialmente a esta edad en la que ya tienen casi seis años la mayoría de ellos y empiezan a tener más conciencia de las situaciones.***

Y la otra entrevistadora menciona:

- ***E2: Es un aspecto que en lo personal me parece bastante importante abordar y trabajar en ello. Es cierto que yo no me dedico al trabajo común con alumnos por así decirlo, ya que generalmente trabajo con alumnos concretos, pero sí que***

*me consta que las compañeras con las que trabajo dedican gran parte de su tiempo a trabajar este aspecto y a evitar situaciones así.*

Por lo tanto, para ellas, prácticas inclusivas significa poder estar con todo el alumnado por igual, trabajar con ellos en gran grupo evitando así las discriminaciones y segregaciones, tanto por su parte como por parte de los compañeros. Todo esto lo trabajan mediante el diálogo, por ejemplo en el momento de las asambleas. Se ha considerado que este momento es de gran importancia y que, además, es altamente beneficioso, ya que es un momento que ellos tienen integrado en su rutina diaria, y no les supone ninguna dificultad ni nada extraño dedicar tiempo de su día a realizar esta dinámica.

En ella los niños y niñas se muestran muy participativos y muy atentos, por lo que considero que es un momento crucial para trabajar temas tan importantes como estos, con el objetivo principal de que los interioricen y puedan así formar un gran grupo. Además, también pienso que es un momento en el cual los niños pueden expresar sus inquietudes y malestares, realizando las docentes un ejercicio de escucha, el cual resulta bastante beneficioso para los niños.

#### **4.2. BARRERAS Y FACILITADORES**

También se evidenció que existen barreras y facilitadores en el colegio.

Una de las barreras que evidenció es que las entrevistadoras consideran que existen estudiantes específicos que pueden generar barreras y dificultades en el aula, mediante respuestas como:

- *E1: Sí, nosotras intentamos estar siempre atentas a cualquier aspecto que a ella la suponga un problema, cualquier aspecto que a ella la genere incomodidad, o cualquier aspecto que a ella le impida obtener sus experiencias de aprendizaje correctamente.*
- *E2: Actualmente sí, aunque al principio nos supuso un reto ya que estábamos ante una situación complicada, unas conductas muy disruptivas y unos aspectos muy característicos de un trastorno del espectro autista sin diagnosticar. Esta situación pudimos observarla fácilmente desde las primeras semanas, pero a la dificultad se nos sumó la negativa de su núcleo familiar a la aceptación a una valoración pediátrica de la alumna. Esto nos supuso un atraso en cuanto a sus*

*adaptaciones curriculares, lo que nos llevó a actuar por cuenta propia del centro. Enseguida empezamos a probar diferentes técnicas, como sacarla ciertas horas del aula, lo que la generaba paz, darle objetos de apego para cuando se pusiese nerviosa dentro del aula, etc. Además, trabajamos también con sus compañeros, de manera que en un futuro no la excluyesen, y por el contrario contasen con ella para todo y fuesen un equipo. Esto último creo que fue un aspecto clave en la eliminación de sus barreras, ya que el problema más grave en aquel entonces fue la situación en el aula, por lo que considero que gracias a esa medida actualmente podemos ver la clase unida que comentaba antes.*

Ante este planteamiento se puede observar cómo el centro puede estar presenciando que es la alumna la que tiene el problema ya que una de las técnicas que emplean con ella es sacarla del aula y trabajar con ella de manera individual. A pesar de valorar la innegable intención y esfuerzo que reflejan las docentes en sus testimonios, no se comparte la forma en la que se plantean las intervenciones con la alumna. Se ha considerado que están situando el foco del “problema” en la alumna o en su conducta y esto sin duda es una visión excluyente de la situación, ya que con esta visión no terminamos de asumir que el verdadero reto no es tener un alumnado diverso, sino es tener un sistema educativo que no está actualmente preparado ni en condiciones adecuadas para responder a todas las necesidades que presente el alumnado desde los inicios.

Se encuentra que en esta etapa de la educación es altamente importante entender y adaptarse al alumnado, y estos testimonios me dan a entender que se realiza al revés, siendo el alumno/a el que se adapta a las condiciones del centro. Se piensa que la estrategia que adoptan de sacar a la alumna del aula ordinaria para evitar el conflicto puede conllevar una solución momentánea, pero a su vez refuerza la idea de que es el alumnado el que debe salir de la situación, fomentando así la exclusión, en lugar de transformar el entorno en el que se encuentra en un entorno más inclusivo y seguro para todos.

Por otro lado, se puede realizar una crítica a la responsabilidad indirecta e implícita que se le da a la familia por no aceptar la valoración diagnóstica de la alumna, ya que hace que se olvide el contexto familiar, los miedos y preocupaciones que estos puedan tener, las experiencias que la familia hayan podido tener previamente, etc.

En conclusión, se ha considerado desde un enfoque inclusivo, la importancia de dejar de ver al estudiante como el problema que debemos solucionar, y en cambio, la importancia de comenzar a realizar cuestiones acerca de las diferentes recursos y estrategias curriculares que hacen falta en la formación y que en muchas situaciones impiden dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado. Por todo ello, se considera que el cambio se debe realizar en el sistema educativo y no de forma individual en cada uno de los estudiantes.

Por el contrario, un facilitador que mencionan es:

- ***E1: Sí, como comentaba antes, sus compañeros ya la conocen a la perfección y están muy acostumbrados a su forma de ser, por lo que reconocen en todo momento dónde están sus límites y cuáles son sus barreras. En todo momento se dan cuenta de cuándo está nerviosa, cuándo está contenta, cuándo está triste, etc. y generalmente siempre hay mínimo uno, que se acerca inmediatamente a ayudarla, lo que hace que se le sumen los demás.***
- ***E2: Al principio, como he dicho, no, no eran capaces. Actualmente, y gracias al trabajo que el centro educativo ha hecho con ellos, podemos observar a una clase muy unida, muy consciente y muy involucrada con la situación, que la ofrecen apoyo y ayuda siempre que lo ven necesario.***

Se puede observar que el aula en el que se encuentra la alumna es un facilitador para ella ya que las docentes mencionan que el centro educativo ha trabajado para que el alumnado incluya a todos los compañeros por igual y no discriminen a nadie por poseer alguna diferencia. Esto se considera un aspecto a favor del centro educativo debido a que es necesario que los alumnos y alumnas desde edades tempranas sepan respetar a sus compañeros y trabajar en gran grupo sin discriminar ni excluir a nadie, ya que desde pequeños se les deben de incluir valores de respeto e igualdad, y las docentes dejan entrever que es algo que ellas han trabajado con estos alumnos para que funcione el grupo de la mejor manera posible.

El último facilitador que comentaron las docentes fue:

- ***E1: Yo personalmente sí lo considero así porque es algo que he ido aprendiendo con los años. Reconozco que cuando estudiaba la carrera lo veía como un problema, ya que pensaba que tener alumnos con cualquier tipo de diversidad***

*en el aula me dificultaría el trabajo y por tanto la enseñanza y que sería un reto complicado, llegándome a plantear en ocasiones no ser capaz de sobrellevarlo, pero mi experiencia me ha hecho darme cuenta de lo contrario.*

- *E2: Yo desde siempre he considerado que la diversidad es un recurso de aprendizaje. Siempre he tenido claro que me quería dedicar a esto.*

En estas afirmaciones se puede apreciar cómo estas docentes perciben la diversidad como un facilitador, y por tanto pretenden trabajarla en el aula como tal. Como se ha comentado, se considera un aspecto importante a tener en cuenta, ya que es imprescindible y necesario en un centro escolar inculcar valores de este estilo desde edades tempranas. Además, se ha podido evidenciar una identificación con lo que comenta la E1 ya que es cierto que en muchas ocasiones, durante la formación académica se puede percibir la diversidad como una barrera o como una fuente de complicaciones dentro del aula. Sin embargo, al igual que esta persona comenta, se considera que la práctica docente transforma esta versión inicial y nos permite poder comprender que la diversidad es un facilitador que nos enriquece el proceso educativo.

Convivir con un alumnado diverso nos obliga a los docentes replantearnos metodologías, nos obliga a establecer flexibilidad y creatividad en todo momento, y por tanto, nos ayuda a crecer como personas y como docentes.

Siguiendo en esta línea, se evidencia otra identificación con la E2 en cuanto a que la diversidad supone ser también un recurso pedagógico, ya que es una oportunidad que tenemos los docentes para establecer valores como los comentados anteriormente de respeto, igualdad, empatía o cooperación, entre otros. Se evidencia cómo la diversidad en las aulas nos ayuda a formar una educación más justa e inclusiva.

### **4.3. PARTICIPACIÓN EN SU ENTORNO ESCOLAR**

Finalmente, también se pudo evidenciar que existe el fomento de la participación en el entorno escolar, con respuestas como las que se ven a continuación.

Por un lado he podido observar cómo se trabaja la participación con el aula mediante respuestas cómo:

- *E1: Sí, como he dicho siempre intentan estar con ella y en ningún momento tienden a excluirla.*

- ***E2: Los alumnos sí que ponen interés en estar con ella y evitan completamente que esté sola, pero ella generalmente es lo que prefiere.***

En estas intervenciones las docentes afirman que se ha trabajado con los compañeros en cuanto al fomento de una situación de inclusión en las aulas, y a pesar de estar de acuerdo con ello, existen aspectos que no van acorde al pensamiento que se quiere ver en la investigación y que se explicarán a continuación.

Por un lado, se comparte la idea de que lleven a cabo acciones por parte del equipo docente de observar al grupo como un igual y que los compañeros lo perciban de esta manera, pero se considera que es importante realizar una crítica hacia la reflexión del enfoque desde el cual se han realizado dichas acciones. No se pone en duda el esfuerzo evidente que se realiza por parte del centro educativo de no excluir a la alumna, así como de fomentar una actitud que conlleve a la aceptación y cuidado por parte de su grupo de iguales, y esto, se valora positivamente debido a que estas actitudes son fundamentales para poder fomentar una convivencia basada en el respeto y en la inclusión en las aulas.

No obstante, como se ha comentado, existen aspectos con los que se comparten las ideas, como por ejemplo el que se hable de trabajar con los alumnos y alumnas para que ellos acepten a su compañera, ya que se cuestiona que existe una diferencia que se puede percibir fácilmente como problema o como una situación que requiere una intervención especial, ya que generalmente no se habla con los alumnos de “aceptar a un compañero en concreto”, sino que esto se transmite más a nivel general con frases como “respetarnos unos a otros”, “tratarnos bien”, entre otros, pero siempre a nivel sociedad.

Se considera que es importante como docentes tener cuidado y prestar excesiva atención a estos aspectos debido a que a pesar de que todos los niños y niñas poseen unas características diferentes que les hace únicos, enfatizar en exceso esas diferencias pueden hacernos correr el riesgo de reforzar etiquetas que sitúan al alumno fuera del grupo y fomentan su exclusión.

Con esto se entiende que la inclusión no se debería abordar desde la premisa de aceptar al diferente, sino que por el contrario se debería entender desde la comprensión de que todas las personas somos diferentes y que los centros educativos, y concretamente las aulas, deberían estar preparadas para atender y responder a las necesidades de cada alumno y alumna.

También una de las profesionales comenta que en ocasiones es la alumna la que quiere estar sola. Se considera que esta actitud se debe respetar ya que es lo que ella necesita en ese momento, y se valora positivamente que el centro actúe correctamente respetando sus decisiones personales, sin embargo, se piensa que deberían cambiar la visión de la diversidad y no verlo desde el foco de que la alumna es “diferente” o “supone un problema” y por ello sus iguales deben tratarla de una forma más especial que a los demás compañeros.

Otra de las participaciones de las que hablaron las entrevistadoras fue:

- ***E1: Sí, nosotros desde el centro educativo intentamos en todo momento fomentar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas en las aulas, evitando en todo momento que estos alumnos tengan que estar fuera impartiendo las clases de manera individual.***
- ***E2: Sí, el centro potencia la inclusión en las aulas desde que los alumnos entran al colegio hasta que salen.***

Estas intervenciones han generado una dicótoma.

Por un lado se comparte la idea de que es necesario fomentar desde un primer momento la inclusión en las aulas, así como evitar que los alumnos y alumnas que posean algún tipo de necesidad educativa reciban atención individualizada fuera del aula, ya que un aspecto imprescindible de los docentes es promover una educación igualitaria y cooperativa, en la cual los niños y niñas aprendan de sus iguales, respetando los ritmos individuales y características personales de cada uno.

No obstante, como se comentaba al inicio de mi análisis, estas intervenciones generan dudas puesto que se considera que hay una contradicción con algunas de las estrategias descritas en anteriores respuestas, ya que las profesionales han comentado que en ocasiones sacan a la niña del aula para trabajar con ella de manera individual y pueda encontrar así la paz, y la realidad no está en que sacar a un alumno del aula sea lo correcto para “encontrar la paz”, ya sea la del estudiante que aíslan o la del resto del aula en general.

Se piensa y ante todo, es evidente la buena intención de las docentes de haber realizado esta medida con el objetivo de velar por el bienestar emocional de la alumna, pero se da a entender que esta medida se tiene que tomar porque el aula ordinaria en el que se encuentra la alumna no está estructurada para satisfacer las

necesidades de todos los alumnos, ya que las suyas generalmente no las satisface. De esta manera, aun sin ser intencionado, esta medida puede convertirse en una forma de excluir a la alumna, trasladando una vez más el problema al alumno en lugar de ver que el problema puede estar generándolo el propio entorno en el que se encuentra ya que es evidente que no satisface sus necesidades.

Esto evidencia que aunque de manera verbal se potencie la inclusión al máximo, en la práctica llevan a cabo estrategias que dan lugar a barreras que dificultan su integración con sus iguales. Se piensa que no hay que evitar que los alumnos estén fuera del aula, como ellas comentan, sino que hay que adaptar, modificar y atender a todos los alumnos para que ninguno de ellos, tengan las características que tengan, necesiten salir para encontrarse bien.

Por todo ello, se valora positivamente la iniciativa de las entrevistadoras pero no se comparte su visión de la inclusión.

## **5. CONCLUSIONES**

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, se han ido analizando diferentes aspectos tales como la importancia que tienen las prácticas inclusivas en el aula de Educación Infantil, así como sus aplicaciones reales en los contextos educativos.

Referente al objetivo uno, se logró evidenciar de forma clara las principales barreras y facilitadores presentes en un aula de infantil de un colegio urbano de la localidad de Guadarrama. Mediante el análisis realizado, se ha podido identificar los factores que dificultan la participación del alumnado, así como posibles faltas de recursos adaptados y de una formación escasa de los profesionales en atención a la diversidad. No obstante, al mismo tiempo, se reconocieron algunos facilitadores entre los que destacan el compromiso docente, la existencia de apoyos especializados y el favorecedor clima de aula. Estos hallazgos han permitido que se comprenda mejor la realidad educativa de este centro educativo, a la vez que ofrecer propuestas de mejoras orientadas a una mayor inclusión.

Ahora respondiendo al objetivo número dos, se puede reconocer que sí existen prácticas inclusivas en este centro en el aula de infantil ya que como se ha evidenciado a lo largo del presente trabajo, el profesorado en todo momento ha hecho un esfuerzo por adaptar

los contenidos y las metodologías a las necesidades del alumnado, promoviendo la participación activa de todos los estudiantes. Además, durante mi estancia en el centro educativo, pude observar cómo se llevaron a cabo diferentes dinámicas cooperativas, estrategias de enseñanza diferenciada y una actitud abierta por parte de los docentes y de los iguales hacia la diversidad, lo cual refleja un compromiso real con la inclusión. También se pudo observar cómo estas prácticas no solo contribuyen a una mejor respuesta educativa de los estudiantes, sino que también fortalecen la convivencia y el sentido de pertenencia al grupo dentro del aula.

Respecto al objetivo número tres, al igual que se ha comentado con el objetivo número dos, se han podido identificar diversos elementos de inclusión educativa que están presentes en esta aula ya que en ella se realizan adaptaciones de contenidos, flexibilizaciones metodológicas, fomento de relaciones interpersonales positivas, etc. No obstante, aunque el enfoque general del centro es inclusivo, también se evidenció la práctica de retirar puntualmente a ciertos estudiantes del aula a recibir apoyos específicos. A pesar de que estas intervenciones puedan dar respuestas a necesidades concretas del alumnado, cabe cuestionarse si esta medida es adecuada para representar la mejor solución, ya que es posible que debilite la plena participación de los estudiantes en las aulas. Por tanto, es importante seguir avanzando hacia la consecución de una inclusión total, donde los apoyos se ofrezcan en la medida de lo posible, dentro del entorno común.

Desde el marco teórico y el análisis de las experiencias profesionales vividas en el centro formativo, se ha evidenciado que educar de forma inclusiva no se deben entender como una medida que deba realizarse como una medida puntual ni como una respuesta que se ofrezca únicamente para el alumnado que tenga necesidades educativas especiales o un diagnóstico clínico, sino que debe entenderse desde un enfoque integral el cual busca que se garantice la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes que conforman un centro educativo, respetando los ritmos individuales de cada uno así como sus características y circunstancias personales que tengan.

Este estudio ha permitido también comprobar como en la actualidad, muchos profesionales del ámbito educativo, en este caso maestros y orientadores, van visibilizando la inclusión desde una mirada más flexible, abierta y contextualizada, que entiende las necesidades educativas como parte de la diversidad natural que conforma un aula y no como una excepción o como una barrera. Esto favorece la creación de entorno más unidos y equitativos, en los cuales la atención educativa se adapta al alumnado y no

es el alumnado el que se adapta a las medidas que se ofrecen, de manera que se pueda crear una escuela cada vez más justa e inclusiva desde las etapas iniciales de los estudiantes.

Con todo ello, el presente trabajo refuerza la idea de que la inclusión es una responsabilidad que deben compartir todos los profesionales que conformen el ámbito educativo y que por tanto requiere una formación, colaboración, compromiso ético y voluntad de cambio de todos ellos. Se ha demostrado la importancia de esto debido a que la etapa de Educación Infantil es la etapa más importante y determinante del desarrollo humano, por lo que representa una oportunidad clave para fomentar en los alumnos y alumnas valores tales como la empatía, el respeto y la convivencia, entre otros.

En definitiva, este Trabajo Fin de Grado no solo ha permitido profundizar en los diferentes principios que posee la educación inclusiva, sino que también ha evidenciado de diferentes formas su relevancia e importancia dentro del perfil profesional de los maestros y maestras de Educación Infantil, debiendo prepararse estos para ofrecer atención individualizada a todos sus estudiantes desde una mirada inclusiva, transformadora y comprometida con la equidad y la igualdad educativa.

Tras la realización de este trabajo, mi visión acerca de la inclusión educativa ha cambiado de forma significativa respecto a la visión que tenía anteriormente de la misma. He comprendido que la verdadera inclusión no consiste en sacar a determinados alumnos del aula para adaptarse a sus necesidades, sino que consiste en transformar el sistema educativo para que sea capaz de responder a la diversidad de todos los estudiantes dentro de un aula común. Los alumnos y las alumnas no son el problema ni las barreras educativas, sino que el problema radica en un modelo educativo que aún no está lo suficientemente adaptado a la realidad actual.

Esta experiencia me ha permitido ser más consciente de las limitaciones que tiene el sistema actual, así como sentir la necesidad de repensarlo de forma urgente desde una perspectiva más inclusiva y justa. Además, considero que es fundamental ofrecer una formación en los grados universitarios que profundicen mucho más en estos temas, ya que como futuros docentes, debemos estar mejor preparados para construir aulas en las cuales todos los estudiantes tengan cabida desde un principio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, C. (2011). *Preparing teachers for inclusive education*. *Prospects*, 41, 301-302
- Ainscow, M. (2003). “*Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*”. En: Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Gobierno Vasco. Vitoria. Págs.: 19-36
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando inclusión*. Routledge.
- Bejarano, M. A. G. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Blanco, R. (2014) *Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer*. En A., Marchesi, R., Blanco, y L. Hernández (coord.) *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*. Ediciones Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura [OEI], Madrid, 11 -35.
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones*. En M:A: Verdugo y B. Jordan de Urries (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad* (pp 211-218). Amarú. Salamanca
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Índice de la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (3ª ed.). UNESCO. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/institucional/indice-de-la-inclusion.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., and, Shaw, L. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://bit.ly/3y7mtRJ>
- Camilloni, A. R. W. (2011). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. *Políticas Educativas – PolEd*, 2(1). Recuperado a partir de <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/18347>
- Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegajalar, M.C. (2015). *Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria*. *Revista Complutense de Educación*, 26

- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011): “*Educación inclusiva y cambio escolar*”. *Revista Iberoamericana de educación*, nº 55. Págs.: 85-105
- Esteban, R. Á. (2003). Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. *Análisis estadístico de la información. Metodología de encuestas*, 5(1), 45-54.
- Espinoza, K. G. (2021). *Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos* (Doctoral dissertation, Universidad de Valladolid).  
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/60297>
- Daza, W. G. I. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*.
- Gómez, W. A. R. (2014). Preguntas abiertas en encuestas¿ cómo realizar su análisis?. *Comunicaciones en estadística*, 7(2).
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2017). *Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado*.
- Grijalba Bolaños, J. G., & Estévez Pichs, M. A. (2020). La inclusión escolar un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 313-322.
- Guijarro, M. R. B. (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares* (Vol. 1). Ministerio de Educación.
- Lifshitz-Guinzberg, A. (2005). Consentimiento informado, más que una autorización para la investigación. *Cirugía y Cirujanos*, 73(1), 1-2.
- Matos, Y., & Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, 14(27), 33-52.
- Minnes, G., and Kelly, D. (2004). *Teaching for social justice: Teachers inquire into their practice. Educational Insights*, 8(3), 1-7. <https://bit.ly/3IhgtuA>
- Molina, S. y Holland, Ch. (2010). *Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación*. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 31-43.

- Moliner, O., Sanahuja, A., y Benet-Gil, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Publicaciones de la Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Mondragon-Barrios, L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación. *Revista de investigacion clinica; organo del Hospital de Enfermedades de la Nutricion*, 61(1), 73.
- Muntaner, J. (2014). *Prácticas inclusivas en el aula ordinaria*. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://bit.ly/3IcXscv>
- Muntaner, J. J. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula ordinaria*. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1).
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado universidad autónoma de nuevo León. Facultad de psicología. México*, 1-8.
- Narodowski, M. (2008). *La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans*. REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6(2), 19-26.
- OCDE. (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OPERTTI, R. CIE 2008: “*Inclusión Educativa: El Camino del Futuro*” *Un desafío para compartir*. Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina – Regiones Cono Sur y Andina 12-14 Septiembre 2007. Montevideo
- Patterson, L., y Shannon, P. (1993). *Reflection, inquiry, action*. Teachers are researchers: Reflection and action, 7(11), 29-36. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X025007029>
- Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?*. *Revista de docencia universitaria*, 6(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Peñafiel Martínez, F., & Ortiz Jiménez, L (2022). Las necesidades educativas especiales en la etapa de educación infantil. La organización de la respuesta educativa. *Tavira. Revista Electrónica De Formación De Profesorado En*

*Comunicación Lingüística Y Literaria*, (20), 91–105. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/9393>

Puigdemívol, I. y Krastina, L. (2010). “*Inclusió i segregació a l’escola: pràctiques inclusive i excloents amb l’alumnat vulnerable*”. *Temps d’Educació*, nº 38. Págs.: 95-113.

Quintana, E. G. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones.

Rappoport, S., y Echeita, G. (2018). *El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas*. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>

Rivero, J. (2017). *Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente*. *Educación en Contexto*, 3, 110-120. <https://bit.ly/3ypfJQv>

Rodríguez-Martín, A. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*.

Rosch, E. (1978). *Principles of Categorization*. En E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization*.

Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A. (2020). *Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la Investigación-Acción Participativa*. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>

Santi, M. F. (2016). Controversias éticas en torno a la privacidad, la confidencialidad y el anonimato en investigación social. *Revista de Bioética y Derecho*, (37), 5-21.

Sapon-Shevin, M. (2013). *La inclusión real: Una perspectiva de justicia social*. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.

- Sharma, U. y Jacobs, DT. K. (2016). *Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia*. Teaching and Teacher Education, 55, 13-23. doi:10.1016/j.tate.2015.12.004
- Sieber, J., "Privacy and Confidentiality: As Related to Human Research in Social and Behavioral Science" en NBAC, *Ethical and Policy Issues in Research Involving Human Participants*, Vol. II, Maryland, 2001.
- Silva-Laguardia, M.M. & Alba-Pastor, C.(2025). *Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Educación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28(1), 139-153.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Morata.
- UNESCO. *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision*. Conceptual paper. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785, 2003  
<http://www.unesco.org/education/inclusive>
- UNESCO. (2014). *The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines*. UNESCO. <https://www.right-to-education.org/resource/right-education-law-and-policy-review-guidelines>
- UNESCO (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all, París*. Unesco
- Zabalza, M. (1987). Didáctica de la educación infantil, Narcea. Madrid.

## ANEXOS

### • ANEXO 1. RESPUESTAS AL CUESTIONARIO

#### 1. ¿El primer contacto que realizan estos alumnos con el centro escolar es acogedor? ¿Y lo fue la primera vez que entró en el centro?

- **Maestra:** El primer contacto que realizan los alumnos con el centro escolar se realiza cuando entran por primera vez al centro al aula de 3 años. Intentamos siempre que sea un momento acogedor. El año previo a su entrada, durante la jornada de puertas abiertas del centro, realizamos una tarde de talleres con los alumnos de dos años que entrarán nuevos al año siguiente, intentando de esta forma que se familiaricen un poco con el centro, conozcan las instalaciones y por supuesto, nos conozcan a nosotras, que somos las figuras que los acompañarán durante esta etapa educativa. Además, de esta forma, nosotras también podemos ponernos en contacto con ellos, y observar en la medida de lo posible cómo es cada alumno y poder prepararnos para su entrada definitiva al centro. En estos talleres participan los padres también, lo cual creemos que es un aspecto interesante a destacar ya que es una oportunidad para ellos también de conocer el centro si es el primer hijo que matriculan aquí, y por tanto de conocernos a nosotras.

Por otro lado, una vez que los niños entran ya como alumnos del aula de tres años, se realizan jornadas de adaptación, en las que se realizan talleres con las familias, tiempos de ocio con ellas, etc. para que progresivamente vean el centro como algo positivo y se lleven experiencias enriquecedoras.

En cuanto a la acogida de esta alumna, por parte del profesorado, recibió la misma acogida que el resto de los niños, pero es cierto que a ella le costó más la adaptación que a los demás. Por aquel entonces, aún no tenía diagnóstico, por lo que no pudimos prever las razones, pero es cierto que poseía conductas disruptivas cuando sus familiares abandonaban el aula, e incluso en muchas ocasiones tendió a la agresión a otros alumnos (a los cuales aún no conocía), fruto de su frustración y enfado. Su primera tutora no fui yo, fue mi compañera, la cual la acompañó en sus dos primeros años de esta etapa, y bien es cierto que con ella estableció unos vínculos bastante consolidados, a diferencia de los establecidos con el resto de nosotras, lo cual ella facilitó su adaptación haciéndosela lo más amena posible.

- **Orientadora:** Yo como orientadora es cierto que no participo de forma plena en la acogida al centro de los alumnos como participan mis compañeras, ya que por ejemplo en los talleres realizados en las jornadas de puertas abiertas, yo no estoy presente, debido a que se realizan fuera de la jornada laboral, por la tarde. No obstante, cuando entran al centro como alumnos del aula de tres años, tiendo a pasarme sobre todo el primer día y horas sueltas de las primeras semanas, con el objetivo de poder observar el comportamiento de los niños y evaluar posibles conductas atípicas.

Con esta alumna, enseguida pude observar que sus comportamientos no eran como el del resto de niños, y no dudamos enseguida en realizarla una observación para ver si era un proceso normal en su adaptación, o si por el contrario habría que realizarla una evaluación para poder descartar o no la presencia de necesidades educativas especiales.

## 2. ¿El entorno de su aula crea un sentido de comunidad con estos alumnos en el centro escolar?

- **Maestra:** Sí, rotundamente sí. Actualmente los alumnos están muy familiarizados con ella, la conocen a la perfección e intentan ayudarla en todo lo posible y en todo lo que esté a su alcance. Conocen muy bien sus gustos e intentan incluirla en todo tipo de actividades que realizan, especialmente en el juego libre, atrayéndola con aspectos que ellos saben que le gusta. Después de tanto tiempo con ella en clase, también empiezan a conocer sus límites e intentan generalmente no sobrepasárselos para no generar situaciones conflictivas. Es muy común que entre ellos se den situaciones en las que vean que se está enfadando o que algo no funciona como ella quiere y la digan comentarios como “tranquila”, “no te enfades”, “podemos hacer otra cosa”, etc. Nunca la aíslan del grupo y cuando falta por la razón que sea enseguida preguntan por ella. Son una clase muy unida.
- **Orientadora:** El aula en el que se encuentra esta alumna es por lo general un aula muy unida, que no tiende a separarse en subgrupos o a fomentar la exclusión o marginación de nadie. Es cierto que yo trabajo con los alumnos generalmente de forma individual o en pequeños grupos, por lo que no presencio a diario situaciones de aula, ya que no suelo estar en el aula por norma general. A pesar de ello, debido a la evaluación que hago con ella, sí que hay ocasiones en las que me

paso por el aula a observar su comportamiento, y el de sus compañeros con ella, y puedo observar cómo todos intentan ayudarla en todo lo que necesite y ninguno la excluye, por lo que sí considero que su entorno crea un sentido de comunidad con ella.

**3. ¿El equipo educativo es capaz de identificar las barreras que dificultan la colaboración y cooperación de estos alumnos con el resto del aula, y trata por tanto de reducirlas?**

- **Maestra:** Sí, nosotras intentamos estar siempre atentas a cualquier aspecto que a ella la suponga un problema, cualquier aspecto que a ella la genere incomodidad, o cualquier aspecto que a ella le impida obtener sus experiencias de aprendizaje correctamente. Es cierto, que no hemos tenido alumnos similares a ella en el sentido de sus conductas disruptivas, ya que todos los alumnos con necesidades educativas específicas con los que hemos trabajado poseían conductas más adecuadas y por tanto más sencillas de manejar en un aula. Al principio, como la alumna no estaba diagnosticada, si que tuvimos más dificultades y por tanto, no pudimos identificar adecuadamente las barreras. Además, su familia al principio no aceptó la situación, lo que nos dificultó poder anticipar todo el proceso de evaluación y diagnóstico, y por tanto, empezar a frenar esos obstáculos que nos dificultaban tanto sus procesos de enseñanza-aprendizaje, como la cooperación con sus compañeros. Es cierto, que a pesar de ello, enseguida contamos con la ayuda de la orientadora del colegio, la cual empezó a trabajar con ella enseguida a pesar de no tener diagnóstico, y contribuir de esta forma a la reducción de esas barreras existentes, y por consiguiente, poder fomentar el bienestar de su desarrollo.
- **Orientadora:** Actualmente sí, aunque al principio nos supuso un reto ya que estábamos ante una situación complicada, unas conductas muy disruptivas y unos aspectos muy característicos de un trastorno del espectro autista sin diagnosticar. Esta situación pudimos observarla fácilmente desde las primeras semanas, pero a la dificultad se nos sumó la negativa de su núcleo familiar a la aceptación a una valoración pediátrica de la alumna. Esto nos supuso un atraso en cuanto a sus adaptaciones curriculares, lo que nos llevó a actuar por cuenta propia del centro. Enseguida empezamos a probar diferentes técnicas, como sacarla ciertas horas del

aula, lo que la generaba paz, darle objetos de apego para cuando se pusiese nerviosa dentro del aula, etc. Además, trabajamos también con sus compañeros, de manera que en un futuro no la excluyesen, y por el contrario contasen con ella para todo y fuesen un equipo. Esto último creo que fue un aspecto clave en la eliminación de sus barreras, ya que el problema más grave en aquel entonces fue la situación en el aula, por lo que considero que gracias a esa medida actualmente podemos ver la clase unida que comentaba antes.

**4. ¿Los compañeros de estos alumnos son capaces de identificar las barreras que dificultan la implicación en cualquier índole de estos alumnos? En tal caso, ¿qué hacen para tratar de remediarlo?**

- **Maestra:** Sí, como comentaba antes, sus compañeros ya la conocen a la perfección y están muy acostumbrados a su forma de ser, por lo que reconocen en todo momento dónde están sus límites y cuáles son sus barreras. En todo momento se dan cuenta de cuándo está nerviosa, cuándo está contenta, cuándo está triste, etc. y generalmente siempre hay mínimo uno, que se acerca inmediatamente a ayudarla, lo que hace que se le sumen los demás. En cuanto a sus formas de ayudarla, hablamos de niños de cinco o seis años, por lo que no tienen grandes recursos a su alcance, pero a mí como tutora me parece muy bonito ver cómo se la acercan a calmarla si la ven nerviosa, cómo la pregunta qué la pasa cuando la ven triste, o cómo juegan con ella, sobre todo cuando se adaptan a sus gustos, cuando la ven contenta. Veo que es un avance que hemos conseguido entre todos, y que como maestras hemos tenido un papel fundamental en conseguir los resultados que observamos, lo que me hace sentir muy orgullosa de ellos.
- **Orientadora:** Al principio, como he dicho, no, no eran capaces. Eran niños muy pequeños que acababan de entrar al colegio, que se estaban conociendo y que se encontraron con una situación complicada en la que constantemente veían que una compañera suya “se portaba mal” como ellos decían. Además, al tener conductas agresivas como el lanzamiento de objetos, pegar, etc. los niños generalmente se alejaban de ella, fruto del miedo. Actualmente, y gracias al trabajo que el centro educativo ha hecho con ellos, podemos observar a una clase muy unida, muy consciente y muy involucrada con la situación, que la ofrecen apoyo y ayuda siempre que lo ven necesario.

**5. ¿Los alumnos entienden que aceptar y valorar a los demás les ayuda a sentirse bien con ellos mismos? ¿Esto se ve reflejado con estos alumnos en el aula?**

- **Maestra:** Sí, lo entienden perfectamente y además tienden a verbalizarlo siempre que cometen una buena acción. Lo solemos trabajar generalmente en la asamblea, especialmente cuando se dan situaciones de conflicto o malentendidos entre ellos. Además, al ser un colegio católico, en la clase de religión, se trabaja mucho la inclusión de valores como el respeto, la igualdad o la amistad, entre otros, por lo que los alumnos tienen muy adquirido desde el primer curso de la etapa que todos somos iguales, que todos somos amigos y que nos tratamos todos por igual. Es muy bonito ver que se cuidan entre ellos, y que a pesar de tener situaciones de tensión, se piden perdón y se verbalizan en muchas ocasiones que “su corazón se pone triste cuando se enfadan con sus amigos”, como ellos dicen. También trabajamos mucho en la asamblea la aceptación a uno mismo y a los demás, trabajando el autoconcepto entre otros aspectos que personalmente considero que son muy importantes de cara a su futuro, especialmente en la actualidad, en la cual cada vez cobran más importancia las redes sociales y tienden a distorsionar la realidad de los alumnos y en muchas situaciones los valores que se pretenden inculcar. Por ello, en mi aula, y en general en el centro, trabajamos mucho estos aspectos con los alumnos, y efectivamente, podemos ver los resultados reflejados en el aula.
- **Orientadora:** Sí, nuestro centro trabaja bajo unos valores de respeto e igualdad, así como bajo una religión católica en la cual fomentamos la integración de estos valores. Por mi parte, al trabajar con alumnos con necesidades, especialmente con esta alumna que posee un trastorno del espectro autista, me consta que trabajo muchas sesiones en las que estoy con ella de manera individual, la gestión de emociones, de la frustración y por tanto la importancia que tiene valorar a los demás. Ella no tiende a ser empática, ya que no empatiza cuando comete alguna acción en la que ha hecho daño a un amigo, por lo que gran parte de mi trabajo con ella se destina a enseñarla que es muy importante tratar bien y valorar a los demás para que nos quieran y no estemos solos, igual que los demás nos tratan bien y nos valoran a nosotros. Suelo hacerlo con pictogramas, dibujos de animales que la llamen la atención creados por mí, cuentos, etc. y a día de hoy podemos observar que a pesar de no mostrar empatía cuando hace daño a alguien, reconoce

que lo ha hecho mal, y pide perdón. Es cierto que no es un perdón sentido, ya que lo hace más por una conducta “aprendida” o “adquirida” que por una conducta empática, pero es un avance bastante grande en ella.

**6. En cuanto a la socialización, ¿los compañeros invitan a estos alumnos a unirse a sus juegos, cuando ven que se encuentran solos o que no tienen a nadie con quién estar? En tal caso, ¿cómo reaccionan estos alumnos a la propuesta?**

- **Maestra:** Sí, como he dicho siempre intentan estar con ella y en ningún momento tienden a excluirla. Por el contrario, ella, en ocasiones acepta la invitación del resto de los alumnos, pero generalmente prefiere la soledad. No suele jugar, ni sola ni en compañía, ya que ella aprovecha su tiempo libre sentada en el suelo cantando, dando vueltas, haciendo la croqueta, etc. pero no suele realizar conductas de juego como tal.
- **Orientadora:** Los alumnos sí que ponen interés en estar con ella y evitan completamente que esté sola, pero ella generalmente es lo que prefiere. Muchas veces no lo entienden y tenemos que decirles que no la insistan para que no se ponga nerviosa, pero al final terminan entendiéndolo. A ella le cuesta un poco la socialización y a veces hace comentarios como “no me gustan los niños” o “ojalá poder ir a un cole sin niños”. No obstante, es verdad que cuando juegan con ellos se lo pasa bien, pero la dura muy poco el juego en compañía.

**7. En el centro escolar, ¿se entiende la inclusión como un proceso sin fin mediante el que se potencia la participación de todo el alumnado en cualquier práctica docente?**

- **Maestra:** Sí, nosotros desde el centro educativo intentamos en todo momento fomentar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas en las aulas, evitando en todo momento que estos alumnos tengan que estar fuera impartiendo las clases de manera individual. No obstante, es cierto que hemos tenido alumnos, concretamente con trastorno del espectro autista, que resultaba imposible incluirle en el aula porque le alteraba la presencia del resto de niños, pero fue este el único motivo de su “exclusión”. Por parte del centro, hicimos todo lo posible para que no fuese así. Además, aunque no estuviese presente en el aula, intentábamos juntarle a los niños en los patios, para potenciar su comodidad con el resto de los

alumnos. En el caso de esta alumna, está prácticamente toda la jornada con los alumnos y realiza las prácticas con sus compañeros. Sale con la orientadora debido a la evaluación de seguimiento que se realiza con ella.

- **Orientadora:** Sí, el centro potencia la inclusión en las aulas desde que los alumnos entran al colegio hasta que salen. Nosotras como orientadoras, procuramos sacar de forma individual a los alumnos salvo para lo estrictamente necesario, con el fin de no fomentar la soledad y la marginación de estos alumnos al constantemente hacerles salir del aula y no permitiéndoles la socialización e integración con el resto de sus compañeros. Solemos sacar a los alumnos con situaciones más urgentes una hora o dos al día, y en los casos menos urgentes, por así decirlo, solemos sacarlas dos horas a la semana. Además, en ocasiones, en función de las características del alumno, en lugar de sacarle del aula, vamos mi compañera o yo (en función de la que trabaje con el alumno) al aula a la que pertenece y le permitimos realizar la actividad con el resto de sus compañeros, estando nosotras presentes. Con esta alumna, al principio no se podía realizar esa dinámica, pero en los últimos meses, hemos podido llevarlo a cabo en alguna ocasión.

**8. ¿Se entiende la inclusión como algo relacionado a cualquier persona, no únicamente a aquellos estudiantes clasificados como “con necesidades educativas especiales”?**

- **Maestra:** Sí, además en nuestro centro contamos con diferentes situaciones familiares, y a pesar de que es cierto, que generalmente la principal barrera que podemos encontrar en las aulas, son los alumnos con necesidades educativas especiales, tenemos alumnos de procedencia extranjera con situaciones familiares y personales complicadas y sobre todo diferentes a la del resto de niños, por lo que su presencia en las aulas, también supone una inclusión debido a que como comento, muchas veces no saben realizar dinámicas, o no se las pueden permitir. Recientemente, se ha incorporado un alumno el cual viene de su país solo con su madre y no tiene recursos económicos para realizar algunas de las actividades que propone el centro, o incluso para comprarse material. Además, viene de una cultura diferente y tiene costumbres diferentes, por lo que le está costando la adaptación y la integración con los alumnos. A esto también le consideramos inclusión y lo trabajamos como tal.

- **Orientadora:** Sí, yo he trabajado diferentes situaciones de inclusión educativa no especialmente relacionadas con los alumnos con necesidades educativas especiales. Hace unos años, trabaja en un centro educativo en el que teníamos un alumno proveniente de Ucrania. Este alumno no entendía el español, por lo que le costaba mucho aprender, seguir el ritmo de la clase y por tanto, relacionarse con sus compañeros. Con este alumno recuerdo que estuvimos trabajando muchos meses, y que fue un proceso muy duro ya que veíamos como el niño no se sentía a gusto del todo debido a este problema. Es cierto que el alumno en ocasiones, como los alumnos que comentaba anteriormente, tenía horas al día en las que salía de forma individual conmigo ya que considerábamos que era una forma más sencilla de que pueda entender las cosas, ya que el ritmo de clase era muy diferente y le resultaba más complicado. No obstante, a pesar de eso, intentábamos que el resto del tiempo estuviese en clase con el fin de lograr una familiarización con los niños y de los niños con él. Además, en el aula poníamos pictogramas y los alumnos estaban muy involucrados con él, le ayudaban un montón y se esforzaban muchísimo por entenderle y por hacerse entender.

**9. ¿Entiende el centro que cualquier alumno puede experimentar problemas para el aprendizaje y la participación en el aula, y no solamente los alumnos que poseen necesidades educativas especiales?**

- **Maestra:** Claro, es algo que tenemos aprendido no solo por los conocimientos que se adquieren en la carrera, sino por los años de experiencia. Personalmente, llevo toda mi vida dedicándome a la docencia, es decir, y concretamente en este centro educativo llevo más de 20 años trabajando, y he podido observar todo tipo de alumnos. Con esto me refiero a que firmemente entiendo que existen alumnos que pueden presentar problemas de cualquier índole sin tener necesariamente necesidades educativas especiales. Es más, actualmente, mi aula académicamente es muy versátil, ya que existen diferentes grupos de alumnos entre los que se pueden apreciar bastantes diferencias académicas. Por supuesto, los alumnos que se encuentran académicamente más flojos no poseen ningún tipo de necesidades educativas especiales, solamente les cuesta un poco más que a otros compañeros, y se puede tratar de trabajar con ellos de manera más individual potenciando aquellos aspectos en los que flojean. Sí, es algo que tenemos muy claro.

- **Orientadora:** Claro, de hecho yo a pesar de ser orientadora, he trabajado con alumnos que no poseen ninguna necesidad educativa especial, pero que por alguna razón han necesitado apoyo educativo. Con esto no quiero decir que a estos alumnos les haya dado clases particulares, porque no es así, simplemente trabajo con ellos mediante técnicas que me permiten hacerles llegar los conocimientos que se han impartido en el aula de una forma más sencilla. Además, actualmente, tengo horas en el trabajo en las que no trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, sino que me saco a un pequeño grupo de entre cuatro y cinco niños para poder trabajar con ellos algún área que les cueste más entender en el aula, por lo que sí, esto es un aspecto que tenemos bastante en cuenta.

**10. ¿Tiene conciencia el centro de que la exclusión puede comenzar a ocurrir en las aulas y en los patios mediante experiencias negativas que el alumno reciba por parte de los compañeros**

- **Maestra:** Por supuesto, por eso en todo momento intentamos que ningún alumno se sienta solo ni excluido, tratando de evitar también la formación de pequeños subgrupos, especialmente a esta edad en la que ya tienen casi seis años la mayoría de ellos y empiezan a tener más conciencia de las situaciones. Tenemos que entender que son niños y que se enfadan, se dejan de hablar y al rato se arregla y vuelven a jugar todos juntos y contentos, pero nosotras tenemos mucho cuidado y observamos mucho cualquier comportamiento que tengan los niños. Yo personalmente, siempre estoy pendiente a sus juegos cuando tienen actividades libres o cuando están en el recreo, ya que cuando era pequeña recuerdo que en mi aula ocurriesen situaciones que fomentaron un futuro caso de acoso escolar y cuando me decidí a estudiar esto, me prometí a mí misma que en mi aula nunca pasaría esto. Además, también aprovecho el momento de la asamblea para hablar de los conflictos que han ocurrido y la importancia de solucionarlos y sobre todo de evitarlos.
- **Orientadora:** Sí, de hecho es un aspecto que en lo personal me parece bastante importante abordar y trabajar en ello. Es cierto que yo no me dedico al trabajo común con alumnos por así decirlo, ya que generalmente trabajo con alumnos concretos, pero sí que me consta que las compañeras con las que trabajo dedican

gran parte de su tiempo a trabajar este aspecto y a evitar situaciones así. Además, nuestro centro cuenta con valores católicos, por lo que en infantil mis compañeras aprovechan muchas de las clases de religión para trabajar la amistad y los buenos valores, evitando así que se den situaciones que pueden agravarse en un futuro.

#### **11. ¿Se considera la diversidad como un recurso para el aprendizaje en lugar de como una barrera o problema?**

- **Maestra:** Yo personalmente sí lo considero así porque es algo que he ido aprendiendo con los años. Reconozco que cuando estudiaba la carrera lo veía como un problema, ya que pensaba que tener alumnos con cualquier tipo de diversidad en el aula me dificultaría el trabajo y por tanto la enseñanza y que sería un reto complicado, llegándome a plantear en ocasiones no ser capaz de sobrellevarlo, pero mi experiencia me ha hecho darme cuenta de lo contrario. Recuerdo mi primer alumno con necesidades educativas especiales. Para mí, fue un año muy complicado, de muchos nervios, de mucha frustración, y actualmente y echando la vista atrás, de muchos errores. Con los años, me he dado cuenta de que la diversidad nos ofrecen más aprendizajes que barreras, a pesar de que en ocasiones es muy complicado por las características del alumno. Tener a estos alumnos a mí personalmente me hacen sentirme orgullosa y feliz, ya que puedo ver en ellos otro aspecto de la educación que quizás no es tan conocido o tan común, pero que nos ofrece aprendizajes que de no ser por ellos no obtendríamos. Es cierto, que a veces me sigue dando miedo afrontar situaciones, como por ejemplo la de este año con esta alumna, ya que yo ya sabía cómo era y sus características por los años anteriores, pero actualmente, a pesar de tener días muy complicados, considero que no solo la enseño yo a ella, sino que ella a mí también me enseña muchas cosas, entre ellas, a ser mejor maestra.
- **Orientadora:** yo desde siempre he considerado que la diversidad es un recurso de aprendizaje. Siempre he tenido claro que me quería dedicar a esto. Tengo un hermano mellizo con Síndrome de Down y recuerdo que los compañeros de nuestra clase, cuando éramos pequeños, le trataban muy mal y se portaban muy mal con él, lo que a mí me hacía mucho daño y siempre salía en su defensa. Toda mi vida he estado viendo tratos horribles a mi hermano por tener esa condición, y nadie se ha parado a observar y conocer la persona que realmente es. Por ello, cuando pasé a la universidad, decidí que me quería dedicar a

trabajar con alumnos que posean algún tipo de diversidad, con el fin de que tengan una infancia agradable, un desarrollo óptimo y una educación de calidad. Considero que mi hermano me hizo aprender mucho más de lo que yo le enseñé a él, y es lo que intento reflejar en mi trabajo a diario con los alumnos con los que trabajo.

• **ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL EQUIPO DOCENTE**

Yo, \_\_\_\_\_, con DNI \_\_\_\_\_, manifiesto que he sido debidamente informada por Cristina Hernández, estudiante del Grado en Magisterio de Educación Infantil en la Universidad de Valladolid, sobre los objetivos y el carácter académico del Trabajo Fin de Grado (TFG) que está realizando, titulado “Prácticas inclusivas en el aula”.

He sido informada de que mi participación consiste en dar respuesta a un cuestionario relacionado con las prácticas inclusivas que llevamos a cabo en el aula con los alumnos que poseen algún tipo de necesidad educativa especial, y que:

- 1) Mi participación en ello ha sido puramente voluntaria.
- 2) La información recogida en este cuestionario será plasmada de forma anónima y confidencial.
- 3) Los datos recogidos en este cuestionario serán ínfimamente con fines académicos y no se propagarán públicamente y sin consentimiento.
- 4) Puedo retirar mi consentimiento sin hacer que esto tenga consecuencias negativas en el alumno que realiza la investigación.

Por todo ello, presto mi consentimiento para participar en este cuestionario, con los conocimientos de sus objetivos y finalidades, así como con las condiciones señaladas.

En Guadarrama, a 15 de mayo del 2025.

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre completo: \_\_\_\_\_