



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Accesibilidad y entorno escolar en educación infantil: una mirada desde la infancia a través del cuento, el juego y la memoria



Marta Peña San José
Curso académico 2024-2025

AUTORA: MARTA PEÑA SAN JOSÉ

TUTOR: HUGO CORTIZO PIÑAN

VALLADOLID, JUNIO 2025

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Objetivos.....	7
3. Justificación.....	9
4. Marco teórico.....	11
4.1 Educación infantil: Características y etapas.....	12
4.2 Inclusión y accesibilidad en contextos educativos.....	15
4.3 Diseño de los espacios educativos y su impacto en el aprendizaje.....	19
4.4 Equidad educativa y contextos socioeconómicos.....	22
4.5 Características del alumnado de quinto de primaria y su papel activo.....	25
5. Metodología.....	26
6. Desarrollo del estudio y resultados.....	37
6.1 Lectura del cuento: “Diferentes caminos, mismos destinos”.....	37
6.2 Ficha de investigación.....	40
6.3 Creación del mural colaborativo: Nuestro colegio soñado.....	46
6.4 Entrevistas.....	50
6.4.1 Entrevista: Acceso a la escuela en generaciones pasadas (30 testimonios).....	50
6.4.2 Entrevista a Belén Brezmes.....	53
7. Análisis y discusión.....	53
7.1 Análisis del cuento “Diferentes caminos, mismos destinos”.....	53
7.2 Análisis ficha investigación.....	55
7.3 Análisis e interpretación del mural colaborativo.....	58
7.4 Entrevista: Acceso a la escuela en generaciones pasadas (30 testimonios).....	60
7.5 Entrevista Belén Brezmes.....	61
8. Conclusiones.....	64
9. Bibliografía.....	68

Agradecimientos

Este trabajo no sólo marca el final de una etapa universitaria, sino también el reflejo de un camino lleno de esfuerzo, aprendizajes, caídas y levantadas. Por ello, quiero dar las gracias a todas las personas (y seres) que han formado parte de este recorrido tan significativo.

A mi familia, especialmente a mis padres, Estrella y Juan Jesús, gracias por estar siempre ahí, por apoyarme en cada decisión, por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba. Vuestra confianza, cariño y ejemplo han sido mi motor constante.

A mis amigas y amigos, por sostenerme en los momentos más duros y por darme la fuerza que necesitaba para seguir adelante. Sin vuestro apoyo incondicional, esta carrera habría sido mucho más difícil.

A Lucky, mi compañero de vida. En tus siete añitos te has convertido en mi mayor consuelo, el que ha estado cada noche a mi lado, en vela, mientras estudiaba. Tu compañía silenciosa ha sido mi refugio y mi paz.

A mi abuelo Santiago, que partió en 2021, antes de que pudiera comenzar esta aventura universitaria. Sé que, desde el cielo, me ha guiado y me ha dado fuerzas cuando más lo he necesitado. Este logro también es para ti.

A lo largo de estos años, no todo ha sido fácil. Ha habido momentos en los que me he sentido vulnerable, situaciones que pusieron a prueba mi fuerza interior y mi compromiso con este camino. Sin embargo, nunca perdí de vista quién soy ni lo que deseo alcanzar.

Desde que era pequeña supe que quería dedicarme a la educación, y sigo creyendo firmemente que quienes acompañamos a la infancia debemos hacerlo con paciencia, empatía

y mucho amor. Esa es la esencia que quiero llevar siempre conmigo: un corazón dispuesto, lleno de entrega y de ilusión.

También quiero dar las gracias a los buenos profesores que tuve en mi infancia, así como a quienes me han acompañado durante estos cuatro años de carrera. Sus enseñanzas, su ejemplo y su cercanía han dejado huella en mí, y han reafirmado mi vocación docente.

Gracias a todos los que han formado parte de este viaje. Este logro no es solo mío, sino de cada persona, cada mirada y cada abrazo que me ha acompañado hasta aquí.



Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado analiza cómo la ubicación geográfica, el transporte y el diseño de los espacios escolares influyen en el acceso y la experiencia educativa en Educación Infantil y Primaria. A través de entrevistas a docentes y antiguas alumnas, y de actividades con niños de 3 a 6 años y de 11 años en tres centros con distintos contextos socioeconómicos, se reflexiona sobre inclusión y movilidad. La creación de un cuento sobre una niña con movilidad reducida y un mural colectivo final permiten visibilizar las percepciones del alumnado sobre la escuela ideal. El estudio integra enfoques geográficos, espaciales y sociales para valorar cómo el entorno impacta en la equidad educativa.

Palabras clave: educación, inclusión, movilidad, accesibilidad, equidad, diseño espacial escolar.

Abstract

This Final Degree Project analyzes how geographical location, transportation, and the design of school spaces influence access to and the educational experience in Early Childhood and Primary Education. Through interviews with teachers and former students, as well as activities with children aged from 3 to 6 years and 11 years in three schools with different socioeconomic contexts, the project encourages reflection on inclusion and mobility. The creation of a story about a girl with reduced mobility and a final collective mural allow students to express their vision of the ideal school. The study integrates geographical, spatial, and social perspectives to assess how the environment affects educational equity.

Keywords: education, inclusion, mobility, accessibility, educational equity, school space design.

1. **Introducción**

El entorno en el que se desarrolla la educación infantil desempeña un papel clave en la experiencia de aprendizaje del alumnado. No se trata únicamente del aula, de las sillas o las pizarras. Es mucho más que eso. Es el lugar donde comienzan a descubrir el mundo, y todo lo que lo rodea importa. La ubicación del centro, los medios de transporte que hacen posible (o no) llegar cada mañana, el diseño de los espacios que invitan o limitan, y también, cómo no, la realidad socioeconómica de las familias.

Son factores que, aunque a simple vista puedan parecer externos o secundarios, inciden de forma directa en aspectos tan esenciales como la accesibilidad, la participación y el desarrollo integral del alumnado. Y es que el aprendizaje no empieza cuando suena el timbre, sino desde que se sale de casa.

Desde la mirada de la geografía de la educación, se vuelve imprescindible preguntarse cómo influyen estos elementos en la equidad del sistema educativo, tal como señalan autores como Holloway y Pimlott-Wilson (2011), quienes destacan la importancia del espacio físico y social en la configuración de las trayectorias escolares.

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo principal explorar cómo se configura y se percibe el espacio escolar en contextos distintos, y cómo ese espacio —más allá de lo físico— influye tanto en la accesibilidad como en la inclusión educativa. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de enfoque principalmente cualitativo, aunque incorpora también ciertos elementos cuantitativos que enriquecen el análisis. El estudio compara tres realidades educativas muy diferentes: por un lado un colegio concertado de ideario religioso, donde he realizado mis prácticas este 2025, y por otro lado, dos centros públicos, el primero, en el que tuve la oportunidad de realizar prácticas durante el curso anterior, en 2024, y la suerte de haber estudiado durante más de 9 años, y el segundo en el

que he tenido la gran oportunidad de intervenir en exclusiva para la realización de este trabajo.

La elección de estos escenarios no es casual: sus diferencias permiten observar cómo el entorno puede moldear —de formas muy concretas— la experiencia educativa de quienes lo habitan.

La investigación se organiza en tres grandes bloques que permiten abordar el objeto de estudio desde distintas miradas. En primer lugar, he recogido testimonios de docentes y de antiguas religiosas que todavía residen en los colegios, con el objetivo de reconstruir la evolución del entorno escolar y comprender cómo ha cambiado con el paso del tiempo. Sus voces aportan una perspectiva valiosa sobre las transformaciones vividas, tanto en los espacios como en las dinámicas del centro.

En segundo lugar, he diseñado una actividad participativa dirigida principalmente al alumnado de 3, 4 y 5 años, y de manera complementaria al curso completo de quinto de primaria (11 años), con el fin de obtener comparativas entre ambos grupos. Mediante un cuento adaptado y una ficha sencilla, se buscó explorar cómo perciben los niños y niñas la movilidad, la inclusión y el acceso al colegio desde su propia experiencia.

Como cierre de la propuesta y expresión creativa de todo lo trabajado, se ha elaborado un mural colectivo en el que los niños y niñas han plasmado su “colegio soñado”. Este producto final no solo refleja su imaginación, sino también sus deseos, necesidades y la forma en que conciben un entorno escolar ideal.

Esta propuesta, enmarcada dentro de la investigación geográfica aplicada al ámbito educativo, no se limita únicamente a observar y analizar lo que sucede en el espacio escolar. Va un poco más allá. Busca también dar voz al alumnado y a las personas que, de una forma

u otra, han formado parte de la vida del centro. A través de sus miradas, se pretende fomentar una reflexión crítica sobre el papel que juegan, el espacio y el entorno en la construcción de una escuela que no solo enseñe, sino que también incluya, acoja y sea plenamente consciente del contexto en el que se encuentra.

2. Objetivos

Con la realización del presente Trabajo Fin de Grado, cumplo con los objetivos establecidos en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se regulan los requisitos para la verificación del título de Maestro en Educación Infantil, así como con lo dispuesto en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, que establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. Este trabajo se enmarca, además, en el proceso de actualización normativa orientado a adaptar la formación docente a las nuevas demandas del sistema educativo, especialmente en lo relativo a la equidad, la inclusión y la contextualización del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los objetivos generales que guían esta investigación son:

- Comprender correctamente los procesos educativos y de aprendizaje en la etapa de 3 a 6 años dentro de su contexto familiar, social, geográfico y escolar.
- Analizar con precisión la influencia de factores como la ubicación geográfica, la accesibilidad al centro educativo y el diseño del espacio escolar en la equidad y calidad de la educación infantil.
- Estudiar la relación entre el contexto territorial y la organización del sistema educativo, con un enfoque interdisciplinar desde la geografía, la pedagogía y la inclusión.

- Promover una buena reflexión sobre el papel del entorno físico y social en el desarrollo infantil y su impacto en la experiencia escolar, especialmente desde la perspectiva de la infancia.
- Visibilizar las percepciones y vivencias del alumnado, docentes y antiguas religiosas para poder comprender la evolución del espacio educativo a lo largo del tiempo.
- Explorar las percepciones y propuestas del alumnado de quinto de primaria en relación con la inclusión, la movilidad y el acceso al entorno escolar, como forma de enriquecer el análisis comparativo entre diferentes etapas educativas.

Para alcanzar estos fines, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Comparar la oferta educativa en Educación Infantil en distintos contextos geográficos, prestando especial atención a las diferencias entre barrios urbanos, zonas periurbanas y áreas rurales.
- Detectar barreras de acceso a la escolarización infantil relacionadas con la movilidad, el transporte y las condiciones socioeconómicas del entorno.
- Evaluar el diseño espacial de los centros educativos en relación con la inclusión, la accesibilidad y el bienestar del alumnado.
- Recoger y analizar las percepciones del profesorado, las religiosas entrevistadas y el alumnado sobre cómo se vive y se representa el espacio escolar.
- Fomentar la participación infantil mediante actividades didácticas que promuevan la reflexión sobre la diversidad, la accesibilidad y la construcción colectiva de un “colegio soñado”.
- Formular propuestas de mejora que favorezcan una educación infantil más inclusiva, accesible y consciente del contexto territorial en el que se desarrolla.

- Analizar y comparar las representaciones de la infancia sobre los medios de transporte y la accesibilidad al centro educativo entre el alumnado de Educación Infantil y el de quinto de primaria, identificando coincidencias y diferencias en función de su desarrollo evolutivo y su experiencia escolar.

3. Justificación

La educación infantil representa mucho más que una etapa inicial del sistema educativo: constituye el pilar fundamental sobre el que se apoya el desarrollo integral de cada niño y niña. En esos primeros años, no solo se forman aprendizajes básicos, sino también la manera en que los pequeños empiezan a comprender y conectar con el mundo que los rodea. Por eso, resulta fundamental detenerse a pensar en cómo el espacio escolar y su ubicación influyen en su experiencia educativa, especialmente en aspectos tan esenciales como la accesibilidad, la inclusión y la equidad.

Este Trabajo de Fin de Grado nace de una investigación llevada a cabo en tres colegios con características muy distintas de la ciudad de Valladolid. Por un lado, el centro concertado Sagrada Familia Jesuitinas, situado en la Carretera de Segovia nº 1, en una zona periférica con escasa integración urbana y próxima a áreas industriales. En este centro se realizaron la mayoría de las actividades, con los grupos de 3, 4 y 5 años.

Por otro lado, el Colegio Público Narciso Alonso Cortés, ubicado en el Paseo Juan Carlos I, en el barrio de Pajarillos, un entorno marcado por ciertos retos socioeconómicos pero también por una fuerte cohesión social y diversidad cultural. En este centro se desarrollaron las actividades con los grupos de 5 años.

Finalmente, se contó también con la colaboración del CEIP Miguel Delibes, un colegio público situado en el Paseo Obregón nº 1, en el barrio de La Victoria. Esta zona se caracteriza por ser un entorno residencial consolidado, con una identidad comunitaria fuerte y buenas conexiones con el resto de la ciudad. En este caso, la intervención fue puntual y se llevó a cabo una vez finalizadas las prácticas oficiales. Dediqué una hora a cada aula de quinto de primaria: durante la primera media hora se procedió a la lectura del cuento de inclusión y movilidad elaborado expresamente para el proyecto, seguida de la realización de una ficha sobre medios de transporte. En la segunda mitad de la sesión, se leyeron otros cuentos proporcionados por el centro y se llevó a cabo una lluvia de ideas en torno al mural del “colegio ideal” elaborado previamente por el alumnado de 5 años en uno de los centros participantes.

La variedad de contextos educativos considerados permite ofrecer una visión comparada y enriquecedora sobre cómo la inclusión, la accesibilidad y el diseño del espacio escolar se viven y representan en realidades educativas diversas.

La elección de estos tres centros no es casual. Quería entender cómo el contexto territorial, la historia de cada colegio y la disponibilidad de recursos afectan la organización del espacio y sobre todo, cómo todo eso marca la experiencia de los niños y niñas. Para ello, recogí testimonios de docentes y religiosas, diseñé actividades participativas con alumnado de 3, 4 y 5 años, y de forma complementaria, también incluí al alumnado de quinto de primaria para obtener una visión más amplia sobre inclusión y accesibilidad desde otra etapa educativa.

Como cierre simbólico del proceso, elaboramos con los grupos de 5 años un mural que representaba “el colegio soñado”.

El objetivo no es solo mostrar las diferencias y desigualdades que pueden surgir por la ubicación, la accesibilidad o el diseño de los espacios. También busca abrir caminos para repensar la escuela desde un enfoque inclusivo, conectado con el territorio y sobre todo con las voces de todos los que forman parte de la comunidad educativa. En definitiva, es una propuesta que une geografía, pedagogía e infancia para imaginar y construir una escuela más justa, humana y en sintonía con la realidad que la rodea.

4. Marco teórico

El marco teórico es clave para situar la investigación en un contexto claro y profundo, que ayude a entender bien la problemática que se plantea. Al revisar diferentes teorías, estudios y enfoques pedagógicos, se construye una base firme que explica por qué es tan importante analizar cómo aspectos como la ubicación geográfica, el diseño de los espacios escolares y la accesibilidad impactan en el acceso y la calidad de la educación infantil.

Este apartado se organiza en tres ejes principales. Primero, se analiza el desarrollo infantil en niños y niñas de 3 a 6 años, resaltando lo fundamental que es esta etapa para su crecimiento cognitivo, social y emocional. Son años en los que cada experiencia deja huella y marca el camino hacia el aprendizaje futuro.

Después, se aborda la inclusión educativa y la accesibilidad. Aquí, se reflexiona sobre las barreras —muchas veces invisibles— que dificultan un acceso justo y equitativo en contextos muy variados.

Por último, se ha considerado también la perspectiva del alumnado de quinto de primaria (10-11 años), cuya colaboración puntual ha permitido enriquecer el estudio con una mirada más crítica y consciente. A través de la lectura del cuento sobre inclusión y movilidad, junto con una ficha sobre los medios de transporte utilizados para acudir al colegio, este grupo ha ofrecido valiosas reflexiones sobre el acceso escolar y el entorno educativo. Su aportación complementa la visión de los más pequeños, permitiendo establecer comparativas entre etapas y evidenciar cómo la percepción del espacio escolar evoluciona con la edad.

Finalmente, se revisa cómo el diseño de los espacios educativos puede influir en el aprendizaje y la inclusión. Se examinan teorías que insisten en la importancia de crear ambientes que no solo faciliten el aprendizaje académico, sino que también apoyen el desarrollo emocional y social, invitando a todos los niños a participar, sin importar sus capacidades o su contexto.

No es solo un repaso académico; conecta directamente con las vivencias y actividades realizadas con los niños en el día a día escolar. Así, se consigue más cercanía y realismo de cómo estos factores influyen en la educación cotidiana y cómo pueden ayudar a construir una escuela más justa, inclusiva y consciente de su entorno.

4.1 Educación infantil: Características y etapas

La educación infantil abarca esos primeros años cruciales en la vida de los niños, es sin duda, una etapa que marca un antes y un después en su desarrollo global. No solo se trata de aprender las primeras letras o números, sino de construir las bases sobre las que crecerán como personas: su desarrollo cognitivo, emocional, social y físico. La UNESCO (2017) lo

dice claro, la calidad de la educación en estos primeros años tiene un impacto directo en el éxito escolar futuro y en el bienestar general de los pequeños. Por eso, es tan importante que estos años sean ricos en experiencias significativas, que les permitan descubrir el mundo, entenderlo y adaptarse a él de forma natural y con curiosidad.

Desarrollo cognitivo en educación infantil

En el rango de 3 a 5 años, el desarrollo cognitivo vive momentos realmente fascinantes. Piaget (1967) habla de esta etapa como la fase preoperacional, donde los niños comienzan a utilizar el pensamiento simbólico. Esto significa que pueden representar objetos, personas o situaciones a través de palabras, imágenes o gestos. Es un gran salto: de repente, un simple palo puede convertirse en una espada o en una varita mágica. Sin embargo, aún tienen limitaciones en su razonamiento lógico. Por ejemplo, pueden contar objetos, pero no comprenden que la cantidad sigue siendo la misma si se cambia la forma o la disposición.

Otro aspecto característico es el llamado pensamiento egocéntrico. Es decir, los niños ven el mundo desde su propia perspectiva y les cuesta imaginar que otros puedan pensar o sentir de manera distinta. No es que sean egoístas, simplemente están en un momento en que su visión es, por naturaleza, muy centrada en sí mismos. Aún así, desarrollan habilidades fundamentales, como la permanencia del objeto —la comprensión de que algo sigue existiendo aunque no lo vean— y las relaciones espaciales, que les ayudan a entender su entorno.

Además, el juego simbólico toma un papel protagonista. Jugar a la “casita” o hacer representaciones con muñecos no es solo diversión: es una forma en que los niños exploran la realidad, desarrollan creatividad, resuelven problemas y empiezan a entender los roles

sociales. Todo esto, además, les ayuda a socializar, cooperar y aprender las reglas del juego con otros niños.

Desarrollo social y emocional en educación infantil

No menos importante es el desarrollo social y emocional en estos años. Erikson (1950) describe esta etapa como la de la iniciativa frente a la culpa. Los niños empiezan a tomar decisiones y a actuar con más autonomía, confiando cada vez más en sus propias capacidades. Se sienten capaces y eso fortalece su autoestima.

Pero no todo es fácil. A veces, cuando sus iniciativas no son bien recibidas o cuando sienten que no cumplen con las expectativas, puede aparecer la culpa. Sin embargo, esto no debe verse como algo negativo, sino como parte del proceso de aprendizaje emocional. Aprender a manejar la culpa, a superar obstáculos y a levantarse después de un fracaso es fundamental para desarrollar resiliencia, esa capacidad que nos ayuda a seguir adelante pese a las dificultades.

En esta etapa también florecen las primeras amistades, que se basan en compartir, cooperar y sentir empatía. El juego en grupo es clave para aprender a ponerse en el lugar del otro, a resolver conflictos y a comprender emociones propias y ajenas. Poco a poco, los niños comienzan a integrar valores como la justicia, el respeto y la solidaridad, elementos esenciales para su vida social futura.

El entorno educativo: Un factor clave

Todo lo anterior no sucede en el vacío. El entorno educativo juega un papel esencial en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños (Bronfenbrenner, 1979), pues estos contextos forman parte del sistema ecológico que influye directamente en su desarrollo integral. Un espacio bien diseñado puede abrir puertas y oportunidades; un espacio inadecuado, en cambio, puede limitar el crecimiento.

El lugar donde los niños aprenden debe ser más que un aula con mesas, sillas y pizarras. Tiene que ser un espacio seguro, estimulante y acogedor, donde puedan explorar, experimentar y crecer con autonomía. La organización del espacio, los materiales disponibles y la calidad de las interacciones con los adultos son vitales para que el entorno sea inclusivo y favorezca el aprendizaje.

Además, un buen diseño debe facilitar la interacción social y el trabajo en grupo, para que los niños desarrollen habilidades interpersonales. Y, muy importante, debe valorar la diversidad, respetar las diferencias y asegurar que todos los niños, sin excepción, tengan acceso a una educación justa y enriquecedora.

4.2 Inclusión y accesibilidad en contextos educativos

Cuando hablamos de inclusión educativa, la idea principal es simple pero poderosa: todos los niños, sin importar sus diferencias, merecen acceder a una educación de calidad.

La inclusión educativa y la equidad no solo son principios pedagógicos o sociales, sino también derechos fundamentales reconocidos internacionalmente. La Convención sobre

los Derechos del Niño de la ONU (1989) establece que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, sin discriminación por motivos de género, discapacidad, origen étnico o condición social, y con igualdad de oportunidades para desarrollar su máximo potencial. Este marco normativo legitima y fortalece los esfuerzos por construir sistemas educativos inclusivos, accesibles y equitativos, y obliga a los estados a eliminar barreras que impidan la participación plena de todos los estudiantes en el ámbito escolar.

No se trata sólo de integrar a niños con discapacidades o necesidades especiales, sino de valorar y respetar la diversidad en todas sus formas. Como dice Ainscow (2005), la inclusión va mucho más allá de juntar a estudiantes con distintos perfiles; busca construir un espacio donde cada niño —ya sea por sus capacidades, cultura o situación económica— se sienta reconocido y aceptado. Es un enfoque que aprovecha las diferencias para enriquecer el aprendizaje y promover la justicia educativa.

Pero la inclusión no se limita a que los niños puedan entrar al aula. También implica que participen activamente, sin ser excluidos o discriminados, en todo el proceso educativo. Además, como señalan Booth y Ainscow (2011), un entorno inclusivo no solo se refiere al acceso al aula, sino a la creación de culturas, políticas y prácticas escolares que promuevan la participación de todos, eliminando barreras tanto visibles como invisibles.

La UNESCO (2017) destaca la gran importancia que tiene tanto adaptar el currículo como las formas de enseñar para que respondan a las necesidades reales de cada estudiante. Y lo interesante es que esta diversidad no debería verse como un problema, sino como una oportunidad increíble para que todos aprendan y crezcan juntos. La cooperación, la empatía y el respeto se vuelven habilidades esenciales para que el ambiente escolar sea un lugar seguro y enriquecedor para todos.

Ahora, si hablamos de accesibilidad, nos referimos a las condiciones que hacen posible que cada estudiante pueda aprovechar los recursos y oportunidades educativas sin obstáculos. Estas barreras pueden ser varias: físicas, como la falta de rampas, aulas adecuadas o ascensores; sociales, como prejuicios o estigmas hacia ciertas discapacidades o razas; o económicas, cuando el costo de la educación o materiales es demasiado alto para algunas familias. Según Cohen, Manion y Morrison (2006), estas dificultades afectan profundamente la igualdad de acceso y es vital eliminarlas para asegurar que todos reciban una educación justa.

Además de las barreras físicas y sociales evidentes, existen obstáculos estructurales que limitan el acceso y la participación educativa de muchos estudiantes. Estas barreras invisibles, como desigualdades institucionalizadas, políticas educativas insuficientes o prácticas discriminatorias arraigadas en el sistema, afectan de manera profunda la equidad real en las escuelas. Como señalan Ainscow y Miles (2008), la inclusión no solo implica eliminar obstáculos visibles, sino transformar las estructuras y culturas educativas que perpetúan exclusiones y desigualdades. Por tanto, es necesario analizar críticamente cómo las normas, los recursos y las prácticas institucionales pueden favorecer a ciertos grupos mientras marginan a otros, para diseñar estrategias que impulsen cambios efectivos y sostenibles.

Un tema que no podemos pasar por alto es la accesibilidad territorial. Davis (2014) señala que en zonas rurales o alejadas, muchas familias enfrentan grandes desafíos para llevar a sus hijos a la escuela, pues a menudo deben recorrer largas distancias. Este problema es más grave cuando las infraestructuras educativas son escasas o deficientes. La falta de transporte adecuado y asequible puede ser un muro invisible que impide que los niños asistan con regularidad, afectando no solo su rendimiento, sino también su bienestar general.

Por otro lado, el diseño de los espacios educativos juega un papel clave para que la escuela sea un lugar inclusivo y accesible. Fisher (2005) afirma que el modo en que están organizadas las aulas influye directamente en cómo aprenden los niños. Cuando los espacios son flexibles, con muebles adaptables y materiales al alcance de la mano, todos pueden participar mejor. Nesbit y Beaudry (2015) amplían esta idea y subrayan que la accesibilidad va más allá de lo físico; también se deben considerar las necesidades cognitivas, sociales y emocionales. Un aula inclusiva es un espacio que fomenta la colaboración, la creatividad y la autonomía, donde cada niño puede sentirse cómodo y motivado.

Y esto nos lleva a algo fundamental: el entorno físico impacta directamente en el bienestar emocional. Según Sullivan (2016), un lugar escolar que no es accesible o inclusivo puede hacer que los niños se sientan solos o excluidos, bajando su motivación y autoestima. Por eso, las escuelas que cuidan estos detalles no sólo mejoran el aprendizaje, sino que construyen comunidades donde cada estudiante, sin importar sus diferencias o situación, se siente valorado y apoyado.

Finalmente, no podemos olvidar que la inclusión está muy ligada al contexto socioeconómico. Heckman (2006) destaca que las desigualdades económicas afectan mucho el acceso a recursos educativos. Las familias con menos ingresos suelen afrontar más dificultades para ofrecer a sus hijos materiales adecuados, actividades extras o incluso educación preescolar, lo que puede limitar su desarrollo en muchas áreas. Por eso, es crucial que las políticas educativas reconozcan estas realidades y brinden los apoyos necesarios para que la educación inclusiva sea una realidad en todos los contextos.

Implicaciones de la inclusión y la accesibilidad en el diseño escolar

Cuando pensamos en construir escuelas que realmente sean inclusivas, no podemos olvidar lo fundamental que es el diseño de sus espacios físicos. Vygotsky (1978) ya dejó claro que el entorno —tanto social como físico— influye muchísimo en cómo aprenden y se desarrollan los niños. Por eso, un aula que esté diseñada pensando en la accesibilidad y la flexibilidad no sólo ayuda a que los estudiantes con discapacidades puedan estar presentes, sino que también apoya su desarrollo cognitivo y emocional. En otras palabras, se trata de crear espacios que respeten los ritmos y capacidades de cada niño, y que les permitan sentirse cómodos y motivados para aprender.

Esto implica un gran trabajo en equipo. No basta con que los arquitectos construyan edificios bonitos o funcionales; deben colaborar estrechamente con expertos en educación y pedagogía para que las aulas y espacios escolares realmente respondan a las necesidades de todos. La meta es crear lugares que inviten a la colaboración, al aprendizaje activo y, sobre todo, a que ningún niño se quede fuera por razones físicas, sociales o emocionales. Espacios así no solo transforman el aprendizaje, sino que también construyen comunidades escolares más justas y acogedoras.

4.3 Diseño de los espacios educativos y su impacto en el aprendizaje

El lugar donde los niños aprenden tiene mucho más peso del que solemos pensar. No es solo un espacio funcional, sino un entorno que influye en cómo se desarrollan cognitivamente, socialmente y emocionalmente. Sobre todo en educación infantil, donde todo es tan sensible y moldeable, el diseño del aula y las instalaciones puede hacer una gran

diferencia. Fisher (2005) lo expresa muy bien mostrando como no basta con tener un aula “correcta”, sino que debe ser un espacio que despierte la creatividad, invite a la colaboración y permita que los niños exploren y participen activamente en su aprendizaje.

Espacios flexibles y colaborativos

Uno de los aspectos más interesantes del diseño escolar es la flexibilidad. Esto significa que el aula puede adaptarse a diferentes tipos de actividades y más importante aún, a las necesidades cambiantes de los niños. Imagínate un aula donde las mesas y sillas no están fijas, sino que los niños mismos pueden moverlas según el juego o la tarea que quieran hacer. Esto no solo fomenta el trabajo en equipo y la creatividad, sino que también les ayuda a desarrollar autonomía y habilidades para tomar decisiones. Fisher (2005) destaca que este tipo de entornos permiten a los estudiantes experimentar, cambiar de actividad y trabajar en diferentes grupos, lo que enriquece su aprendizaje.

Además, estos espacios no solo piensan en lo práctico, sino también en cómo se sienten los niños. Que puedan elegir, organizarse y decidir con quién y cómo trabajar, influye en su motivación y bienestar emocional. No es solo un tema de muebles, sino de crear un ambiente que haga que cada niño se sienta cómodo y con ganas de aprender.

La accesibilidad, un pilar fundamental

La inclusión no se limita a la presencia física en el aula; es indispensable que todos los niños puedan participar plenamente. Sullivan (2016) recuerda que un aula verdaderamente inclusiva debe eliminar todas las barreras, ya sean físicas o pedagógicas. Eso significa rampas

para quienes tienen movilidad reducida, pasillos amplios, mobiliario ajustable y tecnologías adaptadas, como dispositivos de comunicación o herramientas digitales para estudiantes con discapacidades sensoriales.

Pero no basta con el acceso físico. La accesibilidad pedagógica también es vital: los materiales y las actividades deben estar diseñados para que cualquier niño, con diferentes estilos de aprendizaje, pueda entender y participar. Nesbit y Beaudry (2015) insisten en que la clave está en fomentar la interacción entre estudiantes con habilidades diversas, sin que ninguna barrera los excluya.

Inclusividad: Más allá de la integración

El concepto de inclusión va mucho más allá de integrar a estudiantes con necesidades especiales. Sullivan (2016) piensa en la diversidad en su conjunto: capacidades distintas, orígenes culturales variados, contextos sociales diferentes. El diseño del aula debe ser un reflejo de este enfoque, creando espacios flexibles y adaptables que permitan la participación activa de todos. Estudios recientes, como los de Nesbit y Beaudry (2015), coinciden en que un entorno inclusivo debe ser no sólo accesible físicamente, sino también seguro, acogedor y estimulante desde el punto de vista emocional.

Así, el aula se convierte en un lugar donde cada niño puede interactuar, aprender y desarrollarse en un clima de respeto y apoyo, clave para su crecimiento integral.

Impacto en el bienestar emocional y social

Por último, no podemos olvidar que el diseño del espacio también influye en cómo se sienten los niños. Un entorno bien pensado genera un sentido de pertenencia y seguridad, aspectos esenciales para que los niños confíen, participen y establezcan buenas relaciones con sus compañeros. Fisher (2005) señala que cuando un aula se centra en las necesidades del estudiante, fomenta no solo el aprendizaje sino también el bienestar emocional y social.

Espacios como rincones para jugar, áreas comunes, zonas para trabajar en grupo o lugares tranquilos para pensar son fundamentales para crear una atmósfera saludable. Además, el aula debe ser estimulante, pero sin ser abrumadora, para que los niños puedan concentrarse y disfrutar del aprendizaje.

4.4 Equidad educativa y contextos socioeconómicos

La equidad educativa es un principio fundamental que busca que todos los niños tengan las mismas oportunidades para acceder a una educación de calidad, sin importar su origen social, económico o geográfico. No se trata solo de justicia social, sino también de un elemento clave para el desarrollo de cualquier sociedad, ya que permitir que cada niño alcance su máximo potencial contribuye al progreso económico y social colectivo.

La influencia de los contextos socioeconómicos en la equidad

Los recursos y condiciones socioeconómicas de las familias afectan directamente la calidad de educación que reciben los niños y en consecuencia, su futuro. González (2015) destaca que para garantizar una educación verdaderamente equitativa, esta debe ser inclusiva,

personalizada y flexible, adaptándose a las necesidades de cada estudiante, sin importar su contexto.

Muchas familias con menos recursos enfrentan dificultades para proveer materiales educativos o pagar actividades extraescolares que apoyen el aprendizaje.

Además, la falta de acceso a tecnologías o la carencia de recursos en las escuelas de barrios vulnerables aumentan la brecha educativa. La OCDE (2018) también ha resaltado que la desigualdad en el acceso a recursos educativos de calidad es una de las causas principales del bajo rendimiento escolar en contextos vulnerables. También, el acceso al transporte escolar es un obstáculo para quienes viven en zonas rurales o alejadas, lo que limita la participación y el rendimiento escolar.

La importancia de la intervención temprana

Heckman (2006) subraya que intervenir desde los primeros años es una de las mejores estrategias para reducir desigualdades. Los programas de estimulación cognitiva, emocional y social durante la infancia pueden marcar la diferencia en el desarrollo y bienestar de los niños, especialmente en contextos desfavorecidos. Estas intervenciones tempranas, como apoyo prenatal, nutrición adecuada o asistencia psicológica, no solo mejoran el rendimiento escolar, sino que también tienen un impacto positivo a largo plazo en la vida laboral y social de las personas.

Invertir en la primera infancia es una apuesta que devuelve grandes beneficios a nivel social y económico, promoviendo la igualdad desde la base.

Desigualdades geográficas y su repercusión

La ubicación geográfica también juega un papel importante en la equidad educativa. Davis (2014) explica que las zonas rurales y periféricas suelen tener menos infraestructura y recursos educativos, lo que dificulta el acceso a una educación de calidad. Muchas escuelas en estas áreas carecen de materiales actualizados, tecnologías y personal cualificado, y los problemas de transporte pueden impedir que los niños asistan regularmente o participen en actividades extracurriculares.

Esta situación obliga a las familias a tomar decisiones complejas, como enviar a sus hijos a escuelas lejanas, lo que implica más gastos y dificultades logísticas, afectando el rendimiento y la experiencia educativa de los niños.

Educación equitativa: Clave para el éxito social y económico

La equidad educativa no solo afecta al ámbito académico, sino que es decisiva para el éxito social y económico de los niños en el futuro. Heckman (2006) señala que una educación de calidad desde la infancia aumenta las oportunidades de empleo y contribuye a reducir la pobreza a largo plazo. Cuando todos los niños, sin importar su contexto, acceden a una buena educación, desarrollan las habilidades necesarias para integrarse en la sociedad y el mercado laboral.

Además, una educación equitativa fortalece la cohesión social. La convivencia en aulas diversas permite que los estudiantes aprendan unos de otros, fomentando valores como el respeto y la tolerancia, fundamentales para construir sociedades inclusivas y solidarias.

4.5 Características del alumnado de quinto de primaria y su papel activo

La participación del alumnado en la vida escolar es uno de los pilares fundamentales para avanzar hacia una educación más democrática, inclusiva y significativa. En el contexto de este estudio, se ha considerado pertinente involucrar de forma puntual al alumnado de quinto de primaria, comprendido entre los 10 y 11 años, a través de dos actividades: la lectura del cuento de elaboración propia centrado en la inclusión y la movilidad, y la realización de una ficha sobre los medios de transporte que utilizan para acudir al colegio y aquellos en los que les gustaría hacerlo.

Esta colaboración, aunque limitada, se sustenta en las características propias del desarrollo evolutivo del alumnado en esta etapa. A nivel cognitivo, según Piaget (1975), los niños y niñas de esta edad se sitúan en la transición entre el pensamiento concreto y el formal, lo que les permite reflexionar sobre situaciones hipotéticas, analizar problemas cotidianos y proponer soluciones. Estas capacidades les facultan para participar en procesos de reflexión crítica, valorar la realidad que les rodea y plantear ideas creativas, incluso en cuestiones como la accesibilidad, la sostenibilidad o la equidad en el entorno escolar.

Desde una perspectiva pedagógica, este tipo de intervenciones se enmarca dentro de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo cooperativo o las asambleas de aula, todas ellas orientadas a fomentar la implicación del alumnado en la toma de decisiones y el desarrollo de competencias como la expresión de opiniones, el respeto a la diversidad y el pensamiento crítico (Zabala y Arnau, 2007).

Su participación responde al principio de inclusión educativa entendido no sólo como la atención a la diversidad funcional, sino también como la apertura a la voz del alumnado en todos los niveles educativos.

Como señalan autores como Hart (1992) o Lundy (2007), la participación infantil debe entenderse como un derecho que favorece el desarrollo integral y fortalece el sentido de pertenencia al entorno escolar. Incorporar sus ideas, percepciones y deseos, aunque sea mediante actividades sencillas permite avanzar hacia una escuela que escucha, respeta y transforma en función de las necesidades de su comunidad.

Por todo ello, se justifica la inclusión de este grupo en el estudio como una forma de enriquecer el enfoque participativo del proyecto, otorgando valor a las aportaciones que el alumnado mayor puede realizar en la construcción colectiva de un entorno escolar más accesible, inclusivo y cercano a las aspiraciones de quienes lo habitan cada día.

5. Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo con elementos descriptivos, centrado en la participación activa del alumnado de Educación Infantil y en la recogida de experiencias y percepciones de personas adultas vinculadas al ámbito educativo. El objetivo principal ha sido explorar la conciencia infantil sobre la accesibilidad en los entornos escolares y cómo ha evolucionado dicha accesibilidad desde el punto de vista de generaciones anteriores.

La propuesta, como se ha mencionado anteriormente, se desarrolló en tres centros escolares ubicados en la ciudad de Valladolid, cada uno con características y perfiles diferenciados que enriquecieron el estudio.

El primero de ellos fue el colegio concertado **Jesuitinas**, situado en la Carretera de Segovia, número 1 en las afueras del núcleo urbano de Valladolid. Su localización se sitúa en una zona periférica, próxima al polígono industrial de Argales y al Hospital Universitario Río Hortega, alejada del tejido residencial denso y de la vida urbana cotidiana. Se trata de un entorno en el que predominan las infraestructuras sanitarias, suelos industriales y grandes avenidas, lo que condiciona notablemente las dinámicas de acceso diario al centro.

Desde el punto de vista de la movilidad urbana, el acceso al colegio presenta diversas limitaciones. Aunque existen algunas líneas de autobús urbano en las inmediaciones, la frecuencia de paso y la distancia a las paradas no siempre resultan convenientes, especialmente para niños pequeños o familias sin vehículo propio. El entorno carece de una red de carriles bici consolidada y las rutas peatonales presentan infraestructura básica y escasa protección frente al tráfico rodado, dificultando la llegada segura a pie o en bicicleta.

En este centro se llevaron a cabo todas las actividades dirigidas a niños y niñas de 3, 4 y 5 años, destacando que la actividad final del mural colaborativo se realizó exclusivamente con los grupos de 5 años.



Andando



En bicicleta



Coche



Autobús

Paradas: 4 13 14 19



Resumen Comparativo

Línea	Inicio	Fin	Frecuencia aprox.
4	07:25 – 07:30	21:30 (22:20**)	60 min
13	07:20	14:20 / 21:30	Salidas puntuales
14	07:35 / 08:00	21:53 / 22:15	Cada hora
19	07:30 / 08:00	20:50 – 22:10	Cada ~30 min

Tabla frecuencia de paso de los autobuses que llegan a Jesuitinas.

El segundo centro fue el colegio público **C.E.I.P. Narciso Alonso Cortés**, localizado en el Paseo Juan Carlos I, número 84. Forma parte del barrio Pajarillos, exactamente de la parte del distrito Este y se caracteriza por una configuración urbana de bloques de viviendas de altura media, con una mezcla de construcciones antiguas y rehabilitadas, además de contar con varias dotaciones públicas como centros de salud, bibliotecas y espacios deportivos municipales.

Se trata de una zona urbana consolidada, con una densidad poblacional media-alta y un perfil sociodemográfico muy heterogéneo, donde conviven familias de distintas procedencias culturales y niveles socioeconómicos. Este rasgo imprime un carácter marcadamente multicultural al entorno escolar, favoreciendo una convivencia rica en matices pero también implicando retos vinculados a la inclusión, la equidad y la cohesión social.

En términos de infraestructura urbana, el colegio se encuentra bien comunicado mediante transporte público, con la presencia de varias líneas de autobús que conectan directamente el barrio con otras zonas de la ciudad, lo que facilita el desplazamiento del alumnado. Además, el entorno del centro presenta una red de accesos peatonales adecuada, con aceras anchas, pasos de peatones regulados y proximidad a parques y zonas verdes, lo que permite la llegada a pie en condiciones de seguridad. La movilidad ciclista, cuenta con una red de carriles bici aumentando una accesibilidad sostenible.

En este centro participaron los grupos de 4 y 5 años en las actividades de la propuesta didáctica. Su implicación resultó especialmente valiosa para contrastar las percepciones infantiles sobre accesibilidad en un entorno urbano con características socioculturales marcadamente distintas a las de los otros centros estudiados.



Resumen Comparativo

Línea	Inicio	Fin	Frecuencia aprox.
3	07:15	22:30	Cada 14-18 min
17	07:20	15:20	Salidas puntuales
18	07:20 / 08:20	21:20 / 22:15	Cada hora
19	07:30 / 08:00	20:50 – 22:10	Cada ~30 min
C1	07:10	22:30	Cada 15 min
C2	07:10 / 07:20	22:00	Cada 15 min

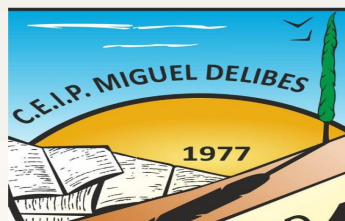
Tabla frecuencia de paso de los autobuses que llegan al CEIP Narciso Alonso Cortés.

Por último, el colegio público **C.E.I.P. Miguel Delibes**, situado en el Paseo Obregón, número 1, acogió la participación del alumnado de quinto de primaria (11 años).

Se encuentra en una zona residencial con predominio de viviendas unifamiliares y pequeñas manzanas de edificios. El entorno urbano destaca por su tranquilidad y por contar con espacios abiertos y áreas verdes próximas, que favorecen un ambiente propicio para el aprendizaje y la socialización del alumnado.

Este centro escolar atiende a un alumnado de perfil heterogéneo, con una mayoría de estudiantes de origen local y una presencia menor de diversidad cultural. El contexto socioeconómico se sitúa en un nivel medio, con familias que presentan estabilidad laboral y recursos suficientes para el acceso a servicios educativos y actividades complementarias.

En este centro, los estudiantes colaboraron mediante dos actividades puntuales: la lectura de un cuento elaborado para fomentar la inclusión y la movilidad, y la realización de una ficha sobre los medios de transporte que utilizan para acudir al colegio y aquellos en los que les gustaría desplazarse. La incorporación de este grupo permitió integrar una perspectiva más crítica y reflexiva.



CEIP MIGUEL DELIBES



ANDANDO



COCHE



EN BICICLETA



AUTOBÚS

Paradas: 4,5,6 y C1.



Resumen Comparativo

Línea	Inicio	Fin	Frecuencia aprox.
4	07:25 / 07:30	21:30 (22:20)	Cada 60 min
5	07:15	22:10	Cada 15–35 min
6	07:10	22:10–22:45	Cada 11-15 min
C1	07:10 / 07:20	22:30	Cada 15 min

Tabla frecuencia de paso de los autobuses que llegan al CEIP Miguel Delibes.

En la investigación han participado distintos colectivos que aportan una visión amplia y diversa sobre la accesibilidad e inclusión en el entorno escolar:

- **Niños y niñas de Educación Infantil (3 a 6 años)**, con quienes se desarrolló una propuesta didáctica enfocada en la inclusión y accesibilidad. Este grupo participó en actividades diseñadas para fomentar la reflexión y sensibilización en torno a estos temas, incluyendo la elaboración de un mural colaborativo.
- **Alumnado de quinto de primaria (10-11 años)** del C.E.I.P. Miguel Delibes, quienes participaron de manera puntual mediante la lectura de un cuento relacionado con la inclusión y la movilidad, así como en la realización de una ficha sobre los medios de transporte que utilizan para acudir al colegio y aquellos en los que les gustaría hacerlo.
- **Docentes en activo y religiosas**, quienes fueron entrevistadas para obtener una perspectiva comparativa sobre la accesibilidad escolar en distintas épocas, aportando información cualitativa valiosa para el estudio.

La preparación del Trabajo Fin de Grado comenzó meses antes del inicio de las prácticas, en enero de 2025. Durante el periodo de prácticas se implementaron progresivamente las actividades planificadas:

- **Cuento y ficha de medios de transporte:** 40 minutos por cada aula de 3, 4 y 5 años, en los colegios Jesuitinas y Narciso Alonso Cortés.
- **Entrevista personal:** aproximadamente 45 minutos con una religiosa y 15 minutos con cada profesora entrevistada.

- **Mural del colegio soñado:** realizado con los grupos de 5 años del colegio Jesuitinas, con una duración de 1 hora y 15 minutos por aula (15 minutos para lluvia de ideas y 1 hora para la creación del mural).

- **Intervención con alumnado de quinto de primaria del C.E.I.P. Miguel Delibes:** Realizada tras finalizar las prácticas. En cada aula, alrededor de una hora, dividiendo el tiempo entre la lectura del cuento y la ficha (30 minutos) y la lectura de libros cedidos por el centro junto con una conversación sobre el mural realizado por el alumnado de 5 años del colegio Jesuitinas (30 minutos).

Técnicas e instrumentos de recogida de información

Cuento ilustrado de elaboración propia

Elaboré un cuento protagonizado por una niña que utiliza silla de ruedas. La historia muestra cómo llega al colegio mediante un autobús mágico con rampa y cómo accede al edificio en ascensor. El cuento se utilizó como detonante para generar reflexión y diálogo en el aula sobre accesibilidad.

Ficha de medios de transporte

Tras la lectura del cuento, se entregó una ficha a cada niño o niña en la que debían colorear el medio de transporte que utilizan para ir al colegio (autobús, coche, bicicleta, andando o tren). También debían rodear el medio de transporte en el que les gustaría ir. Esta actividad permitió recoger datos sobre las rutinas y preferencias del alumnado. Las imágenes fueron generadas mediante inteligencia artificial con elementos propios de su entorno (uniforme escolar, autobús AUVASA, etc.) para facilitar la identificación.

Encuesta a docentes y religiosas

Se diseñó una encuesta destinada a profesoras y antiguas religiosas. Las preguntas giraron en torno a:

- Cómo iban ellas al colegio cuando eran pequeñas.
- El nivel de accesibilidad que existía entonces.
- Qué aspectos mejorarían hoy para una escuela más accesible.

Entrevista personal a una religiosa

Se realizó una entrevista en profundidad de aproximadamente 45 minutos a una religiosa jubilada, de la cual se obtuvo información muy valiosa sobre la evolución del acceso a la educación y la infraestructura escolar. Además, la entrevistada compartió dos vídeos en los que aparece relatando su experiencia, los cuales sirvieron como fuente adicional de datos.

Actividad final: creación de un mural colaborativo

Como cierre , se realizó una actividad grupal en la que el alumnado de 5 años del colegio Jesuitinas ideó y construyó su "colegio ideal". Primero se hizo una lluvia de ideas, luego se imprimieron y colorearon elementos propuestos por los niños y niñas, y finalmente se creó un gran mural donde todos colaboraron. El mural se organizó por espacios (patio, baños, comedor, etc.) y fue posteriormente ensamblado. Esta producción visual permitió recoger de forma creativa los deseos, necesidades e intereses del alumnado respecto a su entorno educativo.

Los instrumentos seleccionados responden a las características y nivel evolutivo del alumnado infantil, utilizando recursos visuales, manipulativos y narrativos que favorecen su

participación y expresión. El cuento y la ficha permiten observar percepciones y preferencias de manera lúdica. La actividad del mural, por su parte, fomenta la creatividad y el trabajo cooperativo.

Las encuestas y entrevistas completan la información desde una mirada adulta e histórica, permitiendo enriquecer el análisis con experiencias pasadas y propuestas de mejora actuales. Todo ello configura un enfoque holístico y coherente con el propósito de la investigación.

Análisis de datos

- Los datos obtenidos de las fichas infantiles han sido sistematizados y representados mediante gráficas sencillas, facilitando la observación de patrones y preferencias.
- Las respuestas de las encuestas han sido agrupadas por temas comunes y se han analizado de forma cualitativa, buscando similitudes, diferencias y propuestas concretas.
- La entrevista individual y los vídeos se han transcrito parcialmente y se han utilizado como fuente narrativa y testimonial, permitiendo enriquecer el análisis con vivencias reales.

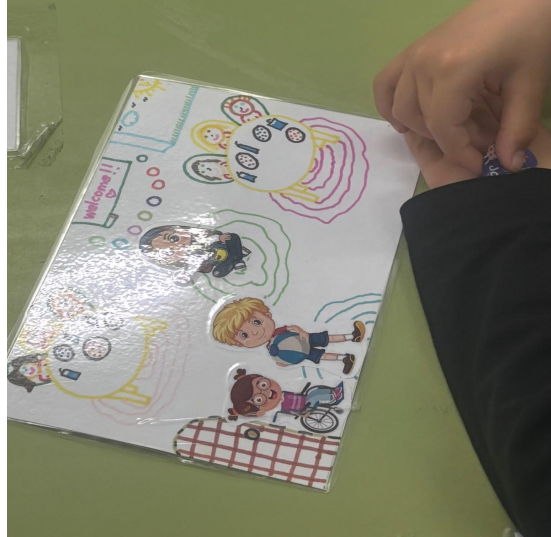
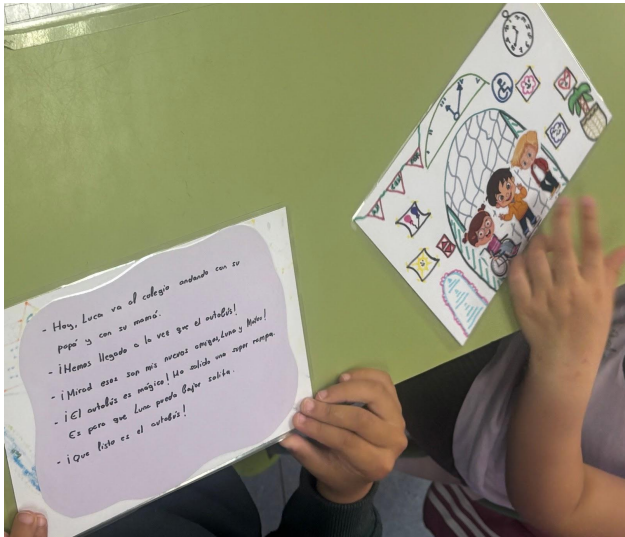
En todo momento se ha respetado el anonimato y la confidencialidad de los participantes. En el caso del alumnado infantil, se han seguido las normas de imagen del centro educativo, y únicamente se han tomado fotografías de aquellos niños y niñas con autorización expresa. El tratamiento de todos los datos recogidos se ha realizado con fines exclusivamente educativos, sin exponer identidades personales.

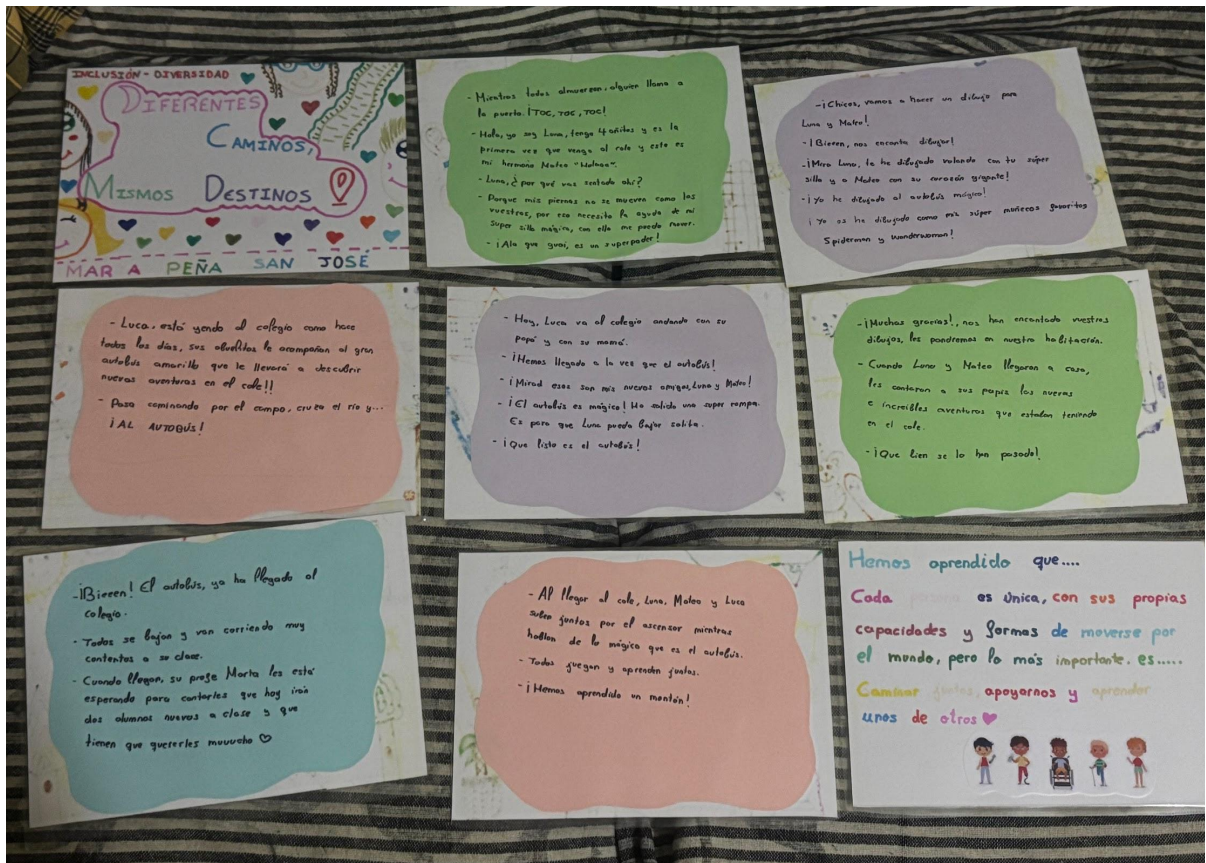
Aunque la investigación se ha desarrollado en el marco de unas prácticas externas, lo que conlleva una duración limitada en el tiempo, esto no ha supuesto un obstáculo para la riqueza de la experiencia. A pesar de estar asignada oficialmente al aula de 3 años A, he tenido la oportunidad de intervenir activamente en más de ocho aulas de los niveles de 3, 4, 5 y 11 años en tres centros escolares diferentes. Esta amplitud de participación ha permitido recoger una gran variedad de perspectivas infantiles y enriquecer los resultados con una muestra diversa. No obstante, el estudio sigue estando contextualizado en un entorno específico y no pretende generalizar sus conclusiones, sino más bien ofrecer una mirada cercana, representativa y valiosa sobre la percepción infantil de la accesibilidad y la escuela ideal.

6. Desarrollo del estudio y resultados

6.1 Lectura del cuento: “Diferentes caminos, mismos destinos”

Como parte del proceso de sensibilización hacia la inclusión, la accesibilidad y la diversidad funcional, se llevó a cabo la lectura del cuento ilustrado “Diferentes caminos, mismos destinos”, una obra de creación propia, adaptada con un lenguaje cercano y visualmente atractivo para el alumnado. El cuento fue leído en diferentes contextos y niveles educativos, lo que enriqueció mi experiencia y me permitió recoger una amplia gama de interpretaciones y reacciones infantiles.





6.2 Ficha de investigación

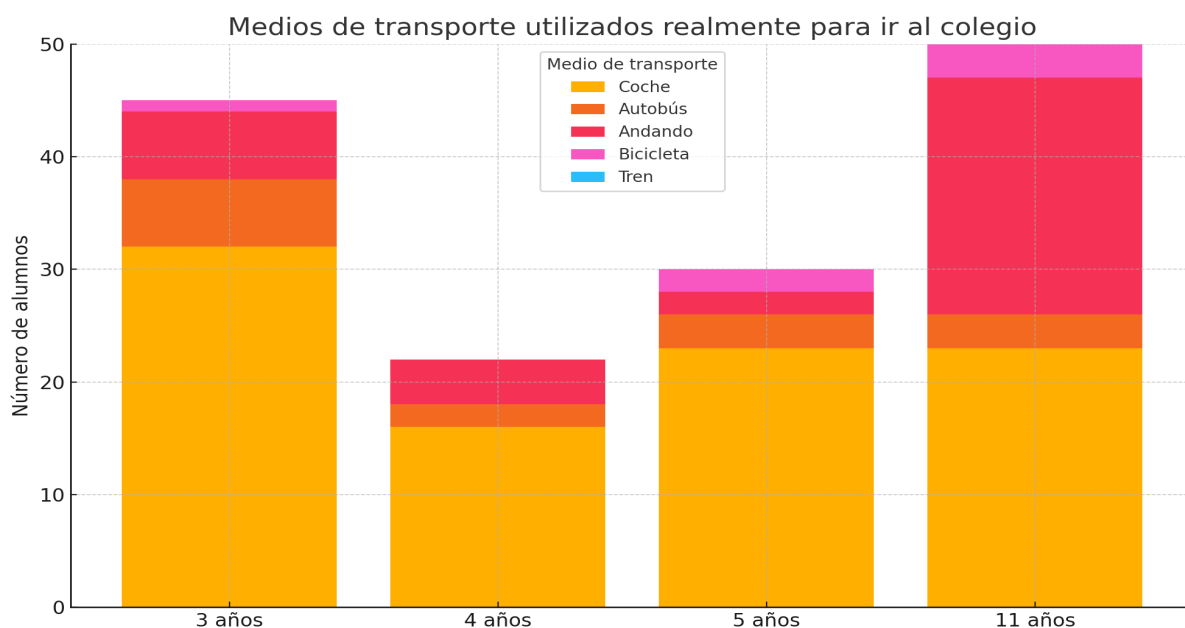
La segunda actividad de la propuesta consistió en la realización de una ficha individual en la que se pedía al alumnado que coloreasen los medios de transporte que utilizaban habitualmente para ir al colegio y que, posteriormente, rodearan el medio en el que les gustaría ir. La ficha presentaba ilustraciones de cinco medios: autobús, coche, andando, bicicleta y tren, todos ellos acompañados de sus respectivos nombres en letras de colores. Esta actividad se aplicó a alumnos de 3, 4 y 5 años de Educación Infantil en los centros Jesuitinas y CEIP Narciso Alonso Cortés, y al grupo de 11 años (5.º de Primaria) del CEIP Miguel Delibes.





Resultados por grupos de edad

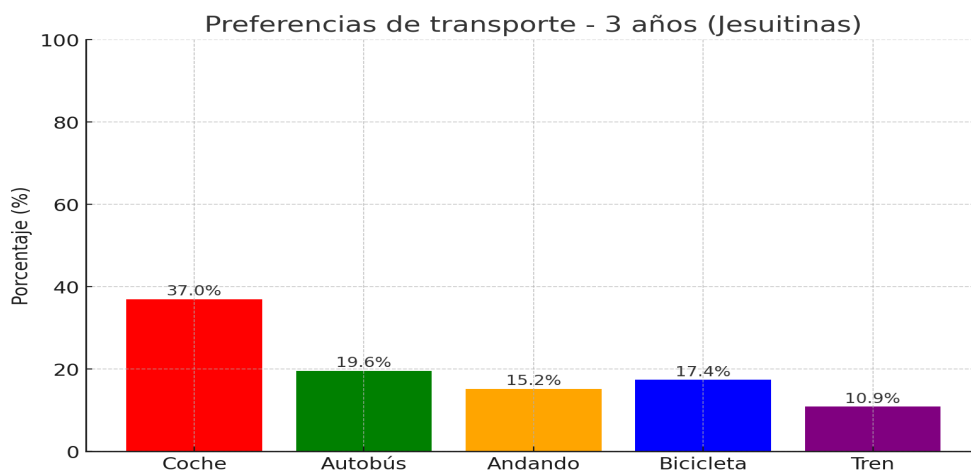
Los resultados obtenidos revelan diferencias significativas entre las edades en cuanto a la forma de desplazarse al colegio y las preferencias personales. A continuación se detallan los hallazgos más relevantes:



Educación infantil (3 años)

Los datos recogidos de 46 alumnos y alumnas muestran que un 76% acude habitualmente al colegio en coche, seguido de un 13% que lo hace andando, un 7% en autobús, y un pequeño 4% en bicicleta. Ningún niño va al colegio en tren.

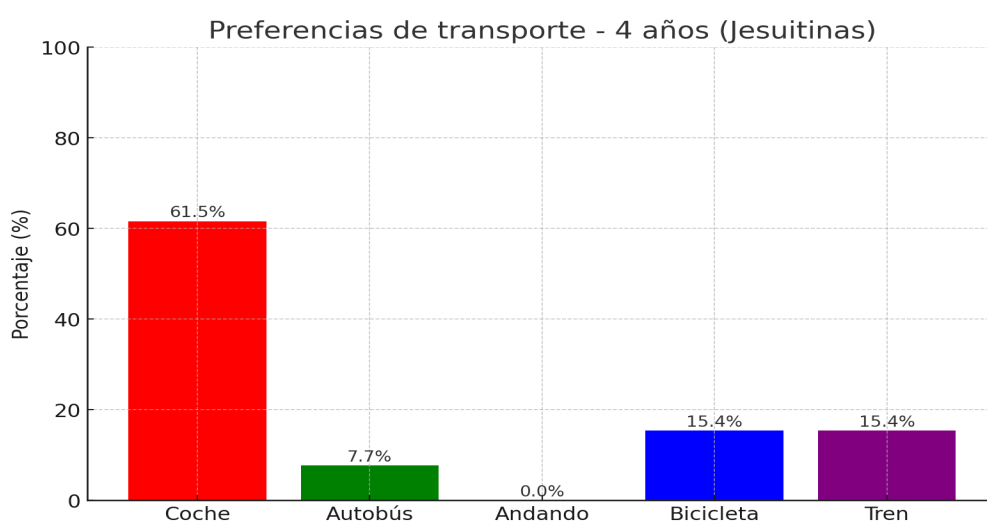
En cuanto a las preferencias, un grupo significativo expresó deseo de utilizar el tren, la bicicleta o el autobús, lo cual puede estar relacionado con la percepción lúdica o de novedad de estos medios.



Educación infantil (4 años)

En el grupo de 22 alumnos de 4 años, el 73% asiste en coche, el 18% andando y el 9% en autobús.

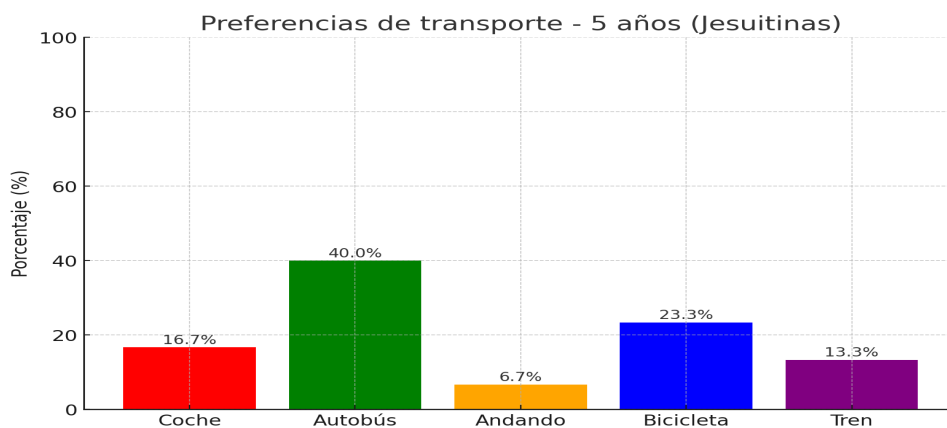
Las preferencias se inclinan hacia medios no habituales como el tren (15.4%) o la bicicleta (15.4%), aunque el coche sigue siendo mencionado como deseado por parte de la mayoría del alumnado.



Educación infantil (5 años)

Entre los 30 alumnos de 5 años de Jesuitinas y 24 del C.P. Narciso Alonso Cortés, los resultados también varían según el centro. En Jesuitinas, el 87% va en coche y un 10% en autobús; en Narciso Alonso, destaca una mayor diversidad: 40% en coche, 25% andando y 35% en autobús.

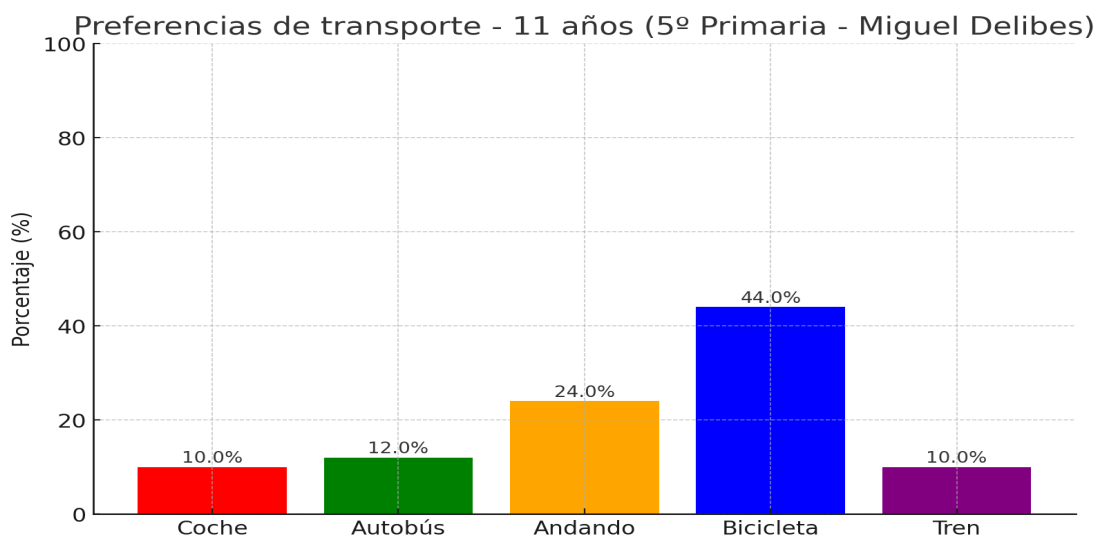
Respecto a las preferencias, muchos manifestaron interés por otros medios distintos al que usan habitualmente. El autobús, la bicicleta y el tren aparecen como opciones deseadas de los casos. También se destaca la opción múltiple (autobús, tren, bicicleta), lo que indica una visión variada y abierta sobre la movilidad.

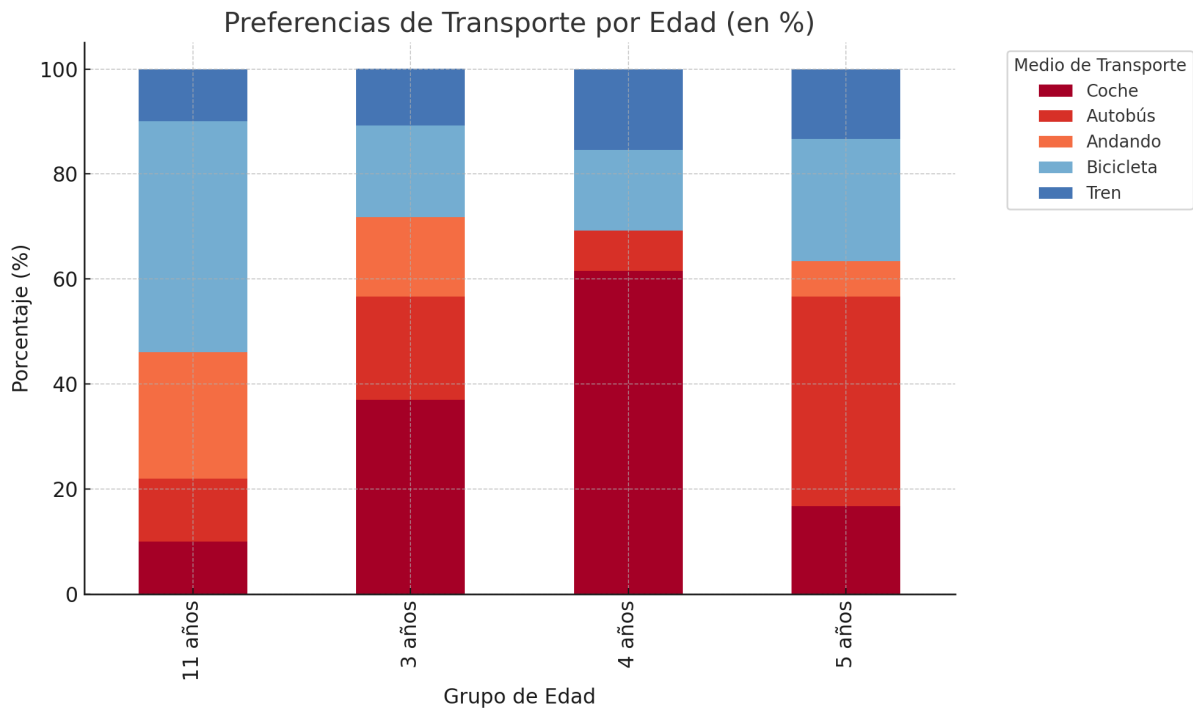


Educación primaria (11 años)

En el grupo de 54 alumnos de 5.º de Primaria del CEIP Miguel Delibes, se observa una evolución clara: el 43% llega al colegio andando, el 35% en coche, el 15% en autobús y el 7% en bicicleta.

En cuanto a sus preferencias, destaca el interés por la bicicleta como medio alternativo (44%), seguido de ir andando, en autobús y en tren. Muchos alumnos mencionaron medios múltiples, expresando una mayor conciencia de las posibilidades de transporte.





Resultados finales preferencias transportes.

Observaciones cualitativas

A nivel cualitativo, también se observaron diferencias en la ejecución de la ficha:

- El alumnado de 3 años mostró un trazo más desorganizado, con colores fuera de las líneas y sin completar del todo las figuras.
- En 4 y 5 años, el coloreado fue más preciso y se observó una mayor intención estética.
- En el grupo de 11 años, los dibujos estaban completamente coloreados, con detalles añadidos e incluso decoraciones creativas que enriquecen la ficha. Esto sugiere una evolución progresiva en el desarrollo motor y también una mayor implicación consciente en la tarea.

Al analizar las respuestas al cuestionario, resulta pertinente considerar el papel que juega la accesibilidad —o su ausencia— a medios de transporte distintos al coche en los entornos donde se sitúan los centros participantes. La elevada dependencia del vehículo privado en las etapas más tempranas podría explicarse, al menos en parte, por la escasa disponibilidad o dificultad de acceso a opciones más sostenibles como el autobús, la bicicleta o el tren. No obstante, la elección del medio de transporte escolar está mediada por múltiples factores, entre ellos la distancia al centro, la seguridad del entorno, la organización familiar y el contexto socioeconómico, lo que complica el establecimiento de relaciones directas o generales. Aun así, el contraste entre los datos de uso habitual y las preferencias declaradas por el alumnado permite abrir una línea de reflexión en torno a las posibilidades reales de movilidad sostenible en los contextos escolares actuales.

Los resultados muestran una fuerte dependencia del coche en las etapas más tempranas, lo cual plantea cuestiones sobre la autonomía del alumnado, la organización familiar y la sostenibilidad. Conforme aumenta la edad, los desplazamientos a pie se hacen más frecuentes, lo que podría estar asociado al desarrollo de la autonomía personal y a la proximidad del centro escolar al domicilio. En todos los niveles, se observa una marcada preferencia por medios sostenibles como la bicicleta o el tren, aunque su uso real sea mínimo o nulo.

6.3 Creación del mural colaborativo: Nuestro colegio soñado.

Como parte final de la propuesta práctica realizada con el grupo de niños y niñas de 5 años, llevamos a cabo la creación de un mural colectivo titulado “Nuestro colegio soñado”.

Esta actividad tuvo como objetivo dar voz al alumnado, permitiéndoles imaginar, diseñar y representar cómo sería su centro educativo soñado, atendiendo a sus intereses, necesidades y deseos.

El proceso comenzó con una lluvia de ideas en gran grupo, donde los niños compartieron de manera oral aquello que les gustaría que tuviera su colegio ideal: espacios, materiales, ambientes, colores y propuestas. A partir de esas aportaciones, se diseñaron e imprimieron más de cincuenta folios con imágenes representativas de los elementos mencionados. Posteriormente, cada niño eligió y coloreó aquellas partes que más le gustaban. Tras un proceso de selección conjunta, se fueron organizando, recortando y pegando todas las piezas sobre cartulinas de colores hasta conformar el mural final.

El mural incluye los siguientes espacios:

- Aula de referencia: con cartel de bienvenida, perchero, calendario de cumpleaños, zona de asamblea, letras, números, vocales, zona de reciclaje, almacenamiento, sofá con cojines, zona de manualidades, proyector y pantalla digital.

Gestión del aula: un panel para el control de asistencia diario y dos pizarras tradicionales. Rincón de las emociones: para trabajar la educación emocional y rincones específicos: de plástica, letras, construcciones, puzzles, plastilina y pizarra. Y el baño del aula: con váter, papel higiénico, baúl con ropa de cambio, lavabo, espejo, toalla y ducha.

- Biblioteca escolar: con mesas, sillas, libros, pizarra y carteles de normas.
- Laboratorio: con materiales de experimentación, microscopios y herramientas científicas.

- Gimnasio escolar: para las sesiones de psicomotricidad, con cuerda, aros, vasos de equilibrio, etc.
- Aula de informática: equipada con ordenadores individuales, mesas, sillas y pizarra digital.
- Sala de profesores y secretaría: con escritorios, tablets y material de trabajo docente y administrativo.
- Aula de música: donde los niños representaron el uso de diversos instrumentos como la batería, el violín y la trompeta.
- Comedor escolar y cocina: con bandejas de comida variada, mesas, sillas y un cocinero en plena acción.
- Patio y huerto escolar: una de las zonas más amplias del mural, que incluye un huerto con herramientas, plantas y niños cultivando, así como un patio con tiovivo, columpios, toboganes, bicicletas, balancines y un baño exterior adaptado.

Este mural refleja con claridad no sólo las ideas del grupo sobre un espacio escolar ideal, sino también la importancia que conceden al juego, al bienestar, a los espacios funcionales y a los entornos emocionalmente acogedores. El resultado final, además de ser visualmente atractivo, se convirtió en un recurso de reflexión conjunta sobre cómo debería ser un centro educativo inclusivo, motivador y diseñado desde la voz infantil.



6.4 Entrevistas

6.4.1 Entrevista: Acceso a la escuela en generaciones pasadas (30 testimonios)

1. *¿Dónde vivías cuando eras niña/o y a qué colegio ibas?*

-18 personas vivían en zonas rurales (pueblos de Galicia, Castilla y León, Andalucía o Extremadura).

-12 vivían en zonas urbanas (Madrid, Bilbao, Valladolid , Barcelona, Zaragoza).

-Colegios: la mayoría eran escuelas unitarias o religiosas. Muchas mujeres recuerdan colegios de monjas.

2. *¿Cómo era el trayecto desde tu casa hasta el colegio?*

-24 personas iban andando, algunas caminando entre 20 y 45 minutos.

-3 usaban bicicleta (dos chicos en pueblos de Castilla y una chica en Valencia).

-3 usaban autobuses escolares o transporte público, en ciudades más grandes.

“Íbamos por caminos de tierra, lloviera o nevara. En invierno salíamos aún de noche.”

3. *¿Qué medio de transporte usabas?*

-24 a pie.

-3 en bicicleta.

-3 en autobús urbano (ambos en Madrid y Barcelona en los años 70-80).

4. *¿Recuerdas si era fácil o difícil acceder al colegio? ¿Por qué?*

-19 personas dijeron que era difícil, por distancia, condiciones del camino o clima.

-11 dijeron que era fácil, ya que estaba cerca o porque iban acompañados en grupo.

“Nos turnábamos para ir con una linterna de pilas los días de niebla.”

“Había días que no podíamos cruzar el río si llovía mucho.”

5. *¿Cómo era el edificio del colegio y sus espacios (aulas, patio, entradas...)?*

-20 personas describen colegios sencillos, de una o dos aulas, con bancos de madera.

-10 recuerdan colegios religiosos con patios amplios pero muy estrictos.

-Sólo 5 recuerdan tener gimnasio o biblioteca.

“El patio era un descampado de tierra con dos grandes árboles. Jugábamos entre piedras.”

6. *¿Crees que el espacio del colegio influía en cómo aprendíais o jugabais? ¿De qué forma?*

-25 dijeron que sí, que el entorno condicionaba mucho. Jugaban más al aire libre.

-5 dijeron que no eran conscientes, pero reconocen ahora que el espacio era limitado.

“No había columpios, ni materiales. Jugábamos con piedras, palos o lo que encontráramos.”

7. *¿Qué diferencias notas entre el acceso a los colegios de antes y los de ahora?*

-30 de 30 coinciden en que ahora hay más facilidades: transporte, cercanía, accesibilidad, seguridad.

-Mencionan la inclusión de niños con necesidades especiales, cosa impensable antes.

“Antes sí había un niño con discapacidad, directamente no iba a la escuela.”

“Ahora todos pueden ir al colegio, y eso es maravilloso.”

8. *¿Qué mejorarías hoy en día para que todos los niños y niñas puedan acceder fácilmente a la escuela infantil?*

-16 personas proponen mejorar los accesos en zonas rurales (carreteras, transporte).

-10 sugieren educación gratuita real desde los 0 años.

-4 destacan la necesidad de más patios verdes y zonas naturales.

Nombre de la entrevistada: _____
Fecha: _____

Introducción:
Esta entrevista forma parte de mi Trabajo de Fin de Grado que estudia cómo la ubicación geográfica, el transporte y el diseño de los espacios escolares influyen en el acceso a la educación infantil. Tu testimonio me ayudará a conocer cómo era esta experiencia en el pasado.

¿Dónde vivías cuando eras niña y a qué colegio ibas?

¿Cómo era el trayecto desde tu casa hasta el colegio?

¿Qué medio de transporte usabas?

¿Recuerdas si era fácil o difícil acceder al colegio? ¿Por qué?

¿Cómo era el edificio del colegio y sus espacios (aulas, patio, entradas...)?

¿Crees que el espacio del colegio influía en cómo aprendáis o jugabais? ¿De qué forma?

¿Qué diferencias notas entre el acceso a los colegios de antes y los de ahora?

¿Qué mejorarías hoy en día para que todos los niños y niñas puedan acceder fácilmente a la escuela infantil?

¡Muchas gracias por tu participación y por compartir tus recuerdos!



6.4.2 Entrevista a Belén Brezmes

He incluido una entrevista personal realizada a Belén Brezmes, religiosa de la Congregación de las Hijas de Jesús, con más de cuarenta años de experiencia en el ámbito educativo. Su testimonio resulta especialmente relevante para este estudio, ya que ofrece una visión humana, vocacional e intergeneracional sobre la evolución de la escuela, tanto desde su vivencia como alumna en el pasado como desde su labor como docente y religiosa.

Durante el encuentro, Belén compartió reflexiones significativas sobre el acceso a la educación en generaciones anteriores, los cambios en los espacios escolares y el valor de educar desde el corazón. Además, me facilitó un enlace al reportaje *El día del Señor*, emitido por RTVE desde la Parroquia San Pablo de Burgos (RTVE, 2019), en el que aparece su testimonio. Este material audiovisual complementó el análisis de la entrevista, permitiéndome contextualizar y profundizar en su mirada sobre la escuela como espacio de acogida, comunidad y transformación.

Su participación ha sido clave para comprender cómo las experiencias personales y las trayectorias vocacionales pueden iluminar los cambios estructurales en la educación, aportando una dimensión vivencial que enriquece el enfoque de esta investigación.

7. Análisis y discusión

7.1 Análisis del cuento “Diferentes caminos, mismos destinos”

La lectura del cuento cumplió una doble función: didáctica y exploratoria. No solo actuó como recurso para abordar contenidos de inclusión y diversidad funcional en Infantil y Primaria, sino que también permitió recoger percepciones y conocimientos previos del

alumnado sobre estos temas, especialmente en el grupo de 5 años que luego elaboraría el mural del “cole soñado”.

Desde una perspectiva metodológica, esta actividad se alinea con el enfoque de la pedagogía activa y participativa, especialmente con la pedagogía de la escucha (Rinaldi, 2004), al promover que los niños expresen sus ideas con libertad y desde su experiencia personal. Las respuestas recogidas (“Lo más importante es ayudarnos”, “Todos vamos al mismo sitio aunque seamos diferentes”) demuestran una comprensión intuitiva pero profunda sobre la equidad y la diversidad.

El cuento, centrado en cómo diferentes niños llegan al colegio utilizando distintos medios (incluida una niña en silla de ruedas), también permitió visibilizar la necesidad de entornos accesibles. Este contenido conectó directamente con las ideas planteadas posteriormente en el mural colaborativo, donde muchos niños incluyeron rampas, aseos adaptados o caminos sin escaleras, mostrando así un proceso de transferencia del aprendizaje a la producción simbólica.

Además, la diversificación de contextos y niveles (de 3 a 6 años y 5º de Primaria) permitió observar cómo varía la comprensión y la respuesta emocional al tema según la edad. En Infantil, las reacciones fueron más emocionales e inmediatas; en Primaria, más analíticas, incluyendo referencias a la justicia, los derechos y la empatía.

Desde el punto de vista teórico, esta experiencia se relaciona con:

- El Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015), en cuanto a la construcción de culturas escolares basadas en la participación, el respeto y la accesibilidad.

- La educación emocional y las teorías del apego (Ainsworth, 1978), al vincular el mensaje del cuento con emociones como la ayuda, la amistad o el sentirse aceptado.
- El enfoque de la educación transformadora (Freire, 1997), que apuesta por la palabra como medio de conciencia crítica y acción educativa.

En definitiva, el cuento no solo preparó al alumnado para pensar un colegio más justo e inclusivo, sino que actuó como catalizador emocional y cognitivo para que los más pequeños elaborasen ideas concretas y significativas, tanto en el mural como en sus expresiones orales y escritas.

7.2 Análisis ficha investigación.

Los resultados obtenidos a través de la ficha sobre los medios de transporte evidencian varias tendencias que permiten reflexionar sobre los hábitos de movilidad del alumnado y sus implicaciones educativas, sociales y ambientales. A continuación se analizan e interpretan los datos desde una perspectiva crítica y pedagógica.

Uso real de medios de transporte: predominancia del coche

En todos los grupos de Educación Infantil (3, 4 y 5 años), se observa una clara predominancia del uso del coche como medio habitual para acudir al centro escolar. Este dato es especialmente relevante, ya que en edades tempranas el desplazamiento depende completamente de las decisiones de los adultos, lo cual refleja patrones familiares de movilidad más que elecciones individuales.

El hecho de que más del 70% de los niños y niñas de Infantil vayan en coche pone de manifiesto la poca presencia de prácticas sostenibles como caminar, usar la bicicleta o el transporte público. Esto puede estar relacionado con factores como la organización familiar, la distancia al colegio, la percepción de seguridad o la falta de infraestructuras adaptadas (carriles bici, pasos de peatones seguros, rutas escolares vigiladas, etc.).

En cambio, en el grupo de 11 años (5.º de Primaria), el porcentaje de alumnado que acude andando es significativamente mayor. Esto podría explicarse por la mayor autonomía personal, la confianza de las familias en permitir trayectos independientes y la cercanía del domicilio al centro escolar.

Una de las observaciones más interesantes es la gran cantidad de niños y niñas, especialmente en Infantil, que manifestaron querer acudir al colegio en medios diferentes a los que utilizan habitualmente. La bicicleta, el tren y el autobús aparecen con frecuencia como medios deseados. En el caso de los alumnos de Primaria, la bicicleta fue el medio más solicitado.

Este deseo de cambio puede estar influido por diversos factores:

- El componente lúdico: medios como el tren o la bicicleta pueden resultar más atractivos o novedosos.
- El interés por la autonomía: especialmente en edades más avanzadas, ir al colegio en bici o andando representa un símbolo de independencia.
- La influencia de la actividad previa: la lectura del cuento sobre una niña en silla de ruedas y las conversaciones sobre accesibilidad pudieron contribuir a que el

alumnado reflexionara sobre los medios de transporte y sus implicaciones sociales.

Desde una perspectiva educativa, estos resultados permiten abrir líneas de intervención orientadas a promover una movilidad escolar más sostenible e inclusiva. Las escuelas pueden jugar un papel activo en la transformación de los hábitos de transporte familiar, fomentando acciones como:

- Rutas escolares seguras.
- Programas de “pedibús” o bicibús.
- Actividades de concienciación medioambiental vinculadas al currículo.
- Jornadas o campañas sobre movilidad activa.

Además, el análisis de la ficha muestra cómo una actividad aparentemente sencilla puede generar información valiosa sobre el entorno y las percepciones del alumnado. Integrar este tipo de herramientas diagnósticas dentro del aula permite vincular el conocimiento del medio con la experiencia cotidiana de los niños y niñas, favoreciendo una educación más contextualizada, crítica y participativa.

Por último, estos datos también deben ser leídos desde una perspectiva de equidad. No todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de acceder al colegio de forma segura,

rápida o cómoda. Las familias sin vehículo privado o que viven lejos de los centros educativos deben afrontar barreras bastante significativas.

7.3 Análisis e interpretación del mural colaborativo

Una de las actividades finales realizadas en el aula fue la creación de un mural colaborativo sobre el “cole soñado”. Esta propuesta partía del objetivo de recoger, desde una perspectiva infantil, cómo imaginan los propios niños y niñas un centro educativo justo, accesible, inclusivo y adaptado a sus necesidades y deseos. La actividad, además de su valor expresivo y creativo, ofreció datos valiosos para interpretar cómo comprenden ellos mismos aspectos clave relacionados con el bienestar, la convivencia, los espacios y la equidad en la escuela.

Desde el punto de vista metodológico, esta propuesta se fundamenta en la pedagogía de la escucha (Rinaldi, 2004), que considera a los niños como sujetos competentes y capaces de expresar opiniones válidas sobre su entorno. En coherencia con esta mirada, se les ofreció libertad para dibujar, comentar y construir colectivamente un espacio educativo soñado, lo que permitió acceder a representaciones espontáneas y genuinas.

Los resultados del mural se pueden analizar en varios niveles:

Participación activa y expresión simbólica

La participación fue elevada y entusiasta, lo que refleja, tal como señala Piaget (1967), la importancia del juego simbólico como vía para estructurar el pensamiento y comunicar ideas. Los niños no solo pensaron en elementos concretos como aulas, columpios

o rampas, sino también emociones, personas significativas (maestras, compañeros, familias), y situaciones cotidianas que valoran. Esta forma de expresión permite visualizar cómo los más pequeños integran el espacio educativo en su universo emocional y social.

Inclusión y diversidad

Un aspecto especialmente relevante fue la aparición espontánea de elementos relacionados con la inclusión y la accesibilidad. Varios niños mencionaron o representaron en sus dibujos espacios sin escaleras, lo que refleja una comprensión intuitiva de que un entorno accesible debe facilitar la movilidad para todos. Esta elección estuvo influenciada por las actividades previas realizadas en el aula, como la lectura del cuento sobre una niña en silla de ruedas, que promovía la empatía y la reflexión sobre las barreras físicas.

Estos indicios sugieren una creciente sensibilidad hacia la diversidad funcional desde edades tempranas, en consonancia con los principios del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), que subrayan la importancia de generar culturas escolares inclusivas, no sólo desde las infraestructuras, sino también desde las actitudes, valores y propuestas pedagógicas compartidas.

Diseño de espacios y bienestar

El diseño de los espacios fue otro eje central del mural. Aparecieron zonas verdes, patios amplios, salas de juegos, bibliotecas acogedoras y aulas abiertas. Estos elementos coinciden con investigaciones como las de Tonucci (2015), que defienden la necesidad de repensar los entornos escolares no solo desde una lógica funcional, sino también afectiva y sensorial. El hecho de que muchos niños incluyeran rincones de juego, colores vivos o espacios para descansar muestra que el ambiente físico no es percibido como un fondo neutro, sino como un componente activo de su bienestar.

Dimensión relacional y emocional

Más allá de los objetos y estructuras físicas, el mural mostró con fuerza la dimensión emocional del colegio. Muchos dibujos representaban vínculos afectivos, sonrisas y escenas de juego compartido. Este tipo de representaciones está en sintonía con las teorías del apego (Ainsworth, 1978) y con investigaciones actuales que destacan la escuela como un espacio de socialización clave en la infancia. El “cole ideal”, para ellos, no es solo un lugar bonito o divertido, sino uno donde se sienten queridos, seguros y escuchados.

7.4 Entrevista: Acceso a la escuela en generaciones pasadas (30 testimonios)

Los testimonios recogidos permiten identificar claras transformaciones en el acceso a la escuela entre generaciones pasadas y el presente. A partir de las respuestas, se evidencia una evolución significativa tanto en infraestructuras como en políticas educativas y sociales.

Uno de los cambios más destacados es la mejora generalizada en la accesibilidad física al centro escolar. Mientras que en décadas pasadas la mayoría de niños y niñas accedían a pie, en trayectos que podían durar más de media hora y en condiciones adversas (lluvia, nieve, caminos sin asfaltar), hoy en día se dispone de transporte escolar, carreteras adecuadas y rutas seguras. Esta transformación se vincula tanto a la modernización de infraestructuras como al crecimiento urbano y la planificación educativa más cercana a las comunidades.

Otro aspecto relevante es el cambio en la inclusión educativa. Todos los testimonios coinciden en señalar que, en generaciones anteriores, los niños y niñas con discapacidades o

necesidades especiales no solían estar escolarizados. La frase “Antes, si había un niño con discapacidad, directamente no iba a la escuela” resume una realidad excluyente que ha sido revertida en gran medida por las políticas de inclusión actuales, que promueven el derecho universal a la educación. Esta evolución refleja avances en derechos humanos, igualdad de oportunidades y reconocimiento de la diversidad.

Además, se observa una clara toma de conciencia sobre el papel del entorno físico en el aprendizaje y el juego. Si bien en el pasado los espacios escolares eran precarios (aulas frías, sin decoración, patios de tierra), hoy se valora la calidad de estos espacios como un factor clave para el desarrollo infantil. La propuesta de mejorar los patios escolares y crear entornos más naturales señala una visión pedagógica más integral, que entiende el juego y el espacio como parte del proceso educativo.

Por último, las sugerencias de mejora actuales (educación gratuita real desde los 0 años, acceso garantizado en zonas rurales) ponen de relieve que, si bien se han logrado avances importantes, aún existen desafíos, especialmente relacionados con la equidad territorial y el acceso temprano a la educación infantil.

En conjunto, los testimonios permiten concluir que el acceso a la escuela ha pasado de ser una experiencia desigual y en muchos casos, dificultosa, a un derecho más garantizado y extendido, aunque con retos vigentes en términos de equidad, calidad de los espacios y atención a la diversidad.

7.5 Entrevista Belén Brezmes

Dentro del bloque de entrevistas personales de este Trabajo Fin de Grado, se incluye un interesante testimonio de Belén Brezmes, religiosa de la Congregación de las Hijas de

Jesús, recogido en el reportaje televisivo *El día del Señor*, emitido por RTVE desde la Parroquia San Pablo de Burgos (RTVE, 2019). Su relato, impregnado de sensibilidad, hondura humana y compromiso con la educación, ofrece una mirada íntima y reveladora sobre la evolución del acceso a la escuela y la transformación de los espacios educativos desde una perspectiva histórica, vocacional y espiritual.

Con más de cuatro décadas entregadas a la vida religiosa y educativa, Belén se remonta a su infancia para compartir cómo era el acceso cotidiano al colegio en una época marcada por las carencias materiales, pero también por una fuerte dimensión comunitaria:

“Íbamos caminando, haga frío o calor, porque en casa no había coche, ni tampoco lo tenían muchas familias. Se aprendía a tener paciencia desde el camino”.

Este recuerdo aparentemente sencillo encierra una poderosa reflexión sobre las condiciones estructurales de acceso a la educación en el pasado. La experiencia de recorrer a pie largos trayectos escolares se convierte, en su testimonio, en una metáfora de una educación que no era inmediata ni cómoda, pero sí vivida con un profundo sentido de propósito. Desde el presente, esa imagen invita a pensar cómo la geografía y las condiciones socioeconómicas han condicionado históricamente la movilidad escolar, y cómo el esfuerzo personal y familiar formaban parte del proceso educativo en sí.

Durante la conversación, Brezmes también hace memoria de los espacios físicos de la escuela de su infancia, con una mirada cargada de ternura y crítica constructiva:

“Antes el patio era de tierra, y teníamos una pelota para todos. No importaba, jugábamos igual. Hoy los colegios tienen mucho más, pero a veces se pierde el valor de lo sencillo”.

Esta reflexión remite directamente a uno de los ejes centrales de este trabajo: la influencia del entorno escolar no solo en el aprendizaje cognitivo, sino también en la construcción de relaciones interpersonales, valores compartidos y sentido de pertenencia. El contraste entre las infraestructuras educativas del pasado y las del presente no se plantea desde la nostalgia, sino como una invitación a no perder de vista aquello esencial que daba sentido a la experiencia educativa: la capacidad de compartir, de imaginar, de convivir, incluso en la escasez.

Belén Brezmes, desde su vocación como religiosa, tiene una visión de la escuela profundamente humana y espiritual. Para ella, la escuela no es solo un lugar donde se adquieren conocimientos, sino un espacio privilegiado para el encuentro, la acogida y el crecimiento integral de la persona:

“Una escuela sin alma no sirve. Hay que educar con corazón, no solo con cabeza”.

Esta afirmación recoge con fuerza el núcleo de su pensamiento pedagógico: la educación como acto de amor, como proceso de acompañamiento en el que la formación intelectual debe ir siempre unida a la dimensión afectiva, ética y trascendente del ser humano. En un contexto donde con frecuencia se sobrevaloran los resultados académicos medibles, Brezmes nos recuerda que la verdadera calidad educativa pasa por la construcción de vínculos significativos, por el cuidado de las personas y por una mirada integradora que dé espacio al alma.

El testimonio de Belén ha resultado especialmente significativo, no solo por el contenido de sus palabras, sino por la autenticidad y la profundidad con que narra su experiencia vital. Su recorrido personal —primero como alumna, luego como docente y finalmente como religiosa comprometida con la educación— permite acceder a una mirada intergeneracional que ilumina las transformaciones del sistema educativo en las últimas

décadas. Más aún, su relato pone en evidencia cómo la escuela, lejos de ser un mero reflejo del contexto histórico y social, puede convertirse en un verdadero motor de cambio cuando se habita con vocación, con entrega y con fe en el ser humano.

A través de sus palabras, comprendemos que educar no es solo una tarea técnica o profesional, sino un modo de estar en el mundo, una forma de amar que transforma tanto a quien enseña como a quien aprende. En este sentido, el legado de Belén Brezmes no solo enriquece este trabajo académico, sino que interpela a toda persona que piense la educación desde una perspectiva ética, crítica y esperanzada.

8. Conclusiones

La realización de este Trabajo de Fin de Grado ha supuesto una experiencia transformadora, tanto a nivel académico como personal. A lo largo de los distintos apartados que conforman este estudio, se ha puesto en evidencia la profunda relación entre el entorno escolar y la equidad educativa. La escuela no es un espacio neutro ni universal, sino un lugar situado, condicionado por factores geográficos, arquitectónicos, sociales y emocionales que afectan directamente a la forma en la que niños y niñas acceden, participan y se sienten incluidos en ella.

Desde la mirada de la geografía de la educación, este trabajo ha abordado la influencia del territorio en el acceso y la vivencia escolar, apostando por una metodología cualitativa, cercana y participativa. El análisis se ha articulado en torno a tres realidades educativas concretas —dos centros públicos y un centro concertado de ideario religioso— situados en distintos barrios de la ciudad de Valladolid, cada uno con características urbanas y

sociales particulares. Esta diversidad ha permitido observar cómo el entorno moldea el día a día escolar, no sólo en términos de infraestructuras, sino también en lo simbólico y emocional.

Uno de los elementos más significativos del trabajo ha sido la creación y aplicación del cuento “Diferentes caminos, mismos destinos”, protagonizado por una niña en silla de ruedas. Este recurso literario ha servido como herramienta pedagógica y emocional para trabajar con el alumnado de Educación Infantil (3, 4 y 5 años) y con los grupos de 5.º de Primaria (10-11 años). El cuento no solo introdujo el tema de la inclusión y la movilidad desde una perspectiva cercana y accesible, sino que generó un clima de reflexión espontáneo y sincero entre los niños y niñas. Su reacción ante la historia —sus comentarios, preguntas y propuestas— reveló una conciencia mucho más aguda de lo que cabría esperar a esas edades sobre temas como las barreras físicas, la justicia social o el derecho a la participación.

La investigación con los grupos de Educación Infantil permitió recoger una mirada directa, sincera y valiosa sobre cómo los más pequeños entienden el espacio escolar. A través de dinámicas adaptadas a su etapa evolutiva, se exploraron sus formas de llegar al colegio, su percepción de los obstáculos cotidianos y su deseo de una escuela en la que todos pudieran participar sin dificultad. En paralelo, el trabajo con el alumnado de quinto de primaria permitió contrastar y ampliar esa mirada con un enfoque más elaborado, crítico y propositivo. Su madurez cognitiva permitió analizar con mayor profundidad el entorno, proponer alternativas de transporte más sostenibles y sugerir mejoras concretas para una escuela más accesible.

Uno de los productos más relevantes del proceso ha sido el mural colaborativo “Nuestro colegio soñado”, una creación conjunta del alumnado de Infantil que resume visualmente sus ideas, deseos y prioridades respecto a cómo debería ser un centro ideal. Este

mural no solo ha funcionado como herramienta de expresión artística y grupal, sino también como una forma de visibilizar sus derechos, emociones y necesidades. Espacios verdes, rampas, patios amplios, zonas tranquilas, aulas con luz natural, y presencia de la naturaleza fueron algunos de los elementos recurrentes, lo que demuestra que incluso desde edades tempranas existe una noción clara de bienestar, accesibilidad y comunidad.

En el plano intergeneracional, la recopilación de más de treinta testimonios de docentes y antiguas religiosas que vivieron otra época escolar permitió establecer un diálogo entre pasado y presente. Estas entrevistas ofrecieron una perspectiva histórica sobre la evolución de la accesibilidad, el diseño de los centros y las formas de llegar a la escuela, especialmente en contextos rurales o desfavorecidos. Entre todos ellos, destaca el testimonio de Belén Brezmes, antigua alumna del colegio concertado y actualmente religiosa, que compartió su experiencia como persona con discapacidad en la etapa escolar. Su voz, complementada con el visionado del reportaje audiovisual emitido por RTVE, aportó una mirada ética y profundamente humana al tema de la inclusión, poniendo sobre la mesa los avances logrados, pero también los retos que siguen vigentes.

Todas estas acciones han permitido triangulaciones constantes entre teoría, práctica e implicación personal. Los marcos teóricos revisados —con autores como Ainscow, Vygotsky, Heckman, Piaget, Sullivan o la UNESCO— han ofrecido un sustento sólido para comprender cómo el diseño del espacio educativo, la accesibilidad física, la participación infantil y las desigualdades socioeconómicas se entrelazan en la vivencia escolar cotidiana.

Así, una de las principales conclusiones de este estudio es que hablar de inclusión no puede quedarse en lo simbólico. Debe traducirse en decisiones reales: en el diseño de espacios flexibles y accesibles, en la escucha activa de los niños y niñas, en políticas que atiendan las particularidades del territorio, y en la revisión constante de nuestras prácticas

docentes. El colegio ideal que han imaginado los participantes en este estudio no es un lugar utópico: es una propuesta construida desde lo real, desde la experiencia vivida y desde el deseo de aprender, convivir y crecer sin barreras.

También queda claro que la participación infantil no es un simple complemento, sino una dimensión central del derecho a la educación. Cuando se brinda a los niños y niñas la oportunidad de opinar, crear, imaginar y actuar sobre su entorno, se convierten en ciudadanos activos desde edades tempranas. Y esa participación no solo mejora el diseño del espacio escolar: transforma la escuela en una comunidad viva, equitativa y sensible al contexto que la rodea.

En definitiva, con mi trabajo, no he pretendido ofrecer una solución cerrada, sino abrir caminos de reflexión y transformación. A través del diálogo entre generaciones, la escucha de la infancia y el análisis del espacio educativo desde una perspectiva geográfica y social, se ha demostrado que otra escuela no solo es posible, sino que ya está siendo soñada —y construida— por quienes la habitan cada día.

9. Bibliografía

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011).** Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Consorcio para la Educación Inclusiva.
<https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCastilian.pdf>
- Cabello Cano, A. (2023).** Equidad educativa: Arquitectura accesible y TIC para una educación inclusiva. Palmito Books.
<https://palmitobooks.com/libros/equidad-educativa-arquitectura-accesible/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2006).** Métodos de investigación educativa (5.^a ed.). Routledge.
- Comisión Europea / EACEA / Eurydice. (2025).** Formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en España. Eurypedia.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/eurypedia/spain/formacion-inicial-del-profesora-do-de-educacion-infantil-primaria-y-secundaria>
- Davis, J. M. (2014).** Young children and the environment: Early education for sustainability (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Echeita, G. (2022).** Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. Revista Española de Discapacidad, 10(1), 207–218.
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Erikson, E. H. (1950).** Infancia y sociedad. Ediciones Morata.

Fisher, K. (2005). Investigación para identificar entornos de aprendizaje eficaces.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

<https://www.oecd.org/education/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentmentscele.htm>

Fundación CADAH. (s.f). Metodologías activas: El aprendizaje cooperativo y las ventajas de trabajar en grupo.

<https://www.fundacioncadah.org/web/printPDF.php?account=j289eghfd7511986&contenido=metodologias-activas-el-aprendizaje-cooperativo&idweb=1>

García-Lázaro, I. (2021). Accesibilidad y educación inclusiva: un estudio sobre la desigualdad de acceso al aprendizaje. En E. López-Meneses et al. (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3916–3924). Octaedro.

<https://rio.upo.es/entities/publication/00397f9f-768d-4135-9a36-c92c9775db3c>

Gifre Monreal, M., & Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79–92.

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619>

González, M. (2015). Fundamentos de la educación infantil. Editorial Universitaria.

<https://www.editorialuniversitaria.com/>

González, M. (2015). Equidad e inclusión en la educación infantil: una mirada desde los contextos vulnerables. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 89–106.

- González-Gil, F., Martín-Pastor, M. E., & Poy Castro, R. (2019).** Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153/0>
- Hart, R. (1992).** La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF. https://www.researchgate.net/profile/Roger-Hart/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica/links/571e6d4208aefa648899a0c5/La-participacion-de-los-ninos-de-la-participacion-simbolica-a-la-participacion-autentica.pdf
- Heckman, J. J. (2006).** La economía del desarrollo humano y la movilidad social. *Annual Review of Economics*, 1(1), 73–97. https://www.researchgate.net/publication/267732099_The_Economics_of_Human_Development_and_Social_Mobility
- Heckman, J. J. (2006).** Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Holloway, S. L., & Pimlott-Wilson, H. (2011). Geographies of children, youth and families: An international perspective [Geografías de la infancia, juventud y familias: Una perspectiva internacional]. Routledge. Recuperado de <https://www.routledge.com/Geographies-of-Children-Youth-and-Families-An-International-Perspective/Holt/p/book/9780415563840>

Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.

https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2023/05/PARTICIPACION-INFANTIL-Y-ADOLESCENTE_OK.pdf

Mounoud, P. (2005). El desarrollo cognitivo del niño: Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Anales de Psicología*, 21(1), 1–14.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209682.pdf>

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Nesbit, J. C., & Beaudry, J. S. (2015). Apoyos cognitivos en aulas inclusivas. En J. W. Andrews & J. Lupart (Eds.), *Educación inclusiva: Libro de casos y lecturas para futuros docentes* (pp. 117–133). Nelson Education.

Nieto Carmona, C., & Moriña Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29–49.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero20215242949>

OECD. (2018). Equidad en la educación: romper las barreras a la movilidad social [Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility] (informe PISA). OCDE.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2018/10/can-equity-in-education-foster-social-mobility_169073f0/9335f0fa-es.pdf

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre. BOE nº 312, 29 de diciembre de 2007.

<https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>

Piaget, J. (1967). La psicología de la infancia. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1975). La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo. Ariel.

Revista Completa. (2021). Educación sin barreras: Acceso inclusivo.

<https://revistacompleta.com/educacion-sin-barreras-acceso-inclusivo/>

Rinaldi, C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11.

RTVE. (2019, 3 de febrero). El día del Señor – Parroquia San Pablo de Burgos [Video].

RTVE

Play.

<https://www.rtve.es/play/videos/el-dia-del-senor/dia-del-senor-parroquia-san-pablo-burgos/5107480/>

Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2013). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. Revista de Educación, (5), 227–238. <https://doi.org/10.18172/con.514>

Solla Salvador, C. (2013). Guía de buenas prácticas en educación inclusiva. Save the Children España.

<https://accessibilas.es/2019/04/guia-de-buenas-practicas-en-educacion-inclusiva/>

Sullivan, A. (2016). School design and student well-being: A focus on inclusion. *Educational Design*, 4(2), 65–78.

Sullivan, G. (2016). Inclusive classroom design for children with special needs: Creating spaces that support learning and engagement. Routledge.

UNESCO. (2017). La educación infantil: Una clave para la equidad. Reporte global de la educación.

<https://www.unesco.org/es/articles/la-educacion-infantil-una-clave-para-la-equidad>

Villaescusa Alejo, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 90–98.

https://www.researchgate.net/publication/361974547_La_accesibilidad_una_clave_para_la_inclusion_educativa_Accesibilidad_e_inclusion_educativa

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). 11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias. Graó.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). Los métodos para enseñar: Las competencias. Graó.