



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TRABAJO FINAL DE GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL

**PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA: LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES
COMO GENERADORA DE APRENDIZAJE**

Alumna: Andreu Gregorio, Aina

Tutor: Cardona Pla, Ramón

Área de conocimiento: Educación inclusiva

Curs: 2014/2015

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	2,3
2. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO.....	3,4
3. MARCO TEÓRICO.....	4-8
3.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
3.2. LA INTERACCIÓN CON LOS IGUALES COMO FOMENTO DEL APRENDIZAJE	
3.3. EL JUEGO COMO FUENTE DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	
4. INVESTIGACIÓN.....	8-14
4.1. OBJETIVOS	
4.2. METODOLOGÍA	
4.3. DESCRIPCIÓN DE LAS SITUACIONES	
4.4. RESULTADOS	
5. PROPUESTA DOCENTE.....	14-18
6. CONCLUSIONES FINALES.....	18
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	19-20
ANNEXOS.....	21-31

Resumen

La educación inclusiva se conoce como la principal corriente de atención a la diversidad de todo el alumnado. Esta es una de las mayores preocupaciones de la educación del siglo XXI pero, sobre todo, la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales para erradicar las situaciones de exclusión social. La inclusión supone educar a todos los alumnos-as juntos para que puedan aprender los unos-as de los otros-as y no les restemos así oportunidades de aprendizaje. Por tanto, el presente trabajo pretende concienciar sobre la importancia de las interacciones entre los iguales en el segundo ciclo de educación infantil como una oportunidad única para generar aprendizajes de tipo espontáneo e incidental, producidas, en muchas ocasiones, gracias al juego. La investigación desarrollada a continuación pretende encontrar evidencias en la práctica educativa real de que existen situaciones de interacción positiva producidas de forma espontánea al incluir en el mismo colegio a alumnos-as con discapacidad y sin ella. Para ello, se han realizado una serie de entrevistas a varios profesionales de un centro de integración de Castellón de la Plana.

Finalmente, se va a realizar una propuesta docente para sacar el máximo rendimiento posible de este tipo de situaciones para que se sigan produciendo y se aumente el aprendizaje originado gracias a estas.

Palabras clave

Inclusiva, interacciones entre iguales, discapacidad, juego, propuesta.

Abstract

Inclusive education is known as mainstream attention to the diversity of all students. This is one of the biggest priorities of the 21st century education, but the principal problem it's the inclusion of students that needs special education to eradicate situations of social exclusion. The mean of inclusion consist in educate all pupils together so that they can learn one of others and that way we don't reduce learning opportunities. Therefore, the present work aims to raise awareness about the importance of interactions between the equals of the second cycle of early childhood education as a unique opportunity to generate spontaneous learning thanks to games. The research developed in this work aims to find evidence in real educational practice that there is positive interaction situations produced spontaneously by including in the same school to pupils with disabilities and puppils without it. To do this, carried out a series of interviews with various professionals of a centre of integration of Castellón de la Plana.

Finally, it will make a teaching proposal to get the maximum performance of this type of situations so that they continue producing and increasing learning originated thanks to these.

Keywords

Inclusive, interactions betwen equals, disabilities, games-, proposal.

1. INTRODUCCIÓN

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) expone: “Toda persona tiene derecho a la educación.” La aplicación de este artículo es fundamental ya que todas las personas merecen el mismo derecho de educarse independientemente de su sexo, etnia, religión, estatus económico o capacidad.

Por otra parte, la Declaración de Salamanca (1994) en el artículo 2 proclama:

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Este punto de partida, establece las bases para una educación pública y de calidad en la que se pretende educar al alumnado teniendo en cuenta las características y ritmos individuales de cada niño-a. Así pues, se promueve un proceso educativo centrado en el niño-a y adaptado a este-a y no al revés. La Ley Orgánica de Educación (2006) también refleja este aspecto en el preámbulo y se tiene en cuenta, para ello, la idea de inclusión:

La atención a la diversidad se establece (...) con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades (...) La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

Teniendo en cuenta este artículo, podemos decir que la educación inclusiva adquiere un papel fundamental en la atención a la diversidad. De esta manera, al educar a personas con distintas funcionalidades juntas y que interactúan entre ellas, pueden enriquecer así su aprendizaje. Además, la educación inclusiva supone la manera más efectiva para erradicar la desigualdad que se produce en las aulas y se agrava posteriormente durante la vida adulta.

Finalmente, la actual ley de educación, L.O.M.C.E. (2013), también tiene en cuenta este aspecto en el preámbulo: “La inclusión educativa (...) que actúe como elemento compensador de las

desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.”

2. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

La educación inclusiva es la corriente principal de pensamiento en la actualidad como la mejor manera de atender la educación de todos-as. “Esto se fundamenta en el siguiente principio: Los alumnos no sólo aprenden porque el profesor les enseña, sino porque cooperan entre si enseñándose unos a otros.” (Pujolàs, 2003). El alumnado debe ser educado junto, ayudándose mutuamente porque si no, les estamos quitando oportunidades de aprendizaje.

Cuando hablamos de educación inclusiva, nos referimos a la idea de que todos los alumnos-as puedan aprender juntos, tal y como explica Fernández (2003): “La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales , sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”. Sin embargo, frecuentemente escuchamos opiniones que consideran que lo que más enseña a los niños y niñas con discapacidad es un trato individualizado, o en un grupo con niños y niñas con necesidades parecidas, o con especialistas que saben de las diversas afectaciones que pueden sufrir las personas. “La escuela inclusiva (...) no es ciega y reconoce que hay situaciones específicas donde este alumnado puede presentar diferencias más notables en algunos casos, que necesitarán de una valoración y una atención específicas.” (Moreno, 2009).

Por lo tanto, la educación inclusiva pretende dar la oportunidad de que todo el alumnado se eduque junto, pero Booth y Ainscow (2002) inciden en la idea de que realmente pretende incluir a aquellos alumnos que son sujetos de exclusión, no solo los que tienen discapacidades. No obstante, en este trabajo solo vamos a centrarnos en la inclusión de los alumnos-as que presentan ciertas dificultades, y más concretamente en el ámbito de la educación infantil, ya que la idea de trabajar el tema de la educación inclusiva surge a raíz de realizar la asignatura de *Prácticum* II en un colegio de integración, al cual asiste un gran porcentaje de alumnado con dificultad tanto cognitiva, motora o ambas a la vez. Esto se debe a que es la única escuela pública de Castellón de la Plana que ofrece un servicio de fisioterapia. Al estar en este colegio se puede observar que la interacción entre los compañeros-as es fundamental para producir un aprendizaje conjunto.

En los inicios de este trabajo se pretendía realizar una comparación entre los aspectos positivos y negativos de la educación inclusiva. Al indagar acerca de estas ventajas, surgió la pregunta de que si estas son tan destacadas deberían haber evidencias en la práctica educativa real que las

confirme. Todas esas afirmaciones no pueden quedarse en simples fundamentos teóricos. Por ello, es necesario acercarnos a la realidad y poder fundamentarlas con hechos y situaciones concretas que nos indiquen que verdaderamente se producen resultados positivos gracias a la interacción con el grupo de iguales.

Finalmente, la presente investigación pretende detallar diversas situaciones reales de interacción positiva y generadora de aprendizaje entre alumnado con discapacidad cognitiva o motora y alumnado sin ella, en las aulas de educación infantil.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La educación inclusiva: Fundamentos teóricos

“La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social.” (UNESCO, 1996).

El término inclusión y educación inclusiva siempre ha generado grandes debates entre los académicos ya que no se ha alcanzado un acuerdo claro de definición y, por consiguiente, de aplicación de esta. “Dyson y Milward (2000) explican: El campo de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables pues en el fondo tiene una naturaleza dilemática que necesariamente genera tales situaciones.” (citado por Echeita y Ainscow, 2011).

A continuación, vamos a citar a autores como Porter, Giné, Arnaiz, Echeita, Sandoval, Booth y Ainscow, que nos muestran su propia definición, para poder concretar a qué nos referimos cuando aludimos al concepto educación inclusiva.

D'acord amb la definició de l'enciclopèdia, l'educació inclusiva és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, (...) l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula (ENCARTA, 1998, citada por Porter, 2001).

Giné (2001) dice que la educación inclusiva está relacionada con la aceptación de todos los niños-as y su participación en la escuela, la cual ofrece todos los recursos necesarios para el progreso de cada alumno-a, en función de sus capacidades.

Por otro lado, Arnaiz (1996) expresa que la educación inclusiva: “Es una actitud, un sistema de

valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones” Y añade: “La palabra *incluir* significa ser parte de algo, formar parte del todo. *Excluir*, el antónimo de *incluir*, significa mantener fuera, apartar, expulsar. Estas definiciones empiezan a servir de marco para el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas”.

Siguiendo las ideas de Booth y Echeita (2002) podemos decir que la educación inclusiva conlleva un cambio en los sistemas educativos ya que implica cuestionarse el modelo educativo aplicado hasta el momento.

Por su parte, Echeita y Sandoval (2002) definen la educación inclusiva como un proceso en el que las prácticas educativas deben generar una proporción entre lo que debe ser común a todo el alumnado y la atención a las necesidades individuales de cada niño y niña “sin generar con ello desigualdad ni exclusión. (...) es una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades”.

En muchos trabajos académicos y como hemos reflejado en la anterior definición, observamos la inclusión asociada a los conceptos atención a la diversidad y aceptación de las diferencias. “La inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia.” (Echeita y Ainscow, 2011).

Así pues, la educación inclusiva se entiende como una respuesta a la diversidad partiendo de las necesidades particulares de cada niño-a. No se trata de un objetivo que hay que alcanzar, sino de un proceso a través del cual lograremos erradicar con la exclusión de ciertos colectivos desfavorecidos.

Hemos destacado como característica principal la atención a la diversidad y aceptación de las diferencias. No obstante, también podemos hallar otras características como las que expone el Index para la Inclusión (2002). Ver un resumen en el Anexo 1.

3.2. La interacción entre los iguales como fomento del aprendizaje

La interacción entre iguales es fundamental para el desarrollo íntegro de la persona ya que estos le proporcionan experiencias imposibles de adquirir en otros contextos.

Kohlberg (1980) considera que el grupo de iguales representa una excelente oportunidad para adoptar un papel social (...) Es sorprendente constatar la frecuencia con la que se mencionan en medios no estrictamente científicos los descubrimientos etológicos sobre los

efectos negativos de la privación materna mientras que se omiten los relativos a las graves consecuencias negativas que supone la falta de interacción temprana con los iguales. (citado por Diaz-Aguado, 1986).

Es importante destacar que si no existiera esa interacción entre los iguales y no fueran educados-as juntos-as dentro del aula, hecho que se consigue como hemos dicho anteriormente gracias a la educación inclusiva, estaríamos eliminando unas oportunidades de aprendizaje muy valiosas. Stainback (2001) nos muestra un claro ejemplo de esto en el que un padre de Massachusets explica que su hijo autista aprendió a hablar gracias a sus compañeros ya que estos siempre le acercaban, le pedían que hablara y sabían como conseguirlo. “¿Qué maestro o maestros podrían hacer eso para su hijo, por no decir para una clase entera de niños autistas?” - expone el padre. Por tanto, podemos observar que los alumnos-as se ayudan mutuamente para aprender los unos-as de los otros-as .

Alfageme (2006) destaca que los alumnos-as no son todos-as iguales ya que las personas somos diferentes. Ser diferentes no puede ser un problema, es una realidad con la cual debemos aprender a vivir y entenderla como una oportunidad única para aprender. Esta idea se ve respaldada por Booth y Ainscow (2002): “La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos”. Del mismo modo, Pujolàs (2003) expone: “Las diferencias individuales (personales, culturales, étnicas...) son algo valioso, porque en la diversidad se dan las mejores oportunidades para aprender.” Stainback (2001) también apoya esta idea ya que la tiene en cuenta al definir su escuela ideal como una escuela en la que la diversidad genera oportunidades de aprendizaje muy importantes.

De manera que, cuando hablamos de los iguales en educación infantil debemos ir un poco más allá y ser conscientes que los iguales, si aprenden entre ellos-as es porque son diversos. Así pues, a partir de ahora, cuando hagamos referencia al término iguales, los denominaremos iguales/diversos.

La diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella (...) pero la lucha en una sociedad democrática es, ha de ser, inequívocamente contra la desigualdad, no contra la diversidad (Parrilla, 2002).

“Si hay un colectivo de alumnos y alumnas que, durante mucho tiempo, han sido directa y llanamente excluidos de entrada, del sistema educativo ordinario ése es el alumnado con discapacidad” (Echeita y Sandoval, 2002).

Fernández (2003) explica que la inclusión no es solo positiva para el alumnado con discapacidad, sino que mejora la calidad educativa. “De esta manera, la alta conflictividad de las aulas heterogéneas representa, no sólo una dificultad a superar, sino también una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva” (Díaz-Aguado, 1995).

La educación inclusiva supone la oportunidad para que este tipo de alumnado forme parte del grupo y ha quedado comprobado que esta es la manera más efectiva de terminar con los procesos de exclusión social. Pujolàs (2003) expone que Marta Mata, maestra y pedagoga, en una entrevista destaca la importancia de educar a todo el alumnado junto para potenciar las diferencias de los niños y que es sensacional lo que son capaces de hacer para ayudarse.

3.3. El juego como fuente de aprendizaje en la educación infantil

El juego es una actividad innata, característica de todos los animales, entre ellos los seres humanos. Así lo expone Huizinga (1972): “El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de esta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar”. Además, el autor propone una serie de características que se pueden ver en el Anexo 2. La definición que plantea el autor a partir de las características es la siguiente:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente (Huizinga, 1972).

Así pues, hemos de ser conscientes, teniendo en cuenta esta definición, que el juego va a tener un papel muy importante en la vida y desarrollo de los niños y niñas ya que, como bien sabemos, es su forma natural de aprender. Zapata (1995) explica: “El juego es función, estímulo y formación del desarrollo infantil; porque para el niño es un instrumento de afirmación de sí mismo, que le permite ejercitar sus capacidades físicas e intelectuales, pero también le ayuda a plantear sus problemas cotidianos de desarrollo y convivencia”. Además, el juego puede fomentar el desarrollo de una serie de aprendizajes expuestos por Padilla (2011): la mejora de la autoestima, la formación del autoconcepto, la búsqueda de estrategias, la propuesta de soluciones, la afirmación de la personalidad, el conocimiento del cuerpo y las posibilidades de este, la imaginación, la atención, la memoria, la socialización y comunicación con el grupo, entre otros.

Por otra parte, es necesario destacar que el juego, además de fomentar la comunicación y socialización del grupo, supone una herramienta para la cohesión de este. Y es que si las personas queremos que alguien se una a nuestro grupo de juego, siempre encontramos el modo para lograrlo:

Tant quan som infants com quan som adults, sempre adaptem els jocs o les activitats d'una manera que els nostres amics o germans puguin compartir una activitat. Amb totes les diferències que es poden trobar en un grup, (...) si volem que algú s'uneixi a nosaltres, normalment sabrem trobar una manera de fer-ho possible (Stainback, 2001).

Finalmente, añadir que, teniendo en cuenta todo lo expuesto sobre el juego, no cabe duda que debemos dirigir nuestra práctica educativa al aprovechamiento de este ya que constituye el elemento motivador y fundamental que necesitan los niños y niñas para aprender.

4. INVESTIGACIÓN

El presente apartado del proyecto pretende recopilar información que permita averiguar si se producen en realidad en las aulas de educación infantil estos efectos positivos que genera la educación inclusiva.

Para conocer si realmente se producen estos efectos, se han realizado unas entrevistas a varios profesionales del centro sobre si han observado situaciones de interacción positiva entre los iguales/diversos de educación infantil. Además, se ha hecho hincapié en que estas situaciones no sean únicamente académicas, sino también espontáneas, producidas en momentos lúdicos y de juego en el que se favorece la participación de todos los niños y niñas, independientemente de sus características individuales.

4.1. Objetivos

Este trabajo pretende conocer y analizar la relación que se produce entre los niños-as del segundo ciclo de educación infantil en una escuela de integración de Castellón de la Plana, para poder dar una adecuada respuesta docente ante estas situaciones, aprovechando las que se producen espontáneamente. Por tanto, los objetivos que se concretan en este apartado y se pretenden lograr tras la posterior investigación son los siguientes:

- Encontrar evidencias en la práctica educativa real que verifiquen que la interacción entre alumnado de educación infantil con discapacidad y sin ella es positiva, en cuanto a que genera

aprendizajes para todos-as.

- Analizar si estas situaciones de interacción positiva entre iguales/diversos surgen de forma espontánea o de un propósito educativo previo.
- Examinar el papel del juego en educación infantil como fuente de aprendizaje en relación con la interacción entre iguales/diversos.

La consecución de estos objetivos va a ser fundamental para un último objetivo: una propuesta docente para el mayor desarrollo de la educación inclusiva en las aulas de educación infantil, acorde con las situaciones reales que se producen en este centro.

4.2. Metodología

En cuanto al método de investigación empleado para el estudio y análisis de estas situaciones, se ha utilizado la investigación cualitativa ya que esta “Suele identificarse (...) con el uso de palabras, las descripciones, las viñetas y los relatos, en contraposición al uso de los números, las tablas, los tests de significación y los modelos estadísticos” (Ruiz, 2012). Por tanto, podemos decir que la investigación cualitativa pretende acercarnos a la realidad a través de la descripción de situaciones o hechos basados en las palabras de las personas y no solamente en datos numéricos o estadísticos, como en la investigación cuantitativa.

Para llevar a cabo la investigación, en primer lugar, se ha realizado un análisis bibliográfico sobre los fundamentos teóricos de la educación inclusiva, la importancia de la interacción positiva con los iguales/diversos en esta y el papel del juego en el desarrollo de aprendizajes.

En segundo lugar, se han elaborado una serie de entrevistas dirigidas a varios profesionales del centro para poder analizar situaciones de interacción positiva que se producen entre los iguales/diversos y como estas se llevan a cabo. Nolla (1993) explica que las entrevistas son el instrumento idóneo que nos permite realizar un buen análisis de la realidad.

El tipo de entrevistas que se han realizado para dar a conocer estas situaciones han sido las entrevistas individuales, directivas y no estructuradas. De esta manera, los entrevistados-as han tenido bastante libertad para poder contar los hechos siguiendo unas directrices mínimas. Se han realizado entrevistas a una maestra de Pedagogía Terapéutica, a cuatro maestras de Educación Infantil y a cinco estudiantes de prácticas, los cuales han podido proporcionar datos concretos de las situaciones.

Las preguntas que se han realizado, han sido orientadas a recabar la máxima información de las situaciones para poder abordarlas en su totalidad y a contribuir en la consecución de los objetivos.

Por tanto, las cuestiones que se han detallado en las entrevistas han sido las siguientes:

- ¿Podrías explicar alguna o algunas situaciones, anécdotas o hechos que hayas visto de interacción positiva entre niños-as con discapacidad y sin ella?
- ¿Qué tipo de discapacidad tenía el niño o la niña en cuestión?
- ¿Qué edad tenían los niños-as?
- ¿Dónde se ha producido ese tipo de situación o situaciones?
- ¿Cuántos niños o niñas han sido partícipes?
- ¿Ha sido un acto planeado o planificado por el docente o ha surgido de forma espontánea?
- ¿Qué aspectos comunicativos se activan?
- ¿Has reforzado ese tipo de situaciones cuando se producían?
- ¿Crees que es importante o positivo hacérselo saber a los niños-as?
- ¿Han aprendido algo con estas interacciones los niños-as con discapacidad y sin ella? ¿Qué?

4.4. Descripción de las situaciones

A continuación se ofrece un resumen de las situaciones, para observar las descripciones más detalladas ver Anexo 3.

Situación 1. En clase tuvieron que realizar una actividad en la que debían pintar. La niña con dificultades motoras no podía levantarse para coger sus colores, entonces sus compañeras de clase le pusieron el mantel y le llevaron los colores a su mesa.

Situación 2. Alumna 1 y Alumna 2 estaban en el patio jugando a la rayuela y Alumna 3, la niña con movilidad reducida les dijo que también quería jugar. Debido a su dificultad, solo pudo pasar la rayuela corriendo, sin poner los pies en las casillas. De manera que Alumna 1 se agachó para colocarle los pies en las casillas que tocaban. Como Alumna 3 y Alumna 1 no podían ver el suelo, Alumna 2 le iba indicando a Alumna 1 si tenía que poner una pierna o las dos.

Situación 3. Era la hora del patio y la niña con dificultades motoras no podía salir ni con el andador ni con la silla de ruedas. Los maestros-as le dijeron que se quedara en clase sentada y luego irían a jugar con ella. Resultó que la niña quería desplazarse a otro lugar de la clase y se puso a gatear. Entonces entraron dos compañeras y le propusieron jugar en el patio a un juego. El maestro les respondió que jugaran todos-as juntos y que ahora jugaría él con ella. De manera que una de las niñas dijo que no, que gatearían como ella y así podrían jugar a la vez todas juntas. Entonces se pusieron a jugar las tres gateando todo el tiempo.

Situación 4. Tres niñas de la clase estaban jugando a juego simbólico y hacían de maestras. Se acercó la niña con movilidad reducida para jugar con ellas. Sus compañeras le dijeron que debía sentarse en la silla para jugar. Entonces, dos de las niñas la cogieron de los brazos y entre todas la motivaron diciéndole: “Pero tú sola” “Intenta hacerlo sola”. ¡Venga muy bien! ¡Tú sola!. “¡Muy bien muy bien, lo estás haciendo tu sola!”. De modo que la niña se cogió a la silla, la soltaron y

consiguió subir ella sola. “Ah perfecto, pues al final no te hemos tenido que ayudar” -dijo una de las compañeras.

Situación 5. En una clase de cinco años estaban en el momento de la asamblea y una niña con movilidad reducida contó lo que hizo el fin de semana en casa. Dijo que había estado con su hermano jugando a imitar que eran gatos. Después, la maestra observó que en el patio, jugaron también a gatos. En ese momento, se dio cuenta que los días que esta niña va al colegio sus compañeros-as juegan con ella a imitar que son gatos y los días que esta niña no asiste al colegio juegan corriendo y caminando.

Situación 6. Las maestras repartieron los colores encima de las mesas y explicaron que debían pintar con uno en concreto. El niño con dificultades, al estirar el brazo no alcanzó el color. De manera que el compañero de clase que se sienta a su lado se lo acercó para que lo pudiera coger.

Situación 7. El alumnado de la clase debía escribir su nombre en una ficha. La niña que tiene discapacidad está acostumbrada a tener un adulto-a al lado siempre para que le ayude a realizar las tareas pero las maestras en ese momento no podían ayudarla porque tenían que ayudar al resto de la clase también. Entonces la maestra le dijo a la compañera que se sienta a su lado que le ayudara. La niña le ayudó a poner su nombre señalándole cada letra y preguntándole cuál era.

Situación 8. El alumnado salió al patio por la tarde pero solo disponían de diez minutos. La niña con dificultades motoras no pudo salir porque se necesitaban dos educadoras para sacar la silla de ruedas, que usa para desplazarse, y en ese momento no había nadie disponible que lo pudiera hacer. La niña se tuvo que quedar dentro de la clase y unos cuantos niños se quedaron con ella para que no estuviera sola. Cada vez que se producía esta situación eran unos-as niños-as diferentes, los que se quedaban con la niña y sin salir al patio por voluntad propia.

Situación 9. Una niña con osteogénesis imperfecta, más conocida como la enfermedad de los huesos de cristal había sido operada en muchas ocasiones y no podía realizar determinados movimientos ya que era peligroso para su salud. Aun así, la tutora de la clase comenta que, el ver a los compañeros realizar todos los movimientos motrices le dio fuerzas para hacerlo ella también y los consiguió hacer casi todos.

Situación 10. Una niña que tiene mutismo selectivo no le supone ningún problema ya que siempre tiene el apoyo de los compañeros-as para contestar por ella a alguna pregunta o, por ejemplo, para ayudarla a decir algo con señas tanto en el aula como en el patio. Se relaciona con todos y todas y ellos-as siempre están pendientes de ella para poder entender lo que quiere expresar sin hablar. Los niños la conocen muy bien y saben sus gustos aunque la niña no haya hablado nunca. Por ello, cuando la maestra un día le preguntó cuál era es su color favorito, dos y niños contestaron por ella porque vieron que no iba a decir nada con señas.

Situación 11. En la hora del patio, una maestra vio que unos niños-as de cuatro años estaban dándose pequeños golpes. Se acercó a ellos y les preguntó qué estaban haciendo. Un niño respondió que estaban jugando a toros y que Alumno 4, un niño que se desplaza con silla de

ruedas, era el toro porque va más rápido. Los niños bajaron las escaleras y Alumno 4 les dijo que no bajaran porque él no las puede bajar. De manera que estos volvieron a subirlas para poder seguir jugando.

Situación 12. En la hora del patio, Alumna 5, una niña que se desplaza con andador, quería bajar por la rampa pero estaba bajando por ella Alumna 6, otra niña que también se desplaza con andador, pero en este momento no lo llevaba porque estaba caminando muy cerca de barandilla. Alumna 7, una amiga de Alumna 5 apartó a Alumna 6 para que pudiera pasar su amiga y ésta se asustó y tuvo que cogerse a la barandilla para no caerse. La maestra se acercó y le dijo que estaba bien que intentara que su amiga pasara por la rampa pero no podía empujar a otra niña para conseguirlo.

Situación 13. Una niña del colegio, tiene dificultades para subir las escaleras y llevar a la vez su mochila, de manera que un compañero de su clase le sube la mochila todos los días. La maestra le dijo un día que no hacía falta que subiera él siempre la mochila de los dos ya que pesaban mucho pero el niño respondió que no pasaba nada, que él lleva su mochila en la espalda y la de la niña la coge con el brazo, así puede subir ambas mochilas. No tenemos información sobre el momento en el que este niño empezó a cogerle la mochila ni como ocurrió, pero se conoce que lo hace de manera rutinaria todos los días.

Situación 14. La alumna de prácticas acababa de llegar al colegio y los niños empezaban a conocerla. Como una niña con Síndrome de Down, ha aprendido a hablar hace poco, una compañera intentó que pronunciara su nombre. En la hora del patio, se acercó a ella con la maestra de prácticas y le dijo: “¿Cómo se llamaba?” “Sonia, se llama Sonia”. Ella intentó decir el nombre y esta niña le ayudó a pronunciarlo el nombre. Luego le preguntó: “Cómo se llama” Y dijo el nombre ella sola.

Situación 15. La maestra explicó una ficha y después la repartió para que el alumnado la hiciera. La niña con discapacidad no se puso a hacer nada y la compañera que se sienta a su lado, al verla, le explicó lo que se tenía que hacer en la ficha. De este modo, ya lo entendió y lo hizo.

4.4. Resultados

Para realizar el análisis de los resultados se va a tener en cuenta la consecución de los objetivos planteados en relación con algunas cuestiones fundamentales de las entrevistas.

Al inicio de la investigación, se ha planteado si existen situaciones reales que demuestren que la interacción con los iguales/diversos es positiva y genera aprendizaje para todos-as. También se ha propuesto averiguar si este tipo de situaciones surgen de manera espontánea o tienen una intención docente. El último objetivo que se ha expuesto es examinar si el juego favorece la comunicación entre el grupo de iguales/diversos y genera, por consiguiente aprendizajes.

Por lo que se refiere al primer objetivo expuesto, todos los entrevistados-as coinciden en que aprenden tanto los niños con discapacidad como los que no tienen discapacidades. Consideran que este tipo de situaciones genera una serie de aprendizajes que no son precisamente académicos, sino de otro tipo, tales como la voluntariedad, la colaboración con otra gente, el respeto, o la solidaridad. Todos-as están de acuerdo en que los niños y niñas gracias a estas situaciones lo que verdaderamente aprenden es a adaptarse a las circunstancias de cada momento, buscar estrategias para poder lograrlo y. Por tanto, podemos observar que se consigue el objetivo, el cual indica que las interacciones entre iguales/diversos genera aprendizajes.

En cuanto al segundo objetivo, se ha conseguido averiguar que este tipo de situaciones se han producido de forma espontánea ya que el propio alumnado era el que realizaba las acciones sin que los maestros-as sugirieran nada. De quince situaciones, trece de ellas se han originado de forma espontánea. De manera que podemos decir que la gran mayoría de las veces ha surgido por iniciativa de los niños y niñas. Además, esto se debe, en gran parte, a que diez situaciones han tenido lugar en un ambiente de juego, en el que los niños y niñas han utilizado cualquier estrategia para poder jugar todos-as. Por tanto, el tercer objetivo ha sido logrado también, pues se observa, en la mayoría de situaciones, que la interacción positiva que se produce y los aprendizajes que genera se debe a momentos lúdicos y de juego.

En cuanto a la pregunta de si es bueno reforzar estas conductas y hacer sabedores a los niños-as de esto, ha habido diferentes opiniones entre la gente entrevistada.

Por una parte, dos entrevistados-as opinan que es importante reforzarlo porque una buena conducta merece siempre una buena aprobación. Además, se valora mucho porque “se nos pueden pasar muchas cosas por alto, ya que podemos estar con dos niños-as y por detrás pueden pasar mil cosas muy bonitas y nos las perdemos”- especifica una entrevistada. Por eso, siempre que se fijan intentan reforzar para que digan: si la maestra me dice que muy bien a la próxima lo volveré a hacer y mejor. “Es bueno reforzar y que te den las gracias por ayudar a otra persona que lo necesita”, recalca otra entrevistada.

No obstante, un entrevistado piensa que, está bien reforzarlo a veces porque no todos somos iguales y es necesario que los niños aprendan a verlo. También pensó que igual no era correcto porque de esa manera estamos discriminando y recalando esa diferencia y es como si dijéramos: “esta niña tiene un defecto y lo voy a resaltar”.

Otra persona opina que no es necesario reforzar ya que piensa que es mejor que sea espontáneo, que los niños y niñas están haciendo este tipo de cosas como algo natural y no para recibir un

halago y si lo han hecho una vez lo pueden hacer siempre.

Finalmente, y es la idea con la que más entrevistados coinciden, seis exactamente, es que se tiene que recalcar lo positivo porque es un ejemplo para el resto y es extensible a todos los compañeros-as, no simplemente porque se tenga una discapacidad. También inciden en que estos niños-as tienen una discapacidad pero, ante todo, son personas, si ocurriera con otros niños-as también tendríamos que reforzarlo ya que si no lo único que hacemos es recalcar más esa diferencia. De modo que estas personas entrevistadas piensan que es importante reforzarlo siempre, porque hay que aprender a ser agradecido cuando hacen algo por nosotros ya que son formas sociales que tenemos que aprender, independientemente que haya una discapacidad.

5. PROPUESTA DOCENTE

La investigación realizada, a corroborado que existen situaciones de interacción positiva producidas de forma espontánea al incluir en la misma clase a alumnado con discapacidad y sin ella. De manera que, la propuesta docente desarrollada a continuación debe ir encaminada a proporcionar una respuesta educativa a las situaciones que se han producido para poder sacarles el máximo rendimiento posible. Para ello, se van a plantear dos objetivos fundamentales que se pretenden alcanzar con la propuesta.

Por una parte, se pretende que estas situaciones se generalicen, es decir, si ya se han producido en un momento dado debemos procurar que se produzcan en otras circunstancias y otros contextos.

Por otra parte, se intentará que sean partícipes el mayor número de niños y niñas posibles. Si determinados niños-as han protagonizado estas situaciones, nuestro trabajo es trasladarlo a otros-as para que aprendan de ello también.

En primer lugar, para poder llevar a cabo una respuesta educativa, será necesaria una adecuada actitud docente frente a estas situaciones. Esto es, como docentes, debemos prestar especial atención a este tipo de situaciones de relaciones positivas, originadas gracias a la inclusión, ya que se ha confirmado que están produciendo aprendizajes en el alumnado de tipo espontáneo e incidental, imposibles de conseguir de otro modo. Si estas situaciones se producen pero nosotros-as no somos conscientes de ello, jamás vamos a poder dar una respuesta educativa ya que desconocemos lo que ocurre y, por consiguiente, no podremos aumentar los aprendizajes. Por tanto, se debe contemplar cualquier situación que ocurra de este tipo como una oportunidad única para aprender e intentar sacar el máximo provecho de ella.

En segundo lugar, el maestro-a debe mostrarse como una persona que se interesa por esta actividad e indagar en ello. Debe recabar toda la información posible sobre la situación, de modo que realizará preguntas al alumnado para averiguar qué ha pasado, qué estaban haciendo, cómo ha surgido esta idea, etc. No es una entrevista, simplemente se trata de dialogar con los niños y niñas para conocer la situación ya que cuanto más información tengamos sobre ella, podremos dar una respuesta más adecuada y ajustada a la realidad.

En tercer lugar, el-la docente debe actuar para potenciar estas situaciones. Esta actuación puede darse bien en el mismo instante en el que se produzca la situación, bien en otro momento posterior o en ambos.

En cuanto a la actuación en el mismo momento que sucede la situación, el maestro-a debe dar muestras al alumnado de que aprueba la actividad. Por ello, en dicha actuación, será imprescindible el refuerzo positivo, ya que así conseguiremos multiplicar las acciones positivas. Tal y como se ha destacado en la investigación, la mayoría de entrevistados-as coincidían en que estas situaciones merecen un refuerzo positivo, pero este se contemplaba únicamente de forma verbal. La propuesta incide en este aspecto ya que el refuerzo no puede ser solo verbal. Una manera alternativa a la verbal sería poniéndose a jugar con los propios niños e imitarlos. Así, demuestra que el alumnado ha tenido una idea brillante y que él-ella también quiere formar parte de ella. De este modo, el maestro-a enseña con el propio ejemplo y manifiesta con hechos que la actitud que están adoptando estos alumnos-as es adecuada. Así pues, se consigue establecer una relación de confianza con el alumnado y el hecho de que maestro se una a ellos-as es una pieza fundamental para que otros-as niños también quieran unirse.

Por lo que se refiere a la actuación en el momento posterior a la situación producida, va a requerir una planificación educativa. Esta es imprescindible para que se produzca una verdadera educación inclusiva y podamos trasladar el aprendizaje a otros niños-as y contextos. Para llevar a cabo esta planificación, el docente deberá realizar un registro de las situaciones. En este se recogerá toda la información detallada y estructurada sobre la situación ya que, si el docente-a organiza la información y establece pautas de actuación y reflexión podrá ser más profesional en su trabajo. La propuesta de registro es la siguiente:

REGISTRO DE LA SITUACIÓN ESPONTÁNEA DE INTERACCIÓN POSITIVA ENTRE IGUALES/DIVERSOS

1. Recogida de datos de la situación.

- ¿Qué ha sucedido?
- ¿Qué han hecho?
- ¿Cuántos niños-as han intervenido?
- Tipo de dificultad.
- Lugar dónde se ha producido.
- Edad de los niños que han intervenido.
- ¿Qué tipo de comunicación se ha producido?
- ¿Se ha observado alguna necesidad?
- ¿Cómo ha respondido el alumnado a esa necesidad?
- ¿Cómo ha reaccionado la persona con más dificultades? ¿Y el resto de niños?

2. Pautas de actuación.

- ¿Algún adulto-a se ha dado cuenta? ¿Ha hecho algo al respecto?
- ¿Qué he pensado de la situación?
- ¿Qué he dicho?
- ¿Qué he hecho?
- ¿Qué han aprendido los niños-as con discapacidad?
- ¿Qué han aprendido los niños-as sin discapacidad?
- ¿Se puede aprovechar esto para otros aprendizajes?
- ¿Qué objetivos se han trabajado con esta situación?
- ¿Qué contenidos se han trabajado con esta situación?
- ¿Puedo relacionarlo con otros objetivos y contenidos? ¿Con cuáles?
- ¿Puedo realizar alguna actividad a partir de esta situación?
- ¿Qué puedo hacer si pasa otra vez para que otros-as mejoren?

Este registro va a suponer el punto de partida para empezar a trabajar, nos ayudará a ser más conscientes de la importancia de estas situaciones de interacción positiva que se originan de forma espontánea y, en muchas ocasiones, en momentos de juego. De este modo, se van a poder

reflejar los aprendizajes del alumnado logrados gracias a la educación inclusiva pero más concretamente al interaccionar alumnos con ciertas discapacidades y alumnos-as sin ellas. También nos va a servir de instrumento para compartir la información. Para llevar a cabo una buena práctica inclusiva hace falta mucha comunicación con todos los agentes educativos del entorno más próximo del alumnado. “Las escuelas no son solo edificios (...) son relaciones e interacciones entre personas. Por consiguiente, una buena escuela será aquella que facilite coordine las relaciones y las interacciones para que los participantes puedan cumplir su misión común” (Ainscow, 2001).

El-la docente está en la obligación de transmitir toda esta información que se recoja en el registro de cada situación a las familias del alumnado. La relación entre el docente y las familias es necesaria para desarrollar un buena práctica educativa. En este caso, se hace todavía más difícil ya que muchas familias de niños con discapacidades se encuentran en una situación de dudas y les cuesta aceptar las características de sus hijos. Por ello, es necesario que se les muestre el lado positivo de la diversidad y todo lo que esta puede enseñar tanto a ellos-as mismos, al resto de niños-as como a los adultos-as. Simón y Echeita (2012) hacen hincapié en que es muy beneficioso para todas las familias del centro dirigir la mirada hacia el alumnado con discapacidad y a sus familias. Para el resto de familias tampoco es fácil esta situación ya que se encuentran en la tesitura de sentar a sus hijos-as al lado de unos compañeros-as con discapacidad y podrían pensar que estos les van a frenar en sus aprendizajes. Por ello, también es positivo enseñarles a estas familias el registro de las situaciones y que se den cuenta de todo lo que le aportan estos niños-as a sus hijos e hijas.

Por otra parte, también resultará muy positivo compartir el registro con el resto de profesionales del centro: maestros tutores, maestros especialistas, educadores... El registro puede resultarles favorecedor porque les ayuda a ser conscientes de la importancia de la interacción entre iguales/diversos. Además, la actuación frente a esas situaciones también debe ser compartida y colaborativa. De esta manera, los profesionales de la escuela podrían aportar sus experiencias, imaginación, puntos de vista y respuestas posibles a las situaciones producidas. Así, se trabajaría de forma conjunta y se podría dar una respuesta más adecuada a estas situaciones. También, deben compartir los resultados de la actuación para aprender los unos-as de los otros-as y rectificar los errores que se hayan producido. “Algunos otros autores como Vizcaíno, A., Olivas, J., y Prieto, M. (2001) señalan como ventajas de los entornos de aprendizaje colaborativos el aumento del aprendizaje debido a la interacción entre personas dado que existe una mayor motivación para aprender” (De Lourdes, Fuentes, Álvarez y Muñoz, 2005).

Finalmente, resaltar que el registro de las situaciones es imprescindible para responder de la

manera más adecuada posible a las situaciones de ya que sin este, nuestra práctica quedaría vacía porque la pauta de acción sería muy desorganizada y poco sistematizada. Además, no nos permitiría compartir la información de una manera tan detallada y concreta para demostrar que la interacción entre iguales/diversos es positiva y genera aprendizajes.

6. CONCLUSIONES FINALES

El presente trabajo nos ha ayudado a ser conscientes de la importancia de visibilizar las situaciones de interacción positiva entre iguales/diversos ya que genera aprendizajes de actitudes y valores de una manera espontánea. Además, ha otorgado un valor a estas situaciones y, por tanto, a este tipo de aprendizajes que en muchas ocasiones, pueden pasar desapercibidos. También hemos visto que es necesaria una buena planificación docente para sacar el máximo provecho a este tipo de situaciones inclusivas y, de esta manera, logremos potenciar al máximo la educación inclusiva en nuestras propias aulas.

Por otra parte, la realización de este trabajo me ha hecho reflexionar sobre la complejidad de la tarea desempeñada por el-la docente, las múltiples posibilidades de actuación que tiene y la trascendencia de estas en los resultados del alumnado. Me ha ayudado a definir el rol que quiero desempeñar en mi práctica futura y el modelo de maestra que pretendo ser. Considero que las prácticas inclusivas son muy importantes ya que, si educamos a nuestro alumnado junto están aprendiendo valores como la tolerancia el respeto o la solidaridad, entre otros. Este es el modelo de educación que se defiende en este trabajo, una educación que tiene en cuenta los valores y las actitudes de las personas y nos hace caminar hacia el modelo de sociedad y de vida que pretendemos conseguir.

Es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc.; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas (Giné, 2001).

Por último, decir que una futura investigación relacionada con el trabajo expuesto sería la puesta en práctica de la propuesta educativa de las situaciones. De este modo, se podría empezar a valorar la efectividad de esta y corregir todos los errores que vayan surgiendo al realizarla.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea S.A.
- Alfageme, A. (2006). Sociología de la educación. Bases para una práctica atenta a la diversidad. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, (2)27, 25-34.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index para la inclusión: Desarrollando el aprendizaje la participación en las escuelas. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid.
- De Lourdes, Fuentes, Álvarez y Muñoz (2005). Colaboración de los objetos de aprendizaje en la gestión del aprendizaje. *RIED*, 8(1y 2), 17-30.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). El Papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social. Ministerio de Educación. Recuperado de:
<https://books.google.es/books?>
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). Monográfico: Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de educación*, (307), 163-185. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre307/>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*. (12), 26-46.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, (13), 1-10. Recuperado de:
<http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACION-INCLUSIVA.pdf>
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. III Congreso de Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Huizinga, J. (1972). El concepto de juego y sus expresiones en el lenguaje. En *Homo ludens* (pp.45-66). España: Alianza Editorial.
- Huizinga, J. (1972). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. En *Homo ludens* (pp.11-44). España: Alianza Editorial
- Moreno, O. (2009). Escuela inclusiva: la importancia de atender a la diversidad. *Revista digital Innovación y experiencias educativas* (19), 1-9. Recuperado de:
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/OLGA_MORENO_1.pdf

- Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista de Educación Médica Superior*, 11(2), 107-115.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la resolución de la Asamblea General, 217. Recuperado de:
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 44/25.
- Padilla, A. B. (2011). El juego en infantil. *Revista digital Innovación y experiencias educativas* 39(15), 134-142. Recuperado de:
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pujolàs, P. (2003). La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo. Recuperado de:
http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Escuelainclusiva_ACooperativo_Pujolas_17p.pdf
- Ruiz, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (5). Universidad de Deusto. Recuperado de:
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WdaAt6ogAykC&oi=fnd&pg=PA9&dq=investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=sFq4cEz5LU&sig=R0S9TdVsQgSDNwBEtPpUwbkz4bA#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false>
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Revista Padres y Maestros*. (344), 31-34. Recuperado de:
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/528/433>
- Stainback, S. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports*. 5(1), 26-31.
- Stainback, S. (2001). *L'educació inclusiva: definició, context i motius* Suports. 5(1), 18-25.
- UNESCO. (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana. Recuperado de:
http://ceups.educacion.unmsm.edu.pe/proyeccion_archivos/educacion-encierra-un-tesoro.pdf
- Zapata, O. (1995). Aprender jugando en la escuela primaria. México: Editorial Pax México

Normativa legal:

- Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado. Ministerio de Educación de España. 106, 17158-17207.
- *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre. Boletín Oficial del Estado*. Ministerio de Educación de España. 295, 97858-97921.

ANEXO 1

Resumen de las características de las escuelas inclusivas, extraídas a partir del Index para la Inclusión (2002):

- Construir comunidad: Se trata de entender la escuela como un espacio abierto a toda la comunidad educativa, de manera que colaboren los unos con los otros y trabajen de manera conjunta para que todos-as puedan sentir que forman parte de la escuela y se comprometan en su funcionamiento.
- Establecer valores inclusivos: Toda la comunidad educativa valora la inclusión, tiene unas expectativas altas sobre el alumnado, piensa que ninguno-a es mejor que otro-a y elimina cualquier práctica que implique discriminación.
- Desarrollar una escuela para todos: Orientada a que todos los miembros del centro y de la comunidad se sientan acogidos y valorados.
- Organizar el apoyo para atender a la diversidad: Los apoyos deben estar coordinados entre si y con el tutor-a de la clase, se intenta eliminar el concepto de educación especial para dar paso al concepto de inclusión, donde todo el alumnado es atendido dentro de aula ordinaria para reducir así las relaciones de rechazo entre los alumnos-as.
- Orquestar el aprendizaje: Se trata de enfocar la práctica educativa docente dentro del aula para que se adapte a las necesidades individuales de cada alumno-a, se atiende a la diversidad, colaboren los niños-as entre ellos-as y sientan que son agentes activos en su aprendizaje y el de sus compañeros-as.
- Movilizar recursos: La escuela se vale de todos los recursos que ofrece la comunidad (museos, otros colegios, hospitales, parques, asociaciones,...) y el propio centro (experiencia del profesorado, diversidad del alumnado, ...) para favorecer la inclusión y generar aprendizaje.

ANEXO 2

Características del juego propuestas por Huizinga (1972):

- El juego es libre. “ El niño juega porque encuentra gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad”.
- El juego no es la vida “corriente”. El autor expone que en el juego el niño sabe que puede

interpretar al personaje que quiera pero, eso es juego, no es real.

- El juego tiene un comienzo, un final y un lugar propio. El juego empieza y, en un momento determinado, se termina.

- Propiedad de repetición. Una vez hemos jugado, se queda en el recuerdo y podemos volver a reproducir ese juego tantas veces como queramos.

- El juego tiene reglas que detallan lo que es válido y lo que no lo es y cada juego tiene sus propias reglas.

ANEXO 3

1. Registro anecdótico (Redactado a partir de las entrevistas)

SITUACIÓN 1	
Edad: Cinco años.	Lugar: Aula ordinaria.
Número de participantes: Cuatro.	Tipo de dificultad: Movilidad reducida. No puede ser autónoma por si sola. No puede estirar los brazos.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN:	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
En clase tuvieron que realizar una actividad en la que debían pintar. La niña con dificultades motoras no podía levantarse para coger sus colores, entonces sus compañeras de clase le pusieron el mantel y le llevaron los colores a su mesa.	Existe una comunicación no verbal debido a que las niñas observan que no se puede levantar y entienden que es necesario que vaya alguien para que pueda pintar.

SITUACIÓN 2	
Edad: Cinco años.	Lugar: Patio.
Número de participantes: Tres	Tipo de dificultad: Motora, necesita la ayuda de un andador estabilizador de tipo pony para caminar,.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
Alumna 1 y Alumna 2 estaban en el patio jugando a la rayuela y Alumna 3, la niña con movilidad reducida les dijo que también quería jugar. Debido a su dificultad, solo pudo pasar la	Existe una comunicación verbal ya que las niñas en todo momento exponen lo que están haciendo y van a hacer.

<p>rayuela corriendo, sin poner los pies en las casillas. De manera que Alumna 1 se agachó para colocarle los pies en las casillas que tocaban. Como Alumna 3 y Alumna 4 no podían ver el suelo, Alumna 2 le iba indicando a Alumna 1 si tenía que poner una pierna o las dos.</p>	
--	--

SITUACIÓN 3	
Edad: Cinco años.	Lugar: Patio.
Número de participantes: Tres.	Tipo de dificultad: Motora, necesita un andador para desplazarse.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
<p>Era la hora del patio y la niña con dificultades motoras no podía salir ni con el andador ni con la silla de ruedas. Los maestros-as le dijeron que se quedara en clase sentada y luego irían a jugar con ella. Resultó que la niña quería desplazarse a otro lugar de la clase y se puso a gatear. Entonces entraron dos compañeras y le propusieron jugar en el patio a un juego. El maestro les respondió que jugaran todos-as juntos y que ahora jugaría él con ella. De manera que una de las niñas dijo que no, que gatearían como ella y así podrían jugar a la vez todas juntas. Entonces se pusieron a jugar las tres gateando todo el tiempo.</p>	<p>Se produce una comunicación no verbal en el momento que la niña gatea y sus compañeras observan que esta es la manera que utiliza esa persona para desplazarse. Además, se produce de una forma muy explícita una comunicación verbal en el momento que ellas explican al profesor qué pueden hacer para jugar todas juntas.</p>

SITUACIÓN 4	
Edad: Cinco años.	Lugar: Aula ordinaria.
Número de participantes: Cuatro.	Tipo de dificultad: Motora, necesita un andador para desplazarse y no es autónoma por si sola, no puede sentarse sola en la silla.
Existe intención docente: No.	

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
<p>Tres niñas de la clase estaban jugando a juego simbólico y hacían de maestras. Se acercó la niña con movilidad reducida para jugar con ellas. Sus compañeras le dijeron que debía sentarse en la silla para jugar. Entonces, dos de las niñas la cogieron de los brazos y entre todas la motivaron diciéndole: “Pero tú sola” “Intenta hacerlo sola”. ¡Venga muy bien! ¡Tú sola!. “¡Muy bien muy bien, lo estás haciendo tu sola!”. De modo que la niña se cogió a la silla, la soltaron y consiguió subir ella sola. “Ah perfecto, pues al final no te hemos tenido que ayudar”, dijo una de las compañeras.</p>	<p>Se produce una comunicación totalmente verbal a través de todas las palabras de motivación que le dirigen sus compañeras.</p>

SITUACIÓN 5	
Edad: Cinco años.	Lugar: Patio.
Número de participantes: Siete.	Tipo de dificultad: Motora, necesita un andador para desplazarse.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
<p>En una clase de cinco años estaban en el momento de la asamblea y una niña con movilidad reducida contó lo que hizo el fin de semana en casa. Dijo que había estado con su hermano jugando a imitar que eran gatos. Después, la maestra observó que en el patio, jugaron también a gatos. En ese momento, se dio cuenta que los días que esta niña va al colegio sus compañeros-as juegan con ella a imitar que son gatos y los días que esta niña no asiste al colegio juegan corriendo y caminando.</p>	<p>Existe una comunicación no verbal muy importante ya que la niña al gatear está diciendo que esta es su manera de caminar y el resto de niños observan que tienen que adaptarse a ello para poder jugar todos-as.</p>

SITUACIÓN 6	
Edad: Tres años.	Lugar: Aula ordinaria.
Número de participantes: Dos.	Tipo de dificultad: Motora, necesita una silla especial para niños-as con movilidad reducida.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
Las maestras repartieron los colores encima de las mesas y explicaron que debían pintar con uno en concreto. El niño con dificultades, al estirar el brazo no alcanzó el color. De manera que el compañero de clase que se sienta a su lado se lo acercó para que lo pudiera coger.	Se produce una comunicación no verbal en el momento en el que el niño estira el brazo y no llega a alcanzar el color ya que, al ver esto, el compañero entiende que alguien debe acercárselo.

SITUACIÓN 7	
Edad: Tres años.	Lugar: Patio.
Número de participantes: Dos.	Tipo de dificultad: Discapacidad cognitiva y motora.
Existe intención docente: Sí.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
El alumnado de la clase debía escribir su nombre en una ficha. La niña que tiene discapacidad está acostumbrada a tener un adulto-a al lado siempre para que le ayude a realizar las tareas pero las maestras en ese momento no podían ayudarla porque tenían que ayudar al resto de la clase también. Entonces la maestra le dijo a la compañera que se sienta a su lado que le ayudara. La niña le ayudó a poner su nombre señalándole cada letra y preguntándole cuál era.	Se observa una comunicación no verbal en el acto de señalar y verbal al preguntarle cada letra.

SITUACIÓN 8	
Edad: Cinco años.	Lugar: Patio.
Número de participantes: Cuatro.	Tipo de dificultad: Motora, se desplaza non silla de ruedas.

Existe intención docente: La primera vez lo sugirió la maestra pero todas las siguientes no.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
El alumnado salió al patio por la tarde pero solo disponían de diez minutos. La niña con dificultades motoras no pudo salir porque se necesitaban dos educadoras para sacar la silla y en ese momento no había nadie disponible que lo pudiera hacer. La niña se tuvo que quedar dentro de la clase y unos cuantos niños se quedaron con ella para que no estuviera sola. Cada vez que se producía esta situación eran unos-as niños-as diferentes, los que se quedaban con la niña y sin salir al patio por voluntad propia.	La comunicación se establece cuando los compañeros-as se quedan con ella, ya que se produce juego.

SITUACIÓN 9	
Edad: Tres años.	Lugar: Aula de psicomotricidad.
Número de participantes: Todos los niños-as clase.	Tipo de dificultad: Osteogénesis imperfecta o la enfermedad de los huesos de cristal.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
Esta niña había sido operada en muchas ocasiones y no podía realizar determinados movimientos ya que era peligroso para su salud. Aun así, la tutora de la clase comenta que, el ver a los compañeros realizar todos los movimientos motrices le dio fuerzas para hacerlo ella también y los consiguió hacer casi todos.	La comunicación que se produce es no verbal, ya que la niña observa los movimientos de sus compañeros y compañeras y los intenta reproducir.

SITUACIÓN 10	
Edad: Cuatro años.	Lugar: Aula ordinaria.
Número de participantes: Tres.	Tipo de dificultad: Mutismo selectivo, en casa habla sin problemas pero en la escuela, desde

	que comenzó, no habla nada aunque si que entiende todo lo que se explica y se pregunta.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
El problema que supone el no expresarse hablando, para ella es casi nulo ya que siempre tiene el apoyo de los compañeros para contestar por ella a alguna pregunta o, por ejemplo, para ayudarla a decir algo con señas tanto en el aula como en el patio. Se relaciona con todos y todas y ellos-as siempre están pendientes de ella para poder entender lo que quiere expresar sin hablar. Los niños la conocen muy bien y saben sus gustos aunque la niña no haya hablado nunca. Por ello, cuando la maestra un día le preguntó cuál era es su color favorito, dos y niños contestaron por ella porque vieron que no iba a decir nada con señas.	En este caso se produce una comunicación de tipo no verbal que aporta mucha información sobre la relación que establecen los compañeros-as de clase con esta niña, sin necesidad de utilizar el lenguaje oral, sirviéndose solamente de señas.

SITUACIÓN 11	
Edad: Cuatro años.	Lugar: Patio.
Número de participantes: Seis.	Tipo de dificultad: Motora, necesita una silla de ruedas para desplazarse.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
En la hora del patio, una maestra vio que unos niños-as de cuatro años estaban dándose pequeños golpes. Se acerco a ellos y les preguntó qué estaban haciendo. Un niño respondió que estaban jugando a toros y que Alumno 4, el niño que se desplaza con silla de ruedas, era el toro porque va más rápido. Los niños bajaron las escaleras y Alumno 4 les dijo que no bajaran porque él no las puede bajar.	Aquí se produce una comunicación verbal en el momento que el niño explica a sus compañeros que él no puede bajar por las escaleras. Además, se obtiene una respuesta a esa información ya que sus compañeros le hacen caso y vuelven a subir las escaleras.

De manera que estos volvieron a subirlas para poder seguir jugando.	
---	--

SITUACIÓN 12	
Edad: Cinco años.	Lugar: Patio.
Número de participantes: Tres.	Tipo de dificultad: Motora, necesitan un andador para desplazarse.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
En la hora del patio, Alumna 5, una de las niñas con dificultades para andar quería bajar por la rampa pero estaba bajando por ella Alumna 6, la otra niña que también se desplaza con andador pero en este momento no lo llevaba porque estaba caminando muy cerca de barandilla. Alumna 7, una amiga de Alumna 5 apartó a Alumna 6 para que pudiera pasar su amiga y ésta se asustó y tuvo que cogerse a la barandilla para no caerse. La maestra se acercó y le dijo que estaba bien que intentara que su amiga pasara por la rampa pero no podía empujar a otros niños para conseguirlo.	En esta situación se produce una comunicación no verbal en el momento en el que Alumna 7 observa que Alumna 5 quiere bajar por la barandilla pero hay una persona delante que le impide el paso.

SITUACIÓN 13	
Edad: Ocho años.	Lugar: Escaleras.
Número de participantes: Dos.	Tipo de dificultad: Motora, necesita un andador para desplazarse.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
Una niña del colegio, tiene dificultades para subir las escaleras y llevar a la vez su mochila, de manera que un compañero de su clase le sube la mochila todos los días. La maestra le dijo un día que no hacía falta que subiera él siempre la mochila de los dos ya que pesaban	El aspecto que se activa en este caso es de tipo verbal muy explícito ya que el niño expone de forma oral toda la situación ocurrida.

<p>mucho pero el niño respondió que no pasaba nada, que él lleva su mochila en la espalda y la de la niña la coge con el brazo, así puede subir ambas mochilas.</p> <p>No tenemos información sobre el momento en el que este niño empezó a cogerle la mochila ni como ocurrió, pero se conoce que es una cosa que hace de manera rutinaria todos los días.</p>	
---	--

SITUACIÓN 14	
Edad: Cuatro años.	Lugar: Patio.
Número de participantes: Dos.	Tipo de dificultad: Síndrome de Down.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
<p>La alumna de prácticas acababa de llegar al colegio y los niños empezaban a conocerla. Como la niña con discapacidad, ha aprendido a hablar hace poco una niña intentó que pronunciara su nombre. En la hora del patio, se acercó a ella con la maestra de prácticas y le dijo: “¿Cómo se llamaba?” “Sonia, se llama Sonia”. Ella intentó decir el nombre y esta niña le ayudó a pronunciarlo el nombre. Luego le pregunto: “Cómo se llama” Y dijo el nombre ella sola.</p>	<p>En esta situación observamos que se produce una comunicación verbal entre ambas niñas en la que una pregunta y la otra responde. No obstante, esta comunicación está muy intencionada por parte de la niña ya que tiene el objetivo de que su compañera sepa decir el nombre de la nueva maestra.</p>

SITUACIÓN 15	
Edad: Ocho años.	Lugar: Aula ordinaria.
Número de participantes: Dos.	Tipo de dificultad: Discapacidad cognitiva y motora.
Existe intención docente: No.	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ASPECTOS COMUNICATIVOS QUE SE ACTIVAN
<p>La maestra explicó una ficha y después la repartió para que el alumnado la hiciera. La</p>	<p>Existe una comunicación de tipo no verbal en el</p>

<p>niña con discapacidad no se puso a hacer nada y la compañera que se sienta a su lado, al verla, le explicó lo que se tenía que hacer en la ficha. De este modo, ya lo entendió y lo hizo.</p>	<p>momento que la compañera observa a la niña en cuestión y se da cuenta que no está haciendo el ejercicio. Además, se produce una comunicación verbal cuando realiza la explicación.</p>
--	---