



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID  
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación  
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Educación Inclusiva y Personalizada*

***INCLUSIÓN EDUCATIVA:***

***UNA PROPUESTA DE MEJORA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO***

**María Rodríguez Carballo**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

Bajo la dirección de:

**Verónica Nistal Anta**

MADRID

Enero de 2024

## ÍNDICE

Resumen.....	4
1. Introducción.....	6
2. Justificación.....	7
3. Objetivos.....	8
3.1 Objetivo general.....	8
3.2 Objetivos específicos.....	8
4. Marco teórico.....	8
4.1 Formación del profesorado en competencias para ser un docente inclusivo.....	9
4.1.1 Formación del profesorado en España.....	9
4.1.2 Formación del profesorado en competencias inclusivas.....	11
4.2 ACNEES: el gran reto de la inclusión educativa.....	13
4.3 Método inclusivo: Diseño universal de aprendizaje (DUA).....	16
5. Propuesta de mejora.....	18
5.1 Análisis de las necesidades.....	19
5.2 Centro y la muestra.....	20
5.3 Objetivos de la propuesta.....	21
5.4 Principios metodológicos.....	22
5.5 Fases de la intervención.....	24
5.5.1 Sesión 1: Evaluación inicial.....	24
5.5.2 Sesión 2: Supuestos prácticos.....	25
5.5.3 Sesión 3: Cortos inclusivos.....	27
5.5.4 Sesión 4: Fase I. DUA.....	28
5.5.5 Sesión 5: Fase II. Recursos DUA.....	29
5.5.6 Sesión 6,7 y 8: Diseño de actividades.....	30
5.5.7 Sesión 9 ,10 y 11: Prácticas.....	31

5.5.8 Sesión 12: Conclusiones propias y valoración crítica.....	32
5.5.9 Sesión 13: Evaluación.....	33
5.7 Propuesta de evaluación final.....	34
6. Conclusiones.....	38
7. Valoración crítica.....	41
8. Referencias.....	42
9. Anexos.....	46
9.1 Anexo 1. Declaración de haber recibido la conformidad del centro.....	46
9.2 Anexo 2. Cuestionarios para la evaluación inicial de la propuesta de mejora.....	47
9.3 Anexo 3. Resumen de los principios y pautas del DUA.....	56
9.4 Anexo 4. Rueda DUA.....	57
9.5 Anexo 5. Recursos didácticos adaptados.....	58

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1. Temporalización.....</b>	<b>22</b>
<b>Tabla 2. Sesión 1: Evaluación inicial.....</b>	<b>24</b>
<b>Tabla 3. Sesión 2: Supuestos prácticos.....</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 4. Sesión 3: Cortos inclusivos.....</b>	<b>27</b>
<b>Tabla 5. Sesión 4: Fase I. DUA.....</b>	<b>28</b>
<b>Tabla 6. Sesión 5: Fase II. Recursos DUA.....</b>	<b>29</b>
<b>Tabla 7. Sesión 6,7 y 8: Diseño de actividades.....</b>	<b>30</b>
<b>Tabla 8. Sesión 9,10 y 11: Prácticas.....</b>	<b>31</b>
<b>Tabla 9. Sesión 12: Conclusiones y valoración crítica.....</b>	<b>32</b>
<b>Tabla 10. Sesión 13: Evaluación.....</b>	<b>33</b>
<b>Tabla 11. Rúbrica 1. Evaluación de la propuesta de mejora.....</b>	<b>34</b>
<b>Tabla 12. Rúbrica 2. Evaluación docente.....</b>	<b>36</b>
<b>Tabla 13. Rúbrica 3. Auto-evaluación.....</b>	<b>37</b>

En el presente Trabajo de Fin de Máster, se ha optado por utilizar el género masculino de forma genérica con el fin de simplificar la redacción y mejorar la legibilidad del texto. Esta elección no pretende excluir ni marginar a ningún género, y se reconoce la importancia de la inclusividad en el lenguaje académico. Se busca, simplemente, facilitar la comprensión del contenido sin distinción de género.

## **RESUMEN**

El presente documento es un Trabajo de Fin de Máster cuyo eje central es la educación inclusiva. La educación inclusiva se define como un enfoque educativo que tiene como objetivo abordar las necesidades de todos los individuos, con especial énfasis en aquellos casos en los que podría existir riesgo de exclusión social.

Después de detectar algunas necesidades en este ámbito en un centro de la Comunidad de Madrid, vinculadas a la formación y a las actitudes del profesorado frente a la inclusión de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), se evidenció la necesidad de desarrollar una propuesta de mejora.

En virtud de lo anterior, el objetivo principal de este TFM consiste en diseñar un programa de formación para el profesorado, fundamentado en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Para alcanzar este propósito, se han planteado trece sesiones de una hora. De estas, cinco están planificadas para llevarse a cabo durante el primer trimestre del curso, abordando contenidos teóricos. Las seis sesiones siguientes se desarrollarán en el segundo trimestre, enfocándose en la aplicación práctica de los contenidos teóricos adquiridos previamente. Para concluir este periodo de formación, en el tercer trimestre, se llevarán a cabo las dos últimas sesiones, durante las cuales los docentes participantes realizarán una valoración personal del programa de formación y compartirán las conclusiones derivadas del mismo, así como una evaluación de la propuesta.

La evaluación se llevará a cabo a través de tres rúbricas que analizarán:

- La calidad y adecuación de la propuesta de mejora desde el punto de vista de los docentes.
- La evolución de los profesionales tras el desarrollo de las sesiones.
- El logro de los objetivos propuestos en el diseño de la formación, a través de una rúbrica de autoevaluación.

## **ABSTRACT**

The present document constitutes a Master's Thesis whose central focus is inclusive education. Inclusive education is defined as an educational approach that aims to address the needs of all individuals, with a particular emphasis on cases where there may be a risk of social exclusion.

After identifying some needs in this area at a center in the Community of Madrid, related to the

training and attitudes of teachers towards the inclusion of Students with Special Educational Needs (SEN), the need to develop an improvement proposal became evident.

In light of the above, the main objective of this Master's Thesis is to design a training program for teachers based on Universal Design for Learning (UDL). To achieve this purpose, thirteen one-hour sessions have been conceived. Of these, five are planned to take place during the first quarter of the academic year, addressing theoretical content. The subsequent six sessions will be conducted in the second quarter, focusing on the practical application of previously acquired theoretical content. Finally, in the third quarter, the last two sessions will take place, during which participating teachers will conduct a personal assessment of the training program and share their conclusions, along with an evaluation of the program itself.

The evaluation will be carried out using three rubrics that will analyze:

- The quality and suitability of the improvement proposal from the perspective of the teachers.
- The professional development of the participants after the sessions.
- The achievement of the objectives set in the design of the training through a self evaluation rubric.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, ACNEE, formación para el profesorado, actitudes, propuesta de mejora, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

**Key words:** **Inclusive education,** Students with Special Educational Needs, training for teachers, attitudes, improvement proposal, Universal Design for Learning (UDL).

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un reto para los docentes. Su aplicación supone una transformación del sistema educativo tal y como se conoce en la actualidad (Echeita y Serrano, 2020).

Pese a ello, la inclusión es una cuestión de justicia social, pues como indica García-Barrera (2013), el uso actual del sistema educativo puede impactar en la equidad de la sociedad futura. Asimismo, según Bolívar (2009), recibir una formación de calidad condiciona el ejercicio de los derechos y la participación social. Por tanto, siguiendo a este mismo autor, la educación debe garantizar las competencias para que un individuo sea un ciudadano de pleno derecho.

La inclusión de todos en la educación es una meta antigua. En España, el punto de partida de dicho propósito se sitúa en 1994, en la Declaración de Salamanca (Echeita y Serrano, 2020). Este acontecimiento marcó el comienzo simbólico de un movimiento en dirección a una educación más inclusiva (Echeita, 2019). En 2006, pasó de ser un principio educativo a ser un derecho de todos los ciudadanos, avalado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y por ende el de la Constitución Española en el artículo 10.2 (Echeita, 2022).

No obstante, este derecho todavía no se da de forma efectiva y real en las aulas, debido a la existencia de barreras que dificultan una formación de calidad y equitativa para todos (Echeita y Serrano, 2020). Estas son numerosas y universales (Echeita, 2022), arquitectónicas, psicológicas o pedagógicas (Rodríguez-Martín, A. 2017). En este trabajo, se tratará una de ellas, la formación del profesorado, por ser una de las barreras que más inciden en el fracaso académico y en la inclusión de los estudiantes (Echeita, 2022; Fernández-Fernández et al., 2016).

Por consiguiente, el objetivo principal de este documento es diseñar un plan de formación para el profesorado. Este plan consiste en mejorar las actitudes de los docentes respecto a la inclusión y en formarlos en el Diseño Universal de Aprendizaje [DUA], como método pedagógico que adapta los contenidos a las necesidades personales de todos (Gómez y García, 2021).

Cuando se aborda el tema de la educación inclusiva, se hace referencia a la inclusión de la totalidad del alumnado (García-Barrera, 2013). Sin embargo, en esta propuesta se estudiará específicamente la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales [ACNEE], ya que la atención de los ACNEE en las aulas ordinarias representa el mayor desafío que enfrentan los docentes (Echeita y Serrano, 2020).

## 2. JUSTIFICACIÓN

La finalidad que persigue este trabajo es conseguir una educación de calidad que atienda las necesidades personales de todos.

Para ello, los docentes deben estar capacitados y transformar la heterogeneidad de las aulas en oportunidades de aprendizaje (Rodríguez-Martín, 2017). Esta transformación, a su vez, requiere que la diversidad sea percibida como un valor educativo positivo y enriquecedor (García- Barrera, 2013).

Por su parte, son numerosos los estudios que indican que la formación inicial del profesorado resulta insuficiente para atender la diversidad existente en el aula en general, y a los alumnos con necesidades educativas especiales, en particular (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación [Aneca], 2004; Arnáiz et al., 2021; González y Blanco, 2015; Rodríguez-Martín, 2017).

Por tanto, este trabajo fin de máster se centra en el análisis de dos competencias: las actitudes del profesorado respecto a los ACNEE y su conocimiento en métodos y técnicas inclusivas. Ambas no son las únicas cualidades que debe tener un docente con predisposición al cambio y a la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero si son necesarias y relevantes para alcanzar la meta que aquí se expone (Arnáiz et al., 2021).

Por un lado, una actitud positiva hacia la inclusión es esencial para crear un entorno educativo que beneficie a todos los estudiantes, promoviendo su aprendizaje, participación y progreso (Woodcock y Faith, 2021). En este sentido, hay estudios que indican que la formación del profesorado, en actitudes positivas hacia la inclusión, incide positivamente en la calidad de sus prácticas (Sharma y Sokal, 2016). Es decir, hay una correlación positiva entre actitud, conocimiento y procedimiento o habilidad (European Agency for Development in Special Needs Education [EASNIE], 2012).

Por otro lado, para poder desarrollar una educación de calidad y equidad, que tenga en cuenta a todos, los educadores deben tener formación en estrategias inclusivas como el DUA (Echeita y Simón, 2020). Por ello, en este trabajo se hace una propuesta de mejora en un centro ordinario de la Comunidad de Madrid, en el que se han apreciado necesidades respecto a la actitud del profesorado ante la inclusión de los ACNEE en las aulas ordinarias y respecto a su formación en métodos pedagógicos inclusivos.

Esta propuesta ha de servir de muestra de que, con formación y actitud, los buenos resultados académicos del alumnado, así como las prácticas inclusivas, pueden ser una realidad en el marco de

los centros ordinarios.

Finalmente, es necesario destacar otra característica importante que debe tener un docente inclusivo, y es la sensibilidad. Según Booth (2006), la educación inclusiva se define fundamentalmente como la implementación práctica de ciertos principios y valores éticos. Así, los razonamientos morales y éticos de los profesionales son la base de las prácticas en las escuelas (Echeita, 2012). Por ello, siguiendo de nuevo a Echeita (2012), una de las tareas fundamentales en la formación inicial y continua de los docentes es el desarrollo de la “alfabetización ética”, que constituye el fundamento sobre el cual descansan las demás competencias docentes.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo general**

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster es:

- Diseñar un plan de formación para el profesorado en competencias docentes inclusivas, basado en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

#### **3.2 Objetivos específicos**

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Aclarar el concepto de educación inclusiva y sus implicaciones en la realidad de los centros.
- Mejorar las actitudes de los docentes con respecto a la inclusión de los ACNEE en las aulas ordinarias.
- Identificar cuáles son las carencias o necesidades más relevantes en la formación del profesorado desde un punto de vista inclusivo.
- Capacitar a los docentes en técnicas, estrategias y recursos innovadores para que puedan dar una atención educativa de calidad a todos los alumnos.
- Planificar una evaluación que analice el proceso y los resultados de la propuesta de mejora.

### **4. MARCO TEÓRICO**

A continuación, se realizará una revisión teórica de la legislación y de estudios relevantes relacionados con los tres vértices del triángulo que conforman este trabajo. Estos vértices se centran

en la formación del profesorado. En primer lugar, se llevará a cabo un análisis de la formación docente en España a lo largo de la historia. Posteriormente, se abordará el análisis de la formación del profesorado en competencias inclusivas, ya que, sin duda, la primera determina la segunda. Además, se explorará el desafío de ofrecer atención educativa a los ACNEE y se discutirá el enfoque del DUA como herramienta necesaria para facilitar la labor de un docente inclusivo.

## **4.1 Formación del profesorado**

### **4.1.1 Formación del profesorado en España**

La formación del profesorado es una de las variables que más influyen en el aprendizaje de los educandos (Fernández- Fernández et al., 2016), de ahí la importancia de su revisión.

El comienzo de la formación del profesorado en España se sitúa en el año 1839, con la creación de la Escuela Central de Maestros (Anguita, 1997). Esta surgió para dar una formación concreta al profesorado de primaria y construir así un sistema educativo acorde con los principios liberales que imperaban en ese momento en el país (Melcón, 1992). Sin embargo, pronto fue tomada por la parte conservadora.

De la Escuela Central nacieron las escuelas de provincia, denominadas “Normales”. Estas estuvieron presentes en España durante un siglo y medio (siglo XIX y primer tercio del siglo XX) (Melcón, 1992). Estaban divididas en escuelas femeninas y masculinas, distinguiéndose su formación. La de los hombres era una formación más profesional, mientras que la de las mujeres estaba más enfocada a la adquisición de valores cristianos y al aprendizaje de labores. No fue hasta 1898 cuando se unificó la instrucción de maestros para ambos sexos (Anguita, 1997). La formación del profesorado durante todo este periodo se caracterizaba por una serie de hitos que suponen los antecedentes de la formación de los docentes en años posteriores, incluso en la actualidad.

Estos hitos son, en primer lugar, la gran influencia de los poderes públicos e intervención de los mismos en dicha formación, debido a la ambición de los partidos por transmitir culturas afines a sus ideas. Pese a tal ambición, los considerados liberales daban un sentido más profesional y práctico, y los más conservadores, más técnico y académico a la formación del profesorado (Anguita, 1997). Este último enfoque conservador permaneció en España durante toda la dictadura franquista.

Otros de los hitos que caracterizaron la formación de los docentes fueron la falta de recursos tanto profesionales como materiales, que dificultaban que se adscribieran a las innovaciones del momento (Solís, 1894) y la gran influencia de la iglesia sobre esta formación, que evitaba la profesionalización de estos futuros maestros, frente a una instrucción sesgada por valores morales

(Menor, 2021).

Finalmente, otra de las carencias de la formación del profesorado con la existencia de las Escuelas Normales eran las bajas exigencias de formación para acceder a las mismas (Melcón,1992). Esta situación traía otras consecuencias negativas como la división entre cultura y pedagogía, como si ambas no fueran de la mano (Anguita, 1997).

Por último, hay que destacar lo tardía que ha sido la incorporación de los estudios de magisterio a la universidad, lo que no se produjo hasta 1970. Esto provocó que los estudiantes de magisterio no recibieran estudios especializados en consonancia con otros estudios superiores de la época (Melcón, 1992).

Con la entrada de España en democracia en la década de los 70 y la incorporación de los estudios de maestros a la universidad, empezaron a sucederse leyes de educación a la par que movimientos independientes de docentes que proclamaban otro tipo de formación y recordaban a los años venideros en los que gobernaba la república, la cual supuso un paréntesis en la formación del profesorado. En estos años se intentó dignificar la figura del profesor con mejores salarios y un perfil más profesional. Además, fue la época donde surgieron mayor número de proyectos educativos y pedagógicos que acercaban a España a sistemas formativos de otros países más avanzados en la materia. Sin embargo, toda esta evolución tuvo su fin con la caída de la II República y la victoria de la dictadura franquista (Anguita, 1997; Melcón, 1992; Menor, 2021).

En relación a la legislación, en 1971 entró en vigor la Ley General de Educación, donde podemos marcar el principio de las reformas relativas a la formación del profesorado. En este momento se incorpora la formación del profesorado a la Universidad, se crearon las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB), y se produjo un cambio importante en la formación del profesorado de secundaria al establecer la obligatoriedad del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Además, se introdujeron por primera vez los planteamientos de la escuela comprensiva. Este principio proponía que la escuela debe acoger por igual a todos los estudiantes (Egido-Gálvez, 2011) .

Mas tarde, en 1990, llegaría la LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Una de las medidas recogidas en el título IV, considerada como condición necesaria para mejorar la calidad de la educación, era la mejora de la formación del profesorado con la implantación de la formación permanente para profesionalizar la labor docente (Egido-Gálvez, 2011). Pero estos avances a nivel teórico se vieron fracasados en la práctica por la falta de recursos, de instrumentos y de formación para atender a la diversidad.

Desde ese momento no se ha producido ningún cambio significativo ni en lo que a calidad educativa ni a la formación del profesorado se refiere hasta la actualidad con la llegada de le Ley

Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, popularmente conocida como LOMLOE.

Pese a todos los esfuerzos por mejorar la formación del profesorado mediante leyes educativas, durante años el país ha arrastrado el lastre de este sistema educativo que imperó durante los años de dictadura. Así, desde 1970 hasta la entrada del Plan Bolonia en 2009, se mantuvo en las universidades un plan de formación inicial de sólo tres años, con un periodo de prácticas de 4 meses. Aunque dicha formación se haya incorporado a las universidades, no se ha producido durante estos años grandes cambios en las asignaturas impartidas. Asimismo, durante la década de los 90 siguió sin estar reglada el acceso a la universidad de maestros ni tampoco se producía selección al final de los estudios (Anguita, 1997; Menor, 2021). Estos hechos han provocado una maxificación de estudiantes en estas materias que todavía perdura en la actualidad.

#### **4.1.2 Formación del profesorado en competencias inclusivas**

Un docente inclusivo es aquel que, por su formación, busca crear un entorno educativo accesible y acogedor para todos los estudiantes, fomentando su presencia, participación y progreso (Pérez, Llanos y Guapo, 2017). De ahí la importancia de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, para la educación inclusiva.

Para garantizar el derecho a la inclusión de todos, la figura del docente tiene un papel esencial, pues debe formarse en competencias inclusivas, mostrar una actitud positiva hacia el cambio y tener conocimientos en atención a la diversidad y en métodos inclusivos para poder crear oportunidades de aprendizaje para todos desde el aula (Castillo, 2016). De esta manera, los educadores tienen la responsabilidad de superar las barreras que obstaculizan el acceso al conocimiento y deben implementar enfoques innovadores para asegurar que los estudiantes alcancen los objetivos establecidos en el plan de estudios (Royo Pena et al., 2019).

La evidencia, después de revisar algunos trabajos científicos, indica que preparar a los profesores para abordar las necesidades presentes en las aulas es esencial para fomentar comunidades más inclusivas y garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y prosperar (EASNIE, 2012; Castillo, 2016; Rodríguez- Martín, 2017).

El perfil profesional de un docente inclusivo se basa en cuatro valores fundamentales: valorar la diversidad, apoyar a todo el alumnado teniendo grandes expectativas sobre sus capacidades y potencialidades, el trabajo en equipo y el firme compromiso de recibir una formación permanente a lo largo de su carrera profesional (EASNIE, 2012; Echeíta, 2012). Estos valores requieren numerosas competencias, divididas en actitudes, conocimientos y habilidades.

Las competencias más relevantes para atender a todos los estudiantes, incluidos aquellos con diversidad funcional, según una investigación realizada por Laspina-Olmedo y Montero (2023) son: competencias pedagógicas, que hacen referencia a aspectos vinculados a los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, organizados de forma consciente y orientados a la formación de los estudiantes; competencia de prácticas inclusivas, que engloba estrategias y recursos que el docente puede emplear, como el DUA o las adaptaciones; competencias de trabajo colaborativo, que se refieren a estrategias que utiliza el docente como colaborador y partícipe como miembro de la comunidad educativa; competencias de actitudes y valores, que aluden a la capacidad que posee el docente para responder ante diversas situaciones y contextos; y, finalmente, la competencia de desarrollo profesional, que considera la formación inicial y permanente del docente y tiene su reflejo en el éxito educativo de su alumnado.

De esta manera, los docentes deben estar debidamente capacitados, no solo con conocimientos teóricos, que constituyen una parte fundamental de su preparación, sino también con una variedad de aspectos y habilidades que complementen su perfil y mejoren su desempeño. Esto les capacitará, además, para abordar eficazmente la inclusión educativa al impartir enseñanza (Juárez Romero et al., 2018). Por lo tanto, la formación en competencias de los docentes resulta fundamental para implementar prácticas inclusivas, facilitando la creación de entornos de aprendizaje que fomenten la participación y el éxito de todos los estudiantes, sin importar sus características individuales (Herrera et al., 2018).

En definitiva, la formación inicial y permanente y los conocimientos especializados en el ámbito de atención a las necesidades educativas especiales influirán en la actitud que los profesores adopten hacia la educación inclusiva (Sevilla et al., 2018). De la misma manera, siguiendo a la misma autora, la percepción frecuente entre los docentes de no estar suficientemente preparados para llevar a cabo la educación inclusiva conduce a la sugerencia de derivar a los estudiantes que no se ajustan a su idea de "estudiante medio" hacia servicios de educación especial en entornos segregados. Por lo tanto, su autoconcepto puede ser considerado como un factor determinante de su actitud hacia la educación inclusiva. En este sentido, en un estudio realizado por la ANECA (2004), sobre cómo valoraban los maestros distintas competencias en su profesión, se determinó que solo los maestros especialistas en necesidades educativas especiales valoraban habilidades relativas al respeto a la diversidad y la promoción de tal actitud, así como su perfil de apoyo respecto a otros profesionales y a la familia.

Es decir, la formación que recibe un docente determinará su actitud hacia la inclusión. Pero, la disposición de los docentes con buena actitud también se verá reflejada tanto dentro como fuera del aula a través de discursos y acciones positivas, compromiso, sensibilidad hacia las diferencias de los

alumnos, etc., lo que generará un impacto positivo en todo el entorno escolar (Castillo, 2016). Las actitudes positivas hacia las diferencias conducirán a los docentes a la necesidad de recibir formación permanente (Arnaiz, 2017), pues además de tener un discurso esperanzador, el docente con buena actitud pasará a la acción formándose (Echeita y Serrano, 2020).

El éxito de la educación inclusiva no está determinado por leyes o normativas, sino por la forma en que los profesores la asumen. Por lo tanto, es crucial sensibilizar a los profesionales, lo que destaca la importancia de comprender la actitud que tienen los docentes de diversos niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato, hacia la educación inclusiva (Sevilla et al., 2018).

Dicho esto, también es muy importante que esta necesidad de información en inclusión esté reglada a nivel legislativo. Así, la formación del profesorado está regulada en el capítulo III, destacando por su importancia con el tema, el artículo 102, donde regula aspectos de la formación permanente del profesorado, la coordinación entre profesionales, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad, etc. (LOMLOE, 2020). Además, en el punto 3 de este mismo artículo, se habla de la mejora de la actividad docente. Por otra parte, además de incluir estos aspectos de la formación del profesorado, también incluye algunos aspectos relativos a la inclusión de todos los alumnos. Sin embargo, para Echeita (2021), la visión que transmite la LOMLOE sobre inclusión es simplista y contradictoria, pues sigue segregando a los alumnos con necesidades educativas especiales por su denominación, etiquetándolos. Asimismo, sigue contemplando la posibilidad de internar a estudiantes con necesidades más complejas en centros de educación especial, lo que supone la segregación de los mismos. Finalmente, siguiendo a este mismo autor, el concepto de apoyos que propone la LOMLOE en los centros ordinarios es insuficiente y no responde a la necesidad de incluir a todos en los centros ordinarios.

Todas estas cuestiones condicionan la formación del profesorado actual, así como las competencias en las que se forman y la atención educativa que se ofrece a los ACNEE.

#### **4.2 ACNEE: El gran reto de la inclusión educativa**

El término “alumnado con necesidades educativas especiales” se introdujo por primera vez en España en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Sin embargo, no fue hasta 2006, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que se definió por primera vez. En esta ley, se considera al alumnado que presenta necesidades educativas especiales a:

Aquel que afronta barreras que limiten su acceso presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje,

por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (pp. 72).

No obstante, hasta ese momento, la actitud y el trato hacia las personas con diversidad funcional ha experimentado una gran evolución. En la antigüedad, era común el abandono, sacrificio e infanticidios de niños con defectos físicos, problema de salud o apariencia no grata, impulsados por supersticiones (García, 2009). En la edad media, las personas con discapacidad eran etiquetadas como locos, herejes, brujas, delincuentes o fenómenos sobrenaturales, aunque el cristianismo introdujo una mirada compasiva. A partir del siglo XVI, la atención se centró en las discapacidades sensoriales, descuidando otras discapacidades funcionales (González García, 2009). Desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, hubo avances significativos en medicina y ciencias. Sin embargo, las instituciones creadas eran principalmente asistenciales, sin proporcionar educación ni instrucción (López, 2017). En ese momento, se creía que las deficiencias eran innatas e inmutables, condicionando el proceso educativo (González García, 2009). Las personas con discapacidad recibían educación en diferentes instituciones, amparadas por diversas leyes y currículos (López y Sola, 2001). Además, se estableció la educación especial, segregando a algunos alumnos en aulas especializadas o centros específicos según su déficit (García González, 2009; López, 2017).

A lo largo de este último siglo, se produjo una evolución significativa a nivel nacional e internacional en relación con las personas con discapacidad. En España, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, bajo la influencia del informe Warnock introdujo un enfoque integrador (López, 2018). Aunque esta integración educativa buscaba la normalización de las personas con necesidades educativas especiales (Vidal y Moliner, 2011), presentaba limitaciones al centrarse solo en el acceso y los déficits, no en las capacidades del alumnado (López, 2018).

Simultáneamente, desde mediados del siglo XX, se sucedieron declaraciones y convenciones a nivel internacional, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989 y la Convención sobre la discriminación en la enseñanza, entre otras (Calleja-Vázquez, 2023). El Modelo Social de la Discapacidad se plasmó en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, organizada por la ONU. Este evento marcó la adopción del primer Tratado de Derechos Humanos del siglo XXI y supuso la creciente conciencia social sobre las desigualdades, la consolidación de los Derechos Humanos y la promoción de la igualdad de oportunidades, especialmente en la educación y la atención a la diversidad (Calleja-Vázquez, 2023). Como resultado, surgió el concepto de inclusión, buscando ir más allá de la integración y aplicarlo a diversas esferas de la

vida social, laboral y familiar, convirtiéndose en un principio integral presente en todos los aspectos de la vida (Parrilla, 2002).

Desde la emergencia del movimiento de inclusión hasta el presente, se ha avanzado significativamente en la lucha contra la exclusión (Sevilla, 2018). Este progreso se refleja en la concepción que se tiene sobre la discapacidad. Por ejemplo, se pone mayor énfasis en la conexión entre las características biológicas individuales, la sociedad y las interacciones psicológicas, en lugar de centrarse únicamente en la enfermedad o la persona en sí. Además, se destaca la relevancia del contexto al abordar la eliminación de obstáculos para el aprendizaje y la participación de las personas, así como la importancia de proporcionar apoyos que permitan a todas las personas desenvolverse en la sociedad con igualdad de oportunidades (López, 2018). De la misma manera, también se pueden observar mejoras en la legislación y normativas (Sevilla, 2018).

En la actualidad, la LOMLOE, referente a los ACNEE, dispone que la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales se hará siguiendo un criterio de inclusividad. Se desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socio-educativa y cultural, con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje. Se van a incorporar medidas para evitar la segregación de los alumnos por motivos socio-económicos y se explicita que en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, opinión, discapacidad, edad, enfermedad, orientación sexual o identidad de género, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Además, en su disposición adicional cuarta, plantea la creación de un ambicioso plan (con la vista puesta en el año 2030) para la escolarización de estos estudiantes en centros ordinarios, a los que se pretende dotar de los recursos necesarios para atender a sus necesidades en las mejores condiciones (LOMLOE, 2020).

A pesar de estos logros, la inclusión de los ACNEE en la educación sigue siendo un reto (Laspina y Montero, 2023), y es importante admitir que aún queda mucho por hacer. Es esencial que el compromiso por lograr una educación inclusiva surja tanto en el ámbito educativo como en el político, económico y social (Sevilla et al., 2018).

En cuanto a la formación del profesorado en este campo, la formación inicial del maestro resulta muy limitada e insuficiente en lo que se refiere a desarrollar competencias para atender a la diversidad y, más concretamente, a los alumnos con necesidades educativas especiales (ANECA, 2004, Rodríguez-Martín, 2017; González Olivares y Blanco, 2015 ). Asimismo, la figura de apoyo de los profesionales en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje en los centros ordinarios, tal y como se entiende en la actualidad, da como resultado prácticas segregacionistas, ya que todavía

hoy separan a los alumnos con necesidades educativas en aulas especiales donde reciben apoyo en las materias en las que precisan más ayuda (Echeita, 2022). Para que se de una inclusión en la realidad de los centros, los maestros generalistas o tutores deben tener mayor formación en este ámbito y responder adecuadamente a las exigencias que se les pueda presentar dentro de las aulas ordinarias. Además, deben contar con apoyos personales, materiales y recursos, como métodos inclusivos (Quesada López, 2021).

Por otro lado, la formación permanente es fundamental para poder estar actualizados y responder con técnicas de mejora e innovación, por ejemplo, las TIC, a los retos que puedan presentarse (González Olivares y Blanco, 2015).

### **4.3 Método inclusivo: Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)**

El DUA es una metodología educativa que busca incorporar los principios del Diseño Universal en la elaboración de planes de estudio para diversos niveles educativos (Gómez y García, 2021). Este enfoque se fundamenta en investigaciones relacionadas con el funcionamiento del cerebro, el proceso de aprendizaje y la integración de tecnologías en el ámbito educativo (García-Barrera, 2022).

Este método ha sido desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST).

El plan de estudios desarrollado conforme al enfoque del DUA se estructura desde el inicio con el propósito de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. El marco del DUA fomenta la creación de diseños flexibles, con opciones personalizables, que faciliten el avance de cada estudiante desde su punto de partida individual, en lugar de partir de suposiciones sobre su nivel de conocimiento por parte de los demás (Gómez y García, 2021).

El DUA se fundamenta en tres principios con el objetivo de facilitar el acceso al conocimiento para todos los estudiantes (García-Barrera, 2022; Gómez y García, 2021; Pastor et al., 2014). Estos principios son los siguientes:

Principio I: Ofrecer diversas modalidades de representación, dado que cada estudiante presenta variaciones en la manera en que percibe y comprende la información.

Principio II: Brindar diversas modalidades de expresión del aprendizaje, considerando que cada alumno posee una forma personal de comunicar lo que ha aprendido.

Principio III: Proporcionar diversas modalidades de participación, es decir, emplear múltiples métodos y enfoques para motivar a todos los alumnos por igual.

Estos principios conllevan unas pautas específicas destinadas a facilitar la implementación de los

misimos en el ámbito de la práctica educativa (Gómez y García, 2021).

Por otro lado, según Villaescusa et al., (2021), la aplicación del DUA debe seguir siete principios: uso equitativo, cuidando aspectos como los espacios, las actividades y materiales, que deben ser accesible para todos; flexibilidad para poder personalizarse; debe ser simple e intuitivo, amoldándose a las distintas capacidades y ritmos; debe transmitir la información de manera perceptible y eficaz; además, debe minimizar las consecuencias de las acciones accidentales, es decir, ser tolerante al error; deber ser usado de manera cómoda, sin que requiera mucho esfuerzo físico y, por último, debe permitir un uso adecuado a la edad y las condiciones del alumnado.

La aplicación del DUA en la práctica educativa de los centros tienen numerosos beneficios a nivel inclusivo, ya que implica no centrarse exclusivamente en el estudiante promedio, sino tomar en cuenta la extensa diversidad presente en nuestras aulas (Villaescusa et al., 2021). La capacidad de este método de facilitar el acceso al currículo a un número máximo de educandos resulta significativa tanto para la totalidad de los estudiantes como para aquellos con necesidades educativas especiales. Esto se debe a dos razones principales: primero, se supera la dicotomía entre estudiantes con y sin discapacidad, y segundo, se desplaza la atención de la discapacidad del alumno hacia los materiales y los medios utilizados (Pastor et al., 2014).

Enseñar desde un enfoque inclusivo no significa tomar medidas solo para aquellos con necesidades educativas especiales. Más bien, implica utilizar un plan de estudios que haga que el aprendizaje sea accesible para todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias (Sevilla et al., 2018).

Por tanto, la educación inclusiva significa variar las maneras en que enseñamos y aprendemos, adaptándonos así a las necesidades de todos. Pero, para llevar a cabo cualquier tarea escolar, los maestros deben estar capacitados en áreas específicas, teniendo en cuenta sus propias habilidades y necesidades de formación (Calleja-Vázquez, 2023). Siguiendo a este mismo autor, el utilizar diversas estrategias para adaptar la enseñanza a las necesidades de todos los alumnos, requiere reconocer sus diferencias en inteligencia, estilos de aprendizaje, habilidades, fortalezas y áreas de mejora.

De esta manera, para utilizar nuevas formas de enseñanza y aprovechar recursos específicos, es necesario contar con habilidades y conocimientos especializados en la implementación del DUA (Pastor et al., 2014). Además, se requiere tener disposición a realizar cambios en métodos, enfoques didácticos y en el plan de estudios, así como aplicar evaluaciones que se ajusten a las necesidades del grupo. Por lo tanto, se espera que los docentes estén en constante proceso de

formación, según señala Furtado Nina et al., (2020).

## **5. PROPUESTA DE MEJORA**

El objetivo de este trabajo de fin de máster es el diseño de una propuesta para mejorar la formación de los docentes en métodos inclusivos.

Para ello, se presentará un programa de formación anual compuesto por cinco sesiones teóricas en el primer trimestre del curso, cinco sesiones prácticas en el segundo trimestre y dos sesiones para concluir la formación en el tercer trimestre.

Este plan de mejora se iniciará con una evaluación inicial para determinar las actitudes, conocimientos y habilidades de los docentes con respecto a la inclusión.

Seguidamente, la segunda sesión consistirá en la resolución de supuestos prácticos. Esto supuestos tratarán situaciones susceptibles de exclusión que suelen darse en los centros. Durante esta segunda sesión se analizará, por una parte, la actitud de los docentes ante las distintas circunstancias y, por otra parte, su capacidad para superar las dificultades desde un punto de vista inclusivo.

Durante la tercera sesión, con la finalidad de mejorar la actitud del profesorado hacia la inclusión de los ACNEES, se les pedirá que, de entre muchos cortos inclusivos que podrán visionar, elijan uno, lo analicen y lo expongan, respondiendo a algunas preguntas anteriormente planteadas.

La cuarta sesión supondrá el comienzo en la formación del DUA como método inclusivo para personalizar y adaptar los contenidos al contexto. Esta primera fase relativa al DUA comenzará con su definición y con el análisis de los beneficios que supone su aplicación.

En la quinta sesión se tratarán los tres principios del DUA y las pautas que incluye cada uno de ellos, con el afán de facilitar la puesta en práctica de este método. Con cada pauta se explicarán distintos ejemplos para favorecer la comprensión de las mismas.

Durante la sexta, séptima y octava sesión, cada docente materializará los aprendizajes teóricos adquiridos previamente, diseñando actividades que sigan los principios del DUA. Posteriormente, se presentarán y analizarán.

En la novena, décima y undécima sesión, los participantes pondrán en práctica las actividades diseñadas previamente con su grupo clase.

En la sesión número doce, los docentes desarrollarán un documento en el que plasmarán sus conclusiones y valoraciones personales acerca de la formación recibida.

Para finalizar esta fase de formación, se llevará a cabo una evaluación final de la propuesta para

determinar la calidad, coherencia y adecuación de la misma.

El propósito principal de esta propuesta es crear culturas inclusivas y servir como demostración para otros centros.

### **5.1 Análisis de las necesidades**

La propuesta de mejora esta diseñada para llevarse a cabo en un centro de la Comunidad de Madrid que presenta las siguientes necesidades:

- Confusión respecto al término de inclusión educativa. Muchos docentes, al referirse a la inclusión, no consideran a todos los alumnos en general, sino únicamente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales.
- Falta de reconocimiento de barreras. En situación de exclusión, algunos docentes atribuyen la responsabilidad a causas externas y estables, como la discapacidad de los alumnos.
- Actitudes negativas hacia la inclusión de los ACNEES. Por ejemplo, la creencia de que los alumnos con discapacidad perjudican a los alumnos sin necesidades educativas especiales, la percepción de que el desarrollo de estos alumnos será más rápido y de mejor calidad en clases especiales segregados del resto de sus compañeros, y la preocupación de que la educación inclusiva podría tener impactos desfavorables en el desarrollo emocional de los estudiantes con requerimientos educativos especiales, etc..
- Bajas expectativas al considerar la capacidad de los alumnos. Es decir, la creencia de que las limitaciones de los estudiantes son estables y duraderas en el tiempo, sin confiar en la evolución y transformación de las mismas.
- Desconocimiento de las técnicas inclusivas. Tanto en su definición como en los beneficios que conllevan su aplicación para todo los educandos. Incluso, en ocasiones, la falta de formación sobre estos métodos provoca falsas creencias, como la idea errónea de que la implementación del DUA en el aula lleva a los alumnos con ritmos más rápidos al aburrimiento y la desmotivación.

Las necesidades detectadas en relación con los docentes son por falta de formación y actitudes menos favorables hacia la inclusión, dos aspectos interrelacionados que se condicionan mutuamente, como se ha detallado en el marco teórico del presente documento.

Por tanto, se percibe la necesidad de implementar un programa de formación que aclare posibles confusiones respecto a la inclusión, mejore la actitud de los docentes y permita llevar a la práctica el DUA como método inclusivo.

## 5.2 El centro y la muestra

El centro seleccionado para implementar esta propuesta es un colegio público de la Comunidad de Madrid que imparte clases a educación infantil y primaria. La institución cuenta con un total de 543 alumnos y por 38 maestros, incluyendo tutores de ambas etapas, especialistas de Educación Musical, Educación Física, y Lengua Extranjera, así como un maestro de Audición y Lenguaje (AL) y maestra de Pedagogía Terapéutica (PT). Dos días a la semana, los lunes y viernes, se cuenta con la presencia de una orientadora, quien se reúne con PT y AL para supervisar su trabajo, analizar intervenciones con alumnos con diversidad funcional, coordinar tareas, ajustar horarios o abordar otros aspectos críticos en su desempeño. Además, examina a los ACNEE para evaluar su evolución.

Este centro forma una comunidad de aprendizaje que promueve la igualdad para todos. Entre sus características se incluyen colaboraciones frecuentes con las familias, así como con el resto de la comunidad educativa y con la asociación de la AMPA. Además, se han establecido comisiones, como la de convivencia, compuesta por padres, profesionales voluntarios del centro y alumnos, encargada de innovar, colaborar y facilitar la convivencia.

Los documentos institucionales, especialmente el plan de atención a la diversidad, el plan de acción tutorial y el plan de convivencia, contienen medidas y estrategias para garantizar la inclusión de todos los alumnos y resolver conflictos que puedan surgir durante la convivencia. En este sentido, la comisión de convivencia ha planteado algunas estrategias para evitar que se den situaciones de exclusión en el centro, como creación de la patrulla de convivencia, encargada de ayudar en la resolución de conflictos, puente de reconciliación, banco de la amistad, buzón “cuéntalo y no te calles” (físico y digital), entre otros.

La metodología que se sigue en el centro es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este método de enseñanza favorece la flexibilidad de las agrupaciones y la participación de todos los alumnos, motivándolos a investigar y ser activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esto facilita el aprender a aprender y la adquisición de aprendizajes significativos.

De los 543 alumnos, 16 presentan necesidades educativas especiales, aproximadamente el 3% . Entre ellos, hay un alumno con Trastorno de Espectro Autista (TEA) de grado dos. Este alumno trabaja la mayoría de la jornada, exceptuando educación física, música y religión, en las aulas especiales de PT y AL, debido a problemas de conducta, dificultades sociales e incapacidad para controlar sus impulsos. A nivel cognitivo, tiene nueve años, pertenece al curso de cuarto de primaria, sin embargo, tiene adaptaciones curriculares de primero, segundo y tercero de primaria, dependiendo del área.

Los demás ACNEE asisten a las clases ordinarias junto a sus compañeros, exceptuando dos o tres horas semanales que acuden al aula de las especialistas para recibir apoyo en aquellas materias que lo precisen. A pesar de estar separados del resto de compañeros durante algunas horas semanales, la inclusión de este alumnado en el centro es muy buena. A nivel social, están totalmente incluidos en su grupo de iguales, con la excepción de una alumna de sexto de primaria con dificultades personales que también afectan a su rendimiento escolar.

En relación con la actitud del profesorado, se observan diferencias significativas entre las actitudes de PT y AL y el resto del equipo docente. Mientras que PT y AL muestran actitudes positivas hacia la evolución positiva de todos los alumnos y su inclusión en aulas ordinarias durante toda la jornada, el resto del equipo muestra una actitud más escéptica y desesperanzada. Atribuyen las dificultades de los ACNEE a causas internas y estables de los mismos, en lugar de considerar que el entorno pueda ser discapacitante. Además, la mayoría de estos profesionales apuntan a la falta de recursos, para tratar a todos los ACNEE en el centro, especialmente al estudiante con TEA. Por otra parte, tampoco se sienten capacitados para planificar los contenidos de sus materias siguiendo técnicas inclusivas como el DUA. Por tanto, es necesario abordar las necesidades de formación en estrategias inclusivas y mejorar las actitudes de los docentes hacia los ACNEE.

En cuanto a la muestra que participará en esta propuesta de mejora, se trata de 24 docentes del centro que se han ofrecido voluntariamente. Estos docentes pertenecen tanto a la etapa de infantil como de primaria, y hay maestros generalistas y de distintas especialidades.

### **5.3 Objetivos de la propuesta**

Los objetivos de la presente propuesta de mejora son:

- Identificar las necesidades inclusivas respecto a la actitud y formación del profesorado en un centro específico de la Comunidad de Madrid.
- Mejorar las actitudes del profesorado hacia la inclusión, especialmente las actitudes de los docentes hacia la inclusión de los ACNEE.
- Conocer en profundidad el DUA y sus beneficios para la adaptación de los contenidos a las necesidades educativas personales de todos los alumnos.
- Mostrar actitud de interés y creatividad en el diseño de actividades siguiendo los principios del DUA.
- Identificar distintas estrategias inclusivas y recursos didácticos adaptados a los ACNEE.

- Ser capaz de poner en práctica los conocimientos teóricos sobre el DUA.

#### 5.4 Principios metodológicos

Esta propuesta se llevará a cabo a lo largo de un curso escolar.

En el primer trimestre, tendrán lugar las cinco primeras sesiones. La sesión 1 y 2 se desarrollarán en el mes de octubre, la 3 y 4 durante el mes de noviembre y la sesión 5 en el mes de diciembre. Estas sesiones están relacionadas con la adquisición de conceptos teóricos y mejoras de actitudes de los docentes hacia la inclusión de los ACNEE.

En el segundo trimestre del curso, se llevarán a cabo seis sesiones, tres de ellas en el mes de enero y las tres siguientes en el mes de febrero. Estas sesiones materializarán, de manera práctica, los aprendizajes adquiridos en las sesiones anteriores.

Para concluir el programa de formación, tendrán lugar las dos últimas sesiones durante el mes de mayo. Estas convocatorias consistirán en la elaboración de conclusiones, valoraciones reflexivas y la evaluación de la propuesta de mejora por parte de los participantes.

**Tabla 1**

#### *Temporalización*

Sesiones	Trimestres	Temporalización
Sesión 1	Primer trimestre	Día 1. 16:00- 17:00
Sesión 2	Primer trimestre	Día 2. 16:00- 17:00
Sesión 3	Primer trimestre	Día 3. 16:00- 17:00
Sesión 4	Primer trimestre	Día 4. 16:00-17:00
Sesión 5	Primer trimestre	Día 5. 16:00- 17:00
Sesión 6	Segundo trimestre	Día 6. 16:00- 17:00
Sesión 7	Segundo trimestre	Día 7. 16:00- 17:00
Sesión 8	Segundo trimestre	Día 8. 16:00- 17:00
Sesión 9	Segundo trimestre	Día 9. 9:45- 10:30
Sesión 10	Segundo trimestre	Día 10. 9:45-10:30
Sesión 11	Segundo trimestre	Día 11. 9:45-10:30
Sesión 12	Tercer trimestre	Día 12 16:00-17:00
Sesión 13	Tercer trimestre	Día 13 16:00-17:00

Todas las sesiones tendrán lugar de cuatro a cinco de la tarde, debido a la disposición de los

docentes, excepto las tres sesiones correspondientes a las prácticas en el aula con el alumnado, que serán de 9:45- 10:30, coincidiendo con la segunda sesión de la jornada diaria.

Por otro lado, la presente propuesta de mejora seguirá los siguientes principios metodológicos:

- Utilización de Técnicas y Recursos Innovadores para motivar a los docentes en la formación de competencias inclusivas, se utilizarán las presentaciones en power-point, el visionado de vídeos a través de la plataforma youtube, las agrupaciones cooperativas, etc.

- Actitud Activa y Participativa. En estos momentos, los docentes son los alumnos, y lo que prima es su evolución en cuanto actitudes y conocimientos respecto a educación inclusiva. Por ello, es importante que sean los protagonistas de la formación. Las sesiones estarán diseñadas para fomentar la intervención, investigación, opinión, etc.

- Abordaje Pragmático y Contextual. Las sesiones serán abordadas desde un punto de vista práctico; es decir, todos los contenidos y actividades tendrán sentido en el contexto real y práctico del aula.

- Cooperación entre Compañeros. A lo largo del periodo de formación, los participantes cooperarán y colaborarán entre ellos para que puedan enriquecerse mutuamente compartiendo ideas, estrategias pedagógicas, etc.

- Correspondencia Teoría-Práctica. Para consolidar los conocimientos teóricos, se fomentará su puesta en práctica en la realidad de las aulas.

- Fomento de la Reflexión y la Autocrítica. Para favorecer la conciencia de los docentes respecto a la necesidad de formación permanente, se potenciará el espíritu reflexivo y crítico de las distintas prácticas educativas.

Una vez especificada la temporalización y los distintos principios metodológicos en los que estará basado este programa de formación, se pasará a detallar las fases de intervención del mismo.

## 5.5 Fases de intervención

### 5.5.1 Sesión 1: Evaluación inicial

Tabla 2.

*Sesión 1: Evaluación inicial*

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer el perfil inclusivo de los participantes de la propuesta de formación.</li><li>• Identificar las actitudes del profesorado respecto a la inclusión de los ACNEE.</li><li>• Comprobar las expectativas del profesorado ante este proyecto de mejora.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Medida del nivel de cultura y prácticas inclusivas de la muestra, a través de las dimensiones de: condiciones del centro, presencia y accesibilidad, participación, procesos de educación, aprendizaje y evaluación y apoyos.</li><li>• Reconocimiento de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de los ACNEE.</li></ul>
ACTIVIDADES	
<p>Realización de distintos cuestionarios:</p> <p>Primero los participantes completarán un pequeño cuestionario de aspectos generales y valores hacia la inclusión (<a href="#">Anexo 2</a>).</p> <p>En segundo lugar, los docentes responderán a 5 cuestionarios relativos a cinco dimensiones importantes para la inclusión: condiciones del centro, la presencia de los alumnos, su participación y aprendizaje y los apoyos del centro (<a href="#">Anexo 2</a>).</p> <p>Por último, en tercer lugar contestarán a un cuestionario relativo a actitudes negativas o positivas hacia la inclusión y hacia los ACNEE, en el que deben responder a el grado de acuerdo que sienten hacia distintas cuestiones actitudinales (<a href="#">Anexo 2</a>).</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Participar de manera honesta en la contestación a los distintos cuestionarios.</li><li>• Mostrar una actitud participativa y de interés en la realización de los formularios.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Termómetro inclusivo creado por el grupo de investigación Equidei (Fernandez-Blazquez et al., 2022).</li><li>• Formulario estructurado, diseñado para detectar las opiniones y disposiciones respecto a la inclusión de los ACNEE.</li></ul>

## 5.5.2 Sesión 2: Supuestos prácticos

**Tabla 3**

*Sesión 2. Supuestos prácticos*

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los conceptos de inclusión y exclusión en profundidad.</li> <li>• Comprobar cómo actuarían los docentes en situaciones vulnerables de exclusión educativa y sus conocimientos previos en medidas inclusivas.</li> <li>• Identificar distintas técnicas que podríamos usar para incluir a los protagonistas de los distintos supuestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de conceptos inclusión: presencia, participación y aprendizaje y el concepto de exclusión.</li> <li>• Resolución de situaciones problemáticas que se dan en los centros, sirviéndonos de algunas medidas o métodos inclusivos.</li> <li>• Medidas inclusivas: codocencia, desdobles grupales, currículos integrados, metodologías activas, colaboración con las familias.</li> </ul>
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad 1. Términos inclusión y exclusión.</b> Previamente, se les invitará a que sean ellos los que definan ambos términos, apuntando en la pizarra ideas claves de las distintas definiciones. Tras esta “lluvia de ideas” se explicará, con la ayuda de un power point, el significado de ambos conceptos y lo que ello conlleva para el alumnado, para la educación y para la sociedad en general, a nivel de justicia y equidad.</li> <li>• <b>Actividad 2. Situaciones vulnerables de exclusión.</b> Se presentarán distintas situaciones vulnerables de exclusión que se dan en la realidad de los centros. Ellos tendrán que desarrollar por escrito, cuál o cuáles serían las medidas que tomarían para invertir dichas circunstancias.</li> <li>• <b>Actividad 3. Medidas inclusivas.</b> Mediante power point, se estudiarán distintas medidas inclusivas, como la co-docencia en las aulas, los desdobles grupales, los currículos integrados, métodos, estrategias y técnicas como respuesta a la diversidad (trabajos por proyectos, aprendizaje cooperativo, gamificación, etc.) y la colaboración con las familias.</li> </ul>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS

- Definir adecuadamente los conceptos de exclusión e inclusión, así como establecer correctamente el alcance de ambos términos en la educación.
- Utilizar estrategias inclusivas para resolver las situaciones vulnerables de exclusión que se presentan en los supuestos prácticos.
- Identificar las distintas medidas inclusivas que pueden llevarse a cabo en un centro para asegurar la presencia, participación y el progreso de todo el alumnado.
- Power point; conceptos de inclusión y exclusión
- Folios y bolígrafos.
- Power point; medidas inclusivas.

### 5.5.3 Sesión 3: Cortos inclusivos

**Tabla 4**

*Sesión 3. Cortos inclusivos*

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de los ACNEE.</li> <li>• Empatizar con los protagonistas de los vídeos.</li> <li>• Identificar barreras presentes en los distintos cortos inclusivos o la ausencia de ellas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones respecto al alumnado con discapacidad.</li> <li>• Concepto de barreras.</li> <li>• Barreras existentes en los cortos inclusivos y en la realidad de los centros educativos.</li> </ul>
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad 1. Cortos inclusivos:</b> visionado de dos vídeos cortos que escojan de manera individual, de un listado de cortos inclusivos, en los que se presenta distintos protagonistas con algún tipo de necesidad.</li> <li>• <b>Actividad 2. Conexión con la realidad:</b> Elección de uno de los cortos con el posterior análisis del mismo, identificando las barreras, conectando los acontecimientos que suceden en el corto con las realidades de los centros.</li> <li>• <b>Actividad 3. Presentación del análisis realizado:</b> de forma voluntaria, algunos participantes podrán presentar su análisis de forma que se creé una discusión sobre las distintas situaciones elegidas.</li> </ul>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar actitudes de empatía y respeto hacia los protagonistas de la historia.</li> <li>• Relacionar adecuadamente los vídeos con situaciones reales.</li> <li>• Mostrar disposición hacia el cambio de opiniones y de actitudes.</li> <li>• Mostrar actitudes reflexivas y críticas hacia las propias prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablet</li> <li>• Cortos inclusivos a través de la plataforma youtube: El caso de Lorenzo Ian Cuerdas El Puercoespín</li> <li>• Folios y bolígrafos.</li> </ul>

### 5.5.4 Sesión 4: Fase I. DUA.

**Tabla 5**

*Sesión 4. Fase I. DUA.*

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer qué es el DUA.</li> <li>• Identificar algunas condiciones en los que debe estar basado el DUA para que resulte efectivo.</li> <li>• Reconocer los tres principios básicos para la aplicación del DUA.</li> <li>• Conocer los beneficios que supone la aplicación de estos principios en el aula.</li> <li>• Conocer las pautas del DUA, para facilitar la aplicación de los tres principios del mismo (estudiados en la sesión anterior).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de DUA</li> <li>• Siete principios que debe seguir para que sea efectivo (Ronald Mace, 1998, citado en Villaescusa et al., 2021)</li> <li>• Principios de DUA:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar múltiples formas de representación.</li> <li>Proporcionar múltiples formas de expresión.</li> <li>Proporcionar múltiples formas de implicación.</li> </ul> </li> <li>• Pautas del DUA.</li> <li>• Aplicación del DUA en el aula y sus beneficios.</li> </ul>
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad 1. ¿Qué es el DUA?:</b> Lluvia de ideas.</li> <li>• <b>Actividad 2. Concepto DUA, sus principios y pautas. Condiciones para su aplicación y sus beneficios:</b> presentación en power point.</li> </ul>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la definición del DUA.</li> <li>• Participar en la sesión, mostrando actitud de interés por conocer en profundidad este recurso inclusivo.</li> <li>• Reconocer las pautas del DUA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PDI: Presentación en power point.</li> <li>• Diapositiva: resumen de pautas DUA (<a href="#">Anexo 3</a>).</li> </ul>

### 5.5.5 Sesión 5: Fase II. Recursos DUA.

**Tabla 6**

*Sesión 5. Fase II. Recursos DUA*

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la rueda DUA como un banco de recursos para atender a la diversidad.</li> <li>• Reconocer e identificar recursos personales y materiales adaptados, para atender concretamente a los ACNEE en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rueda DUA. Recursos para facilitar la práctica de las distintas pautas de DUA (<a href="#">Anexo 4</a>).</li> <li>• Recursos adaptados para los alumnos con diversidad funcional (<a href="#">Anexo 4</a>).</li> </ul>
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad 1. Vídeo Rueda DUA.</b> Visionado de un vídeo a través de la plataforma youtube para entender en qué consiste la rueda DUA. (Anexo 4)</li> <li>• <b>Actividad 2. Diseño de nuestra rueda DUA.</b> En 6 agrupaciones cooperativas de 4 miembros cada una, diseñarán su propia rueda gigante dua. Deberán dibujar en papel Kraft una rueda grande, en el que tendrán que incluir los principios del DUA, las distintas pautas a seguir en cada principio y buscar, con ayuda de internet , distintos recursos para llevar a la práctica, partiendo de actividades presentadas previamente. (Anexo 4)</li> <li>• <b>Actividad 3. Recursos didácticos adaptados.</b> Presentación de distintos recursos personales y materiales para favorecer la participación y el progreso de los ACNEE.</li> </ul>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar distintos recursos didácticos adaptados para ACNEE.</li> <li>• Interiorizar adecuadamente las características de la rueda DUA.</li> <li>• Relacionar distintos recursos inclusivos con cada pauta del DUA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo youtube: la rueda DUA (Anexo 4)</li> <li>• Power-point: recursos didácticos</li> <li>• Papel kraft.</li> <li>• Ordenador e internet.</li> <li>• Rotuladores.</li> </ul>

### 5.5.6 Sesiones 6, 7 y 8. Diseño de actividades

**Tabla 7**

*Sesión 6, 7 y 8. Diseño de actividades*

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar actividades siguiendo los principios y pautas del DUA.</li> <li>• Presentar las distintas actividades diseñadas.</li> <li>• Analizar críticamente los pros y contras de las actividades.</li> <li>• Realizar modificaciones oportunas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios y pautas del DUA.</li> <li>• Rueda DUA.</li> <li>• Recursos didácticos adaptados.</li> <li>• Métodos inclusivos.</li> <li>• TICS</li> </ul>
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad 1. Elaboración de actividades.</b> Los participantes de la propuesta de mejora, deberán diseñar, al menos tres actividades. Estas actividades serán elaboradas utilizando los distintos recursos inclusivos estudiados en el primer trimestre de la formación (principios y pautas DUA, Rueda DUA, recursos didácticos adaptados y métodos inclusivos). Los docentes podrán adaptar actividades ya planificadas previamente.</li> <li>• <b>Actividad 2. Presentación de Actividades.</b> Tras la elaboración de las actividades, cada participante las presentará brevemente al resto, con la finalidad de compartir opiniones sobre la misma y realizar modificaciones si fuera oportuno. Nota aclaratoria: Si se precisan materiales, deberán elaborarlos antes del inicio de las sesiones de prácticas. Por otra parte, cada actividad deberá ir acompañada se objetivos, contenidos y metodología.</li> </ul>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber materializar lo estudiado teóricamente sobre recursos inclusivos.</li> <li>• Mostrar actitud de creatividad y conocimientos sobre inclusión en el diseño de las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet.</li> <li>• Materiales fungibles y no fungibles del centro necesarios.</li> <li>• Apoyo del resto del personal docente, en el caso de que lo necesitaran para la creación de materiales específicos.</li> </ul>

Nota: Estas actividades se llevarán a cabo durante varias sesiones por su complejidad.

### 5.5.7 Sesiones 9, 10 y 11: Prácticas.

**Tabla 8**

*Sesiones 9, 10 y 11. Prácticas.*

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner en prácticas las actividades diseñadas en la sesión previa.</li> <li>• Comprobar la efectividad del DUA como método inclusivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DUA:</li> <li>• Proporcionar múltiples formas de representación.</li> <li>• Proporcionar múltiples formas de expresión.</li> <li>• Proporcionar múltiples formas de implicación.</li> </ul>
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad I. Prácticas.</b> Los docentes deben poner en práctica las actividades diseñadas siguiendo los principios de DUA y los demás métodos y recursos inclusivos estudiados.</li> </ul>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidar el lenguaje y las actitudes para que incluyan a todos.</li> <li>• Poner en práctica adecuadamente las actividades inclusivas anteriormente diseñadas.</li> <li>• Comprobar que los alumnos han alcanzado los objetivos planteados en las distintas actividades diseñadas, especialmente los ACNEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co-docencia. Equipo de orientación y supervisión de la experta en inclusión y de la orientadora del centro.</li> <li>• Todos los recursos materiales, tecnológicos y espaciales que requieran las actividades diseñadas.</li> <li>• Portfolio de autoevaluación.</li> </ul>

Nota: Las prácticas se dividirán en tres días. Su finalidad es que con un pequeño ejemplo los docentes comprueben que las prácticas inclusivas, con la formación previa necesaria y con buena actitud y disposición, es viable. Además, comprobarán si la aplicación de las actividades han dado resultado, con una autoevaluación inclusiva, realizada por el alumnado.

### 5.5.8 Sesión 12. Conclusiones y valoración crítica.

**Tabla 9**

*Sesión 12. Conclusiones y Valoración crítica*

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar un documento de reflexiones y conclusiones sobre la propia formación, limitaciones y fortalezas de la misma, y aportación a estos aspectos de la propuesta de mejora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación anterior al desarrollo de la propuesta de mejora.</li> <li>Actitudes hacia la inclusión anteriores a la propuesta.</li> <li>Aportaciones de la propuesta de mejora a ambos aspectos de los docentes.</li> </ul>
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Actividad 1. Conclusiones y Valoración Crítica.</b> En su elaboración, deberán responder a los siguientes items:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión sobre la propia formación en inclusividad antes de la participación en la propuesta de mejora.</li> <li>- Actitudes personales hacia la inclusión.</li> <li>- Aportaciones de la propuesta de mejora a ambos aspectos profesionales de los docentes.</li> <li>- Puntos fuertes y débiles de la formación adquirida.</li> <li>- Reflexiones sobre el DUA y su aplicación en el aula.</li> </ul> </li> </ul>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar reflexiones críticas realistas y profundas sobre la propia formación, actitudes inclusivas y aportaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Folios y bolígrafos.</li> </ul>

### 5.5.9 Sesión 13: Evaluación de la propuesta.

**Tabla 10**

*Sesión 13. Evaluación*

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos en la propuesta de mejora.</li><li>• Verificar la adecuación de las distintas sesiones para conseguir los fines propuestos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluación de la propuesta por parte de los docentes participantes.</li></ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Actividad I. Evaluación de las sesiones.</b> Completar una rúbrica para comprobar la adecuación y calidad de las sesiones.</li></ul>	
<b>RECURSOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Rúbrica 1. Evaluación propuesta de mejora.</li></ul>	

Nota: Con la finalidad de conocer si se han alcanzado los objetivos propuestos y de mejorar futuras líneas de estudio, los participantes realizarán un análisis de la propuesta de mejora a través de la cumplimentación de una rubrica presentada en el punto 5.7 Propuesta de evaluación final.

## 5.7 Propuesta de evaluación final

Con el fin de determinar en qué medida se cumplen los objetivos planteados en la propuesta de mejora, comprobar la adecuación de la misma y verificar si se cumplen o no las expectativas creadas respecto a ella, en este TFM se proponen tres aspectos clave a revisar mediante tres rúbricas de evaluación.

La primera de ellas consiste en el análisis de seis indicadores compuestos, a su vez, por tres criterios de evaluación relevantes y medibles. La finalidad de esta rúbrica es determinar la calidad y adecuación de la propuesta de mejora, su viabilidad, sostenibilidad en el tiempo, así como su impacto en la formación y actitud de los docentes. Además, se espera recibir un feedback por parte de la muestra, así como posibles sugerencias de mejora. Esta rúbrica será completada en la última sesión del periodo de formación por los participantes.

**Tabla 11**

*Rúbrica 1. Evaluación de la propuesta de mejora.*

CRITERIOS	3	2	1
<b>Aportación de las actividades planteadas a la formación de los participantes</b>	Las actividades son relevantes y significativas para mejorar su perfil profesional.	Algunas actividades son relevantes y significativas para mejorar su perfil profesional.	Las actividades no son relevantes ni significativas.
<b>Mejora en actitudes y formación en competencias inclusivas</b>	Las sesiones y actividades de la propuesta están en línea con los objetivos propuestos de mejora en actitudes hacia la inclusión de los ACNEE y formación en competencias inclusivas.	Algunas sesiones y actividades de la propuesta están en línea con los objetivos propuestos de mejora en actitudes hacia la inclusión de los ACNEE y formación en competencias inclusivas.	La propuesta no es adecuada ni se corresponde con los objetivos propuestos en la misma.
<b>Adecuación de la propuesta a los</b>	El proceso de formación se ha ajustado a sus	El proceso de formación se ha ajustado a algunos de	El proceso de formación no se ha ajustado a sus

<b>intereses e inquietudes de los participantes</b>	intereses, curiosidades e inquietudes.	sus intereses, curiosidades e inquietudes.	intereses, curiosidades e inquietudes.
<b>Estructura clara, coherente y realista</b>	La propuesta ha resultado clara, coherente y realista en todas las sesiones.	La propuesta ha resultado clara, coherente y realista en la algunas sesiones.	La propuesta no resultado clara ni coherente y su puesta en práctica en la realidad es poco viable.
<b>Es una oportunidad de desarrollo profesional.</b>	La formación recibida en técnicas inclusivas es muy valiosa para la mejora de su atención educativa.	La formación recibida es válida para mejorar Atención educativa, pero no sostenible en el tiempo.	La formación recibida en inclusión no es muy valiosa para mejorar la atención educativa.
<b>Organización correcta de las actividades, materiales, recursos y espacios.</b>	La propuesta ha tenido una organización correcta de las actividades, materiales, recursos y espacios amplios y suficientes,	La propuesta en algunas sesiones ha tenido una organización correcta de las actividades, materiales, recursos y espacios.	La propuesta no ha tenido una organización correcta de las actividades, materiales, recursos y espacios.

Nota : 1 = deficiente; 2 = bien y 3 = excelente.

La segunda rubrica consiste en el análisis del logro de objetivos respecto a la formación de los docentes a través de siete indicadores que valorarán el grado de adquisición de aprendizaje respecto al DUA, su dominio a la hora de llevarlo a la práctica, la actitud mostrada durante las distintas sesiones, la actitud que muestran finalmente ante la inclusión de los ACNEE, etc.

Estos criterios serán relevantes y medibles y se compararán al final de la formación con los resultados de la evaluación inicial que se realizó en la primera sesión mediante el termómetro inclusivo. En este caso, se realizará un análisis en profundidad de la evolución, tanto individual como grupal, de los participantes en cuanto a sus valores inclusivos, así como a sus conocimientos en estrategias inclusivas.

Por tanto, la finalidad última de esta segunda rúbrica es medir la evolución de los participantes y comprobar si la propuesta ha resultado eficaz para la consecución de los objetivos. Los procedimientos utilizados para el registro de items logrados serán: el análisis de las producciones de los participantes a lo largo de las sesiones, los intercambios de información con los participantes durante la formación y la cumplimentación de los criterios de evaluación al término de cada sesión, así como el análisis de sus conclusiones y valoraciones sobre la propuesta.

**Tabla 12**

*Rubrica 2. Evaluación docente*

<b>CRITERIOS</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Después del periodo de formación:</b>			
<b>Mostrar actitud empática hacia los ACNEE y su inclusión</b>	Muestra una actitud empática y comprensiva hacia los ACNEE y su inclusión.	Muestra actitudes empáticas hacia los ACNEE, pero se muestra contradictorio en la idea de incluirlos en las aulas.	No muestra actitudes empáticas hacia los ACNEE y le parece poco viable su inclusión en las aulas.
<b>Conocer el término de educación inclusiva</b>	Conoce en profundidad el término de educación inclusiva y sus implicaciones en la práctica.	Conoce el término de educación inclusiva, pero tiene algunas ideas equivocadas relacionadas con la inclusión.	No conoce el término de educación inclusiva, ni sus implicaciones en la práctica.
<b>Reconocer y dominar estrategias que garantizan el acceso, la participación y el progreso de todos los alumnos</b>	Identifica y domina un gran número de estrategias inclusivas.	Identifica estrategias inclusivas pero no las domina ni utiliza.	No identifica ni domina las estrategias inclusivas.
<b>Conocer el concepto de DUA, sus principios y pautas</b>	Conoce en profundidad el concepto de DUA, sus principios y pautas.	Conoce parcialmente el concepto de DUA, sus principios y pautas, aunque no lo aplica.	No conoce el concepto de DUA, ni sus principios ni pautas.
<b>Identificar y usar recursos didácticos adaptados a los ACNEE</b>	Identifica y usa muchos recursos adaptados y de diferentes tipos para la atención de los ACNEE en las aulas.	Identifica y usa algunos recursos adaptados y de diferentes tipos para la atención de los ACNEE en la aulas.	No conoce ni utiliza recursos adaptados a los ACNEE.
<b>Poner en práctica adecuadamente los distintos conceptos teóricos estudiados en la formación</b>	Lleva a la práctica adecuadamente las actividades diseñadas siguiendo los principios del DUA, y los recursos didácticos de la Rueda DUA.	Lleva a la práctica las actividades diseñadas siguiendo los principios del DUA, e integrando recursos de la rueda DUA elaborada, pero se observa falta de dominio en su aplicación.	No pone en práctica adecuadamente ni domina la implementación de actividades diseñadas acorde a los principios del DUA.
<b>Mostrar actitud de interés y creatividad</b>	Participa en el diseño de actividades	Participa en el diseño de actividades, pero no	No se muestra participativo en la

<b>en la elaboración de actividades inclusivas</b>	mostrando gran interés y creatividad	muestra mucho interés ni creatividad.	elaboración de las distintas actividades inclusivas.
--	--------------------------------------	---------------------------------------	--

Nota: Donde 1 es deficiente, 2 bien y 3 excelente.

La tercera rubrica consiste en una autoevaluación de la propuesta de mejora para examinar la calidad, eficacia y adecuación de la misma. Esta autoevaluación se llevará a cabo con la finalidad de comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos, si los contenidos y las actividades han sido coherentes, claros y apropiados, y si ha contribuido a la mejora de actitudes y formación en competencias inclusivas del profesorado. De esta manera, se podrán detectar puntos fuertes y débiles para su modificación y mejora.

Además, esta autoevaluación permitirá reflexionar sobre las propia capacitación, la necesidad de más formación, futuras líneas de trabajo, etc.

**Tabla 13**

*Rúbrica 3. Auto-evaluación*

<b>CRITERIOS</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Adecuación de las actividades planteadas a la capacitación de participantes.</b>	Las actividades son ajustadas a las características y posibilidades de los participantes.	Algunas actividades son apropiadas a las características y posibilidades de los participantes.	Las actividades no son ajustadas a las características y habilidades de los participantes.
<b>Contribución a la consecución de los objetivos y los contenidos propuestos.</b>	La propuesta ha permitido que los docentes logren conseguir todos los objetivos planteados.	La propuesta ha permitido que los docentes logren conseguir algunos objetivos planteados.	La propuesta no ha permitido que los docentes logren conseguir los objetivos planteados en la misma.
<b>Adecuación de la propuesta a los intereses e inquietudes de los participantes</b>	El proceso de formación se ha ajustado a los intereses, curiosidades e inquietudes de los participantes.	El proceso de formación se ha ajustado a algunos de intereses, curiosidades e inquietudes de los participantes.	El proceso de formación no se ha ajustado a los intereses, curiosidades e inquietudes de los participantes.
<b>Hay una estructura clara y coherente y realista.</b>	La propuesta ha resultado clara, coherente y realista	La propuesta ha resultado clara, coherente y realista en	La propuesta no ha sido clara, coherente y ni viable.

<p><b>Es una oportunidad de desarrollo profesional.</b></p>	<p>en todas las sesiones.</p> <p>La formación recibida en inclusión es muy valiosa para la formación del profesorado.</p>	<p>algunas las sesiones.</p> <p>La formación recibida en inclusión es válida para la formación del profesorado, aunque incompleta.</p>	<p>La formación recibida carece de valor y significatividad para contribuir al perfil inclusivo de los docentes.</p>
<p><b>Organización correcta de las actividades, materiales, recursos y espacios.</b></p>	<p>La propuesta ha tenido una organización correcta de las actividades, materiales, recursos y espacios.</p>	<p>La propuesta, en algunas sesiones, ha tenido una organización correcta de las actividades, materiales, recursos y espacios.</p>	<p>La propuesta no ha estado bien organizado ni ha dispuesto de los materiales, recursos ni espacios suficientes.</p>

Nota: 1 = deficiente; 2 = bien; 3 =excelente.

## 6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se pueden destacar varios aspectos importantes de este Trabajo Fin de Máster:

- El primero de ellos es la relevancia del tema elegido como eje principal: la educación inclusiva. Esta supone un enfoque educativo que garantiza la presencia, participación y progreso de todos los alumnos, sin excepción. Con su aplicación en la realidad de los centros, se estaría proporcionando una formación equitativa y de calidad, como plantea el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la agenda 2030 (UNESCO, 2020). Por lo tanto, es un tema que afecta a toda la sociedad y que, en estos momentos, se encuentra en plena revolución, al menos legislativa. Sin embargo, a pesar de la trascendencia del tema, aún existe mucha confusión y desconocimiento sobre él, no solo a nivel social, sino también entre el personal de los propios centros educativos, incluidos equipos directivos, departamentos de orientación, docentes, etc. De ahí la necesidad de plasmar de forma clara el concepto de inclusión educativa y su implicación en la realidad de los centros.

- Otro aspecto importante del trabajo es la revisión teórica de tres factores que condicionan la inclusión o no en las aulas. Estos elementos son: la formación y las actitudes del profesorado ante la inclusión, el desafío que suponen los ACNEE para la aplicación de la educación inclusiva y el DUA como método inclusivo.

Del análisis teórico de estas cuestiones se puede derivar algunas ideas claras:

- La formación inicial del profesorado resulta insuficiente para adaptar los contenidos a las necesidades personales de todos los alumnos (ANECA, 2004; Rodríguez-Martín, 2017; González Olivares y Blanco, 2015). La formación que reciben en la universidad está planteada para educar a un alumno promedio que no existe en la realidad de las aulas (García-Barrera, 2013).

- La inclusión de los ACNEE todavía supone un gran reto para los docentes (Laspina y Montero, 2023), a pesar de la evolución de la visión de la sociedad hacia las personas con diversidad funcional a lo largo de la historia.

- Otra cuestión importante que se deduce de este estudio es la necesidad de formación permanente en el profesorado. Esta resulta fundamental para poder estar actualizados y atender con técnicas de mejora e innovación a los desafíos que nos plantea el futuro (González Olivares y Blanco, 2015). En este sentido, los docentes deben ser reflexivos y cuestionar su propia práctica, replantearse su atención educativa e investigar aquellos métodos que mejor se adapten a las circunstancias, características y necesidades del alumnado (Fernández-Fernández et al., 2016).

- Por otra parte, queda evidenciado que enseñar desde un enfoque inclusivo no solo supone atender las necesidades de los ACNEE, sino también utilizar una planificación que haga que el aprendizaje sea accesible para todos los estudiantes (Sevilla et al., 2018), como es la implementación del DUA. No obstante, para llevar a cabo la aplicación de métodos inclusivos e innovadores, los maestros deben estar capacitados en áreas específicas y tener en cuenta sus propias habilidades y necesidades de formación (Calleja- Vázquez, 2023).

- De manera que, considerando las conclusiones que se deducen de la revisión teórica realizada, el objetivo general de este TFM es de gran valor para la formación del profesorado. Este objetivo es el diseño de una propuesta de mejora para la formación del profesorado basada en el DUA, de la que se puede destacar:

- Los principios metodológicos en los que está basada. La utilización de técnicas y recursos innovadores a lo largo de las sesiones, así como el diseño de las mismas, que fomentarán la actitud activa y participativa de los docentes. Ambos principios metodológicos aumentarán el interés y motivación de los participantes hacia la formación. Además, el hecho de que la formación tenga una aplicación práctica de técnicas y recursos inclusivos en la realidad de las aulas, mejorará el valor del perfil profesional de la muestra.

- Otra consideración importante respecto a la propuesta de mejora es que, antes de formar a los profesionales de la educación en técnicas inclusivas de carácter práctico, pretende mejorar la actitud de los mismos ante la inclusión de los ACNEE mediante cursos inclusivos que deberán

visualizar y analizar. La actitud de los profesionales influye en su disposición al cambio y en la capacidad de reflexión sobre sus propias prácticas (Arnáiz, 2017), como se ha podido comprobar en el análisis de los estudios trabajados.

◦ Finalmente, otro punto significativo de la propuesta es la formación en el DUA, como enfoque pedagógico innovador en la práctica educativa diaria del aula. Sin la capacitación de los profesionales en estos recursos inclusivos, se hará mucho más difícil adaptar los contenidos a las necesidades de todos los estudiantes. Sin embargo, si los docentes tienen habilidades a la hora de planificar siguiendo los principios del DUA, demostrarán mayor flexibilidad al elaborar los objetivos. Así, las actividades y destrezas implementadas por los educadores se transforman en herramientas para potenciar el aprendizaje de manera específica y crear entornos más inclusivos.

• En cuanto a la evaluación planteada en este trabajo, es muy completa porque tendrá en cuenta el punto de vista de todas las partes participantes en el periodo de formación para comprobar si la misma es adecuada, de calidad y responde a las expectativas de las distintas partes. Asimismo, mediante tres rúbricas, se podrá comprobar si se alcanzan los objetivos propuestos en el programa de formación.

Dicho todo esto, la limitación del presente TFM es que la propuesta planteada no se ha podido llevar a la práctica. Por tanto, no se ha podido comprobar la eficacia de la misma ni analizar los posibles resultados.

Sin embargo, el valor de este programa propuesto radica en que, de forma resumida, el lector puede encontrar:

- Aspectos relevantes sobre los que trabajar relativos a la formación del profesorado.
- Instrumentos de medidas interesantes para conocer el perfil inclusivo de los profesionales, como es el termómetro inclusivo del grupo de investigación EQUIDEI o el cuestionario de actitudes ante los ACNEE.
- Métodos importantes para aplicar la inclusión en el aula.
- Recursos para adaptar los contenidos a las necesidades educativas de todos.

Por último, como futuras líneas de investigación, sería muy interesante plantear la misma propuesta de mejora basada en otras estrategias inclusivas e innovadoras como el aprendizaje cooperativo, con el que se obtienen aprendizajes mediados, fomenta el desarrollo de habilidades para aprender, facilita la participación de todos, entre otras cuestiones, o basada en herramientas innovadoras como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y las Tecnologías de Apoyo a la Diversidad (TAD), pues la variedad y la accesibilidad a través de la web convierten a estas estrategias y recursos digitales en

enfoques metodológicos innovadores para abordar la diversidad (Gómez y García, 2021).

## 7. VALORACIÓN CRÍTICA

El programa de formación planteado en este Trabajo Fin de Máster implica acercar a los docentes a una nueva visión de la educación, tanto en términos de la necesidad de formación, como en la adopción de técnicas innovadoras que revolucionen las metodologías tradicionales.

Por otro lado, representa una mejora en la calidad de la educación para los ACNEE y en su calidad de vida. Cuidar la infancia es fundamental para desarrollar adultos sanos, y la inclusión en todos los niveles es un aspecto clave para el correcto desarrollo de todos los estudiantes.

Estas contribuciones parecen ser condiciones que se dan por sentadas en la actualidad para ser un profesional competente y comprometido. Sin embargo, durante el periodo de prácticas se observó que la rutina, la falta de tiempo y la adaptación a lo ya conocido llevan a descuidar estos y otros aspectos importantes para ofrecer una formación equitativa y de calidad.

Entre las necesidades observadas durante la realización de estas prácticas, se destacan aquí, por su importancia con el tema:

- Confusión en relación a la inclusión educativa, siendo común la creencia de que se refiere a solo al alumnado con discapacidad.
- Expectativas bajas respecto a la capacidad de aprendizaje de los ACNEE.
- Actitudes poco favorables hacia la inclusión de estos estudiantes en el aula ordinaria.
- La creencia de que los ACNEE y sus necesidades son una tarea unicamente del equipo de orientación.
- Falta de una red fuerte y estable de coordinación y cooperación entre profesionales para atender las necesidades de todos los alumnos.
- Desconocimiento de técnicas y métodos inclusivos como el DUA para facilitar la planificación de los contenidos, metodologías, objetivos y evaluación acorde a las necesidades de todos.

Sin embargo, el equipo de profesionales estaba preparado en otras metodologías inclusivas como el aprendizaje basado en proyectos, las agrupaciones cooperativas y las TIC. Asimismo, algunos de ellos si mostraban buena disposición a recibir formación y buenas intenciones relativas a la inclusión de todos los alumnos en el aula, aunque estuvieran equivocados en sus ideas y actitudes. Por ejemplo: es común que señalen que sería ideal la inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria, pero argumentan que se requerirían muchos cambios legislativos y recursos. Esto refleja

una actitud derrotista y desesperanzada.

Por tanto, habría sido interesante llevar a la práctica esta propuesta en este marco de acción.

En definitiva, a nivel inclusivo, queda mucho trabajo por hacer y muchas barreras que derribar para lograr el acceso, la participación y el progreso de todos los estudiantes. Uno de los mayores obstáculos es el arraigo de pensamientos en los profesionales, la familia y la sociedad respecto a la educación en general, y a la conveniencia de segregar a los ACNEE en particular, así como la comodidad que supone aferrarse a la falta de capacitación.

## 8. REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [Aneca], 2004. Libro blanco. Título de Grado en magisterio. Volumen 1.

Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., & Haro Rodríguez, R. D. (2021).

Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/210348>

Barrera, A. G. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (NEP)* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38891>

Barrera, A. G. (2022). *El aprendizaje personalizado en las aulas inclusivas* (Vol. 55). Grao

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.

CAST (2018). Universal design for Learning guidelines version 2.2. (graphic organizer). Wakefield, MA: Autor. Traducción y adaptación: Fellow Group (2018).

Calleja-Vázquez, J. N. (2023). Desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva a través de las Tecnologías de Información y de Comunicación. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(1), 77-84.

De Espinosa, I. P. L., Martínez, Y. M., & Seijo, J. C. T. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151.

Echeita, G. (2015). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo.

Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7–24. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>

Echeita, G. & Rodríguez, G. S. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Ediciones Octaedro.

Echeita, G. y Simón, C. (Coord.) (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en supervisión educativa*.

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.

Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación.

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G., Simón, C., y Martos, F. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión*. Madrid: Plena inclusión España.

Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J., & Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-16.

Furtado Nina, K. C., Souza da Costa Silva, S. y Ramos Pontes, F. A. (2020). Adaptacao

- transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versao brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 1-13. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>
- Gálvez, I. E. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011): Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas*, (18), 33-50.
- González Olivares, Á.L., & Blanco García, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, 31(3), 582-604.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38.
- Juarez Romero, C., Alcántara Santuario, A. y Minan Espigares, A. (2018). La formacion de docentes para la inclusion educativa. Escenarios de justifica social en Espana y Mexico. *RIULL*, 2011, 77-84. <https://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.010>
- Laspina-Olmedo, T., & Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 177-186.
- López Azuaga, R. (2018). Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa.
- Martínez, T. S., & Urquizar, N. L. (2009). La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales. In *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 20-38). Pirámide.
- Menor, M. (2021). La formación del profesorado escolar desde los años sesenta. Una historia interminable. Fundación 1º de Mayo. Madrid.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA).

*Recuperado de: [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf), 5-7.*


- Pérez, JS, Llanos, MN y Guasp, JJM (2017). Prácticas inclusivas: el papel del docente de apoyo. *Aula abierta*, 46(2), 49-55.
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Royo Pena, H. P., Petit Torres, E. E., Salazar Caballero, Y. Y Rada Tovar, A. del R. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, 31, 56-86. <https://bit.ly/3L7DcZF>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.
- Sharma, U. y Sokal, L. (2016). "Can Teachers' Self- Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices?" *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <http://doi.org/10.1017/jse.2015.14>.
- Solís, P. (1894). Estado actual y reforma de la enseñanza primaria. La escuela moderna. 85, 113-114.
- UNESCO. (2020a). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Woodcock, S. y Faith, E. (2021). ¿Tengo la culpa? Autoeficacia docente y creencias atribucionales hacia estudiantes con discapacidades específicas de aprendizaje. *Desarrollo docente*, 25(2), 215-238.
- Vidal, A. D., & García, O. M. (2011). Conocer para transformar, ¿qué piensan las familias sobre la inclusión?. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (69), 9.
- Villaescusa, M.I., Agustí, F.J., Angulo, A., Martí, A., Pérez, N., & Tormo, E.A., (2022). Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A.



## Anexo 2. Cuestionarios para la evaluación inicial de la propuesta de mejora.

**Tabla 1**

Aspectos generales



Datos Generales					
Nombre del centro:					
Titularidad del centro:					
Número de alumnos:			Número de docentes:		
Información y condiciones para desarrollarlo. Señala para cada una de las afirmaciones tu grado de acuerdo en la casilla correspondiente					
Este proyecto puede desarrollarse con éxito porque...	En completo desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
Nos han explicado en qué consiste.					
Compartimos sus objetivos.					
Hay una estructura de coordinación clara y coherente que nos permitirá estar informados de las tareas a realizar, los progresos y los resultados					
Consideramos que lo que se nos pide en este proyecto está ajustado a nuestras posibilidades como docentes.					
Sentimos que las condiciones laborales actuales facilitarán su desarrollo.					
La mayoría del equipo docente estamos motivados para llevarlo adelante.					
Consideramos que las familias entenderán la finalidad del proyecto y apoyarán su desarrollo.					
La dirección del centro está muy involucrada en este proyecto y eso nos da confianza.					
Puntuación TOTAL de la dimensión: Señala los dos indicadores con las puntuaciones más bajas y más altas: Tus observaciones:					

Fuente: De *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión*, por Fernández- Blázquez, M.L., Echeita, G y Simón, C., (grupo de investigación EQUIDEI) 2022. Madrid: Plena inclusión. Por CC- BY- NC.

**Tabla 2**

*Valores*



Valores					
<p>A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relativas a valores y principios propios y necesarios para el desarrollo de una educación más inclusiva. Se trata de manifestar tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas en un rango entre 1 y 5, siendo 1 que estás en completo desacuerdo con lo que se dice (por lo tanto, crees que eso no ocurre, lo que nos dirá que los valores que hay tras ellos tiene poco arraigo) y 5 que estás completamente de acuerdo (por lo tanto, que eso ocurre frecuentemente, lo que nos dirá que los valores que hay tras ello están bien arraigados y presentes en el día a día del centro).</p>					
	1. En completo desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. Bastante de acuerdo	5. Completamente de acuerdo
En este colegio el profesorado nos cuidamos mucho y se cuida al alumnado y a las familias, lo que hace que todo el mundo se sienta, por lo general, bien y contento de estar aquí					
Uno siente que en este centro se da la bienvenida a la diversidad del alumnado y a las familias y la misma se respeta y valora, dentro del marco de derechos y deberes que configura nuestra convivencia.					
En este colegio estamos muy comprometidos con la tarea de mejorar nuestro trabajo como docentes para que ninguno de nuestros alumnos o alumnas se quede atrás o se sienta marginado y perdido					
En este centro somos sensibles a las situaciones de desventaja (social, académica) que viven algunos de nuestros alumnos y alumnas y buscamos medios, estrategias o apoyos para que ello no sea un factor de inequidad.					
En este colegio el diálogo franco, la escucha y la resolución acordada de los conflictos o desacuerdos es la norma general de nuestro quehacer, tanto entre el profesorado, como entre nosotros y el alumnado y sus familias.					
<p><b>Puntuación TOTAL de la dimensión:</b>                      Señala los dos indicadores con las puntuaciones más bajas y más altas:                      Tus observaciones:</p>					

Fuente: De *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión*, por Fernández- Blázquez, M.L., Echeita, G y Simón, C., (grupo de investigación EQUIDEI) 2022. Madrid: Plena inclusión. Por CC- BY- NC.

**Tabla 3**

*Condiciones inclusivas del centro*



Marca para cada una de las siguientes dimensiones el lugar en el que consideráis que se encuentra vuestra comunidad educativa teniendo en cuenta cada una de las situaciones descritas en los indicadores. Los espacios en blanco correspondientes a las filas numeradas como 2, 3 y 4 representan puntos intermedios a las situaciones descritas en ambos extremos. Después, sumad las puntuaciones obtenidas para cada una de las dimensiones y anotad abajo el total que ha salido.

Condiciones				
Una escuela inclusiva tiene que ser una escuela en movimiento, dispuesta a cambiar elementos de sus políticas o prácticas que pudieran ser barreras para el acceso al centro y actividades, para la participación o para el aprendizaje de algunos de sus alumnos y alumnas. Las condiciones que se someten a consideración en este apartado permiten indagar en torno a características internas de la escuela vinculadas a factores facilitadores de los procesos de mejora e innovación escolar, entre otros.				
Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración				
1.	2.	3.	4.	5.
En este centro educativo, generalmente, el equipo de profesionales trabaja de forma muy individual y poco coordinada, con pocas oportunidades de pensar en lo que hace.				En este centro educativo, generalmente, el equipo de profesionales trabaja de forma colaborativa y coordinada, con bastantes oportunidades de pensar en lo que hace.
En las reuniones entre profesionales con frecuencia surgen conflictos o desacuerdos que las personas que coordinan no consiguen resolver o encauzar.				En las reuniones entre profesionales los conflictos o desacuerdos que surgen se encauzan o resuelven con el apoyo de las personas que coordinan la reunión.
Generalmente las propuestas de cambio o mejoras se improvisan e implementan de forma poco reflexiva.				Las propuestas de cambio o mejoras se implementan de forma reflexiva y planificada.
"Los papeles" relativos a planes y programas no guían significativamente las prácticas cotidianas para facilitar la inclusión.				Los planes escritos del centro son conocidos y usados por el equipo docente con frecuencia para valorar la coherencia entre lo que el centro dice que quiere conseguir y lo que está haciendo y consiguiendo en términos de inclusión.

Condiciones				
Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración				
1.	2.	3.	4.	5.
Cuando surgen dificultades para trabajar con la diversidad del alumnado, desde el centro rara vez se buscan recursos (actividades formativas o personas) que puedan contribuir de alguna manera a resolverlas y a preparar a los docentes mejor en este aspecto.				Cuando surgen dificultades para trabajar con la diversidad del alumnado, desde el centro se buscan recursos (actividades formativas o personas) que puedan contribuir de alguna manera a resolverlas y a preparar a los docentes mejor en este aspecto.
Normalmente no se suele pedir ayuda o apoyo entre compañeros o compañeras ante los desafíos o problemas que surgen al trabajar con la diversidad del alumnado.				Es habitual consultar y pedir apoyo a los compañeros o compañeras ante los desafíos o problemas que surgen al trabajar con la diversidad del alumnado.
El claustro no tiene una visión compartida de lo que se persigue y se querría lograr en el centro educativo con relación a la educación inclusiva dentro y fuera del centro.				El claustro tiene una visión compartida de lo que se persigue y se querría lograr en el centro con relación a la educación inclusiva dentro y fuera del centro.
Es un centro muy estancado, con pocas ganas o energía para iniciar procesos de mejora e innovación para ser más inclusivos.				Es un centro muy dinámico, que tiene en marcha diversos procesos de mejora e innovación con la vista puesta en ser más inclusivos.
Pocas veces se cuenta con el equipo docente para participar en algún proyecto o para aportar su conocimiento.				Con frecuencia se cuenta conmigo para participar en proyectos y para aportar mi conocimiento y experiencia.
No hay un liderazgo claro relacionado con la mejora de los procesos de inclusión.				Hay un liderazgo claro y compartido relacionado con la mejora de los procesos de inclusión.
<b>TOTAL:</b>				

Fuente: De *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión*, por Fernández- Blázquez, M.L., Echeita, G y Simón, C., (grupo de investigación EQUIDEI) 2022. Madrid: Plena inclusión. Por CC- BY- NC.

**Tabla 4**

*Presencia/Accesibilidad*



Presencia / Accesibilidad				
<p>Una educación inclusiva tiene que construirse desde la premisa de que todo el alumnado tiene derecho a ir a la escuela a la que quisiera ir y que, por lo tanto, el centro no tiene restricciones a la escolarización por razones de (dis)capacidad o de cualquier otro tipo. Al mismo tiempo suponer poder acceder a todos los espacios, lugares o actividades donde se despliega y desarrolla el día a día de la vida escolar. Se trata también de poder usar, de la forma más autónoma posible los recursos comunes del centro (W.C., biblioteca, comedor, laboratorios, etc.), y de disponer de medios alternativos o ayudas técnicas específicas para el alumnado que las precise. Finalmente, también supone disfrutar o acudir a las actividades complementarias o extraescolares que realice o facilite el centro.</p> <p>Los elementos que se someten a consideración en esta dimensión nos permiten reflexionar sobre aspectos básicos que configuran en sentido amplio "la accesibilidad" del centro, sus espacios comunes, aulas y recursos, así como para la provisión de medios específicos para garantizar dicha accesibilidad.</p>				
1.	2.	3.	4.	5.
Existe una política de escolarización propia del centro para el alumnado considerado con necesidades educativas especiales que restringe las posibilidades de escolarización de algunos de ellos.				El centro educativo no selecciona al alumnado de nuevo ingreso en función de su capacidad u otras necesidades específicas.
Las aulas del centro se organizan tratando de unificar niveles, capacidades, procedencias del alumnado, entre otras cuestiones.				Los y las estudiantes se distribuyen en aulas heterogéneas: con diversidad de niveles, capacidades, procedencias, entre otras cuestiones.
El alumnado con necesidades educativas especiales no suele participar en las actividades que se organizan desde el centro (excursiones, convivencias, fiestas, etc.) por cuestiones de accesibilidad.				El alumnado con necesidades educativas especiales participa en las actividades que se organizan desde el centro (excursiones, convivencias, fiestas, etc.).

Presencia / Accesibilidad				
1.	2.	3.	4.	5.
En ocasiones, el alumnado con necesidades educativas especiales no puede participar en actividades organizadas desde las diferentes asignaturas dentro o fuera del centro, por diferentes motivos, como cuestiones de accesibilidad.				Todo el alumnado puede participar en todas las actividades complementarias organizadas por el centro educativo desde las diferentes asignaturas: excursiones, visitas, etc.
Hay muchas cosas que mejorar en cuestiones de accesibilidad física y cognitiva del centro educativo.				La accesibilidad física y cognitiva del centro en general es apropiada.
Hay alumnos o alumnas que necesitan ayudas técnicas o sistemas complementarios de comunicación que no están disponiendo de ellas o si lo hacen es de forma muy inadecuada o escasa.				Tenemos recursos y conocimientos para que el alumnado que necesita ayudas técnicas o sistemas complementarios de comunicación pueda tenerlos disponibles
Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración				
<b>TOTAL:</b>				

*Fuente: De Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión, por Fernández- Blázquez, M.L., Echeita, G y Simón, C., (grupo de investigación EQUIDEI) 2022. Madrid: Plena inclusión. Por CC- BY- NC.*

**Tabla 5**

*Participación*



Participación				
<p>La mera presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas y espacios comunes de un centro no es garantía de una educación inclusiva, la esencia de esta es que además de estar y aprender, este y todo el alumnado en general, se sienta querido y cuidado por sus iguales, con oportunidades para consolidar relaciones de amistad estables y ajustadas, con sus iguales, tengan estos o no, necesidades especiales. Supone también ser escuchado y tenido en consideración respecto a lo que a uno le importa o le preocupa. Obviamente no hay oportunidades de tener buenas relaciones sociales si no se comparten espacios, actividades o tareas escolares.</p> <p>Los elementos que se someten a consideración en esta dimensión son algunos de los que permiten apreciar el bienestar emocional y social de los estudiantes, sus relaciones y amistades, así como en qué medida las "vozes" de los alumnos y alumnas son tenidas en consideración en los asuntos que les conciernen.</p> <p style="text-align: center;">Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración</p>				
1.	2.	3.	4.	5.
Durante el juego en el patio o en los momentos de descanso generalmente los estudiantes con necesidades educativas especiales están solos o juegan con otros estudiantes con necesidades educativas especiales.				Durante el juego en el patio o en los momentos de descanso, generalmente los estudiantes están con otros compañeros/as en grupos heterogéneos.
El centro no dispone de medidas para realizar actividades de patio dirigidas cuando hay riesgo de que algunos estudiantes estén en riesgo de exclusión o aislamiento.				El centro no dispone de medidas eficaces para realizar actividades de patio dirigidas cuando hay riesgo de que algunos estudiantes estén en riesgo de exclusión o aislamiento.
Las muestras de cuidado, cariño y respeto entre el alumnado, equipo docentes, personal de administración y servicios son infrecuentes o no existen.				Frecuentemente podemos ver muestras de cuidado, cariño y respeto entre el alumnado, equipo docentes, personal de administración y servicios.

Participación				
<p style="text-align: center;">Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración</p>				
1.	2.	3.	4.	5.
Todos los estudiantes no disponen de vías en el centro para dar su opinión sobre temas de interés para ellos/ellas (aprendizaje accesibilidad, convivencia...) y para que esta sea tenida en cuenta.				Todos los estudiantes disponen y conocen las vías existentes en el centro para dar su opinión sobre temas de interés para ellos/ellas (aprendizaje accesibilidad, convivencia...) y para que esta sea tenida en cuenta.
Rara vez el alumnado con necesidades educativas especiales son delegados de su clase, participan en comisiones o en el consejo escolar o en otros ámbitos y espacios de representación de la comunidad educativa.				El alumnado con necesidades educativas especiales han sido o son delegado de su clase, participa en comisiones, en el consejo escolar o en otros ámbitos y espacios de representación de la comunidad educativa.
El centro no tiene un protocolo para detectar e intervenir en el caso de maltrato entre iguales.				El centro tiene un protocolo para detectar e intervenir en el caso de maltrato entre iguales.
Es frecuente que en los conflictos de convivencia entre el alumnado esté implicado el alumnado con necesidades educativas especiales.				Rara vez en los conflictos de convivencia entre el alumnado esté implicado el alumnado con necesidades educativas especiales.
Los docentes no conocemos mucho sobre el bienestar emocional del alumnado con necesidades educativas especiales.				Los docentes sabemos y nos preocupa el bienestar emocional del alumnado considerado con necesidades especiales.
Creemos que el alumnado con necesidades educativas especiales no participa fuera del horario escolar en las actividades de ocio, como los cumpleaños, con otros iguales sin necesidades educativas especiales.				Tenemos constancia de que el alumnado con necesidades educativas especiales participa fuera del horario escolar en las actividades de ocio, como los cumpleaños, con otros iguales sin necesidades educativas especiales.
<b>TOTAL:</b>				

*Fuente: De Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión, por Fernández- Blázquez, M.L., Echeita, G y Simón, C., (grupo de investigación EQUIDEI) 2022. Madrid: Plena inclusión. Por CC- BY- NC.*

**Tabla 6**

*Proceso de enseñanza y aprendizaje*



Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación				
<p>Los elementos que se someten a consideración en esta dimensión, son algunos de los más relevantes para diversificar, enriquecer y dar variadas oportunidades al alumnado para asimilar lo que se quiere enseñar y evaluar, así como para mostrar lo que se ha aprendido y para engancharse y motivarse para aprender.</p> <p>Una escuela inclusiva facilita que su profesorado revise y cambie, si es preciso, su estrategias, métodos o formas de enseñar y evaluar, (y como se planifican unas y otras), para que todo su alumnado aprenda los contenidos que se consideren necesarios para conseguir las competencias establecidas en el currículo, sin dejar a nadie atrás o teniendo menos expectativas hacia sus logros, y facilitando que cada uno progrese según sus potencialidades.</p>				
1.	2.	3.	4.	5.
Las clases no se diseñan pensando en todo el alumnado sino para la mayoría, sobre todo para los que no tienen dificultades.				Las clases se diseñan pensando en todo el alumnado.
Hacemos pocas actividades destinadas a promover la autonomía del alumnado en el centro y fuera del centro.				Se realizan actividades destinadas a promover la autonomía de los alumnos en el centro y fuera del centro.
Generalmente en las aulas todos los estudiantes hacen la misma actividad al mismo tiempo.				Es común en las aulas que se trabaje en grupos heterogéneos de estudiantes que realizan simultáneamente diferentes actividades.
En el aula generalmente trabajamos con el libro de texto o con materiales que son iguales para todos.				En el aula hay diversidad de recursos, materiales, y estímulos, accesibles para todo el alumnado.
Es poco frecuente que se organicen actividades en el aula en las que los estudiantes puedan servir de apoyo a otros en su aprendizaje.				Se organizan actividades en las aulas donde todo el alumnado tiene la oportunidad tanto de ser apoyo al aprendizaje de sus compañeros como de recibir el apoyo de estos.

Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación				
1.	2.	3.	4.	5.
No tenemos del todo claro que el tipo y el formato de la evaluación de los aprendizajes del alumnado considerado con necesidades educativas especiales pueda reflejar su aprendizaje.				Tenemos seguridad en que el tipo y el formato de la evaluación de los aprendizajes del alumnado considerado con necesidades educativas especiales refleja su aprendizaje.
Nos estamos conformando con niveles de aprendizaje y mejora muy elementales en el alumnado con necesidades educativas especiales.				Creemos que se están consiguiendo progresos en el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales.
Usamos un único instrumento para evaluar el progreso de todo el alumnado y tendemos a que sea al final del trimestre.				Usamos diversidad de instrumentos para evaluar el progreso de todo el alumnado y en varios momentos del trimestre.
Tendemos a emplear evaluaciones, que miden el progreso individual del alumnado.				Combinamos a lo largo del trimestre evaluaciones que miden el progreso del estudiante a nivel individual y grupal.
Estamos reduciendo sensiblemente la amplitud y relevancia del currículo que está siguiendo el alumnado con necesidades educativas especiales.				El alumnado con necesidades educativas especiales tiene acceso a un currículo amplio y que le permite desarrollar competencias para su vida diaria.
Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración				
<b>TOTAL:</b>				

*Fuente: De Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión, por Fernández- Blázquez, M.L., Echeita, G y Simón, C., (grupo de investigación EQUIDEI) 2022. Madrid: Plena inclusión. Por CC- BY- NC.*

**Tabla 7**

*Apoyo*



Apoyos				
<p>Mejorar las formas de enseñar y evaluar para que todo el alumnado progrese significativamente en su rendimiento, al tiempo que se siente participe y querido por sus compañeros/as es una tarea muy compleja y difícil para un profesorado trabajando aisladamente. Por eso, los centros necesitan desarrollar una idea amplia de "apoyo" que - sin menospreciar, en absoluto, lo que hace con esta finalidad el profesorado especialista designado como tal-, tiene que integrar otros muchos componentes y líneas de actuación. Por otra parte, todas las estrategias deben confluir en que todo el alumnado pueda aprender y participar con sus iguales en las aulas y espacios comunes donde se desarrolla cotidianamente la vida escolar.</p> <p>Los elementos que se someten a consideración en esta dimensión nos permite reflexionar en torno a la amplitud con la que el centro interpreta y desarrolla su capacidad de generar los recursos y apoyos, directos o indirectos, necesarios para responder con equidad al desafío de una enseñanza que quiere ser más inclusiva.</p>				
1.	2.	3.	4.	5.
El apoyo se entiende limitado a la intervención educativa de determinados profesionales con el alumnado con necesidades educativas especiales.				El apoyo se entiende de una manera amplia, como todo lo que hace o podría hacer el centro para mejorar su capacidad de responder con equidad a la diversidad de su alumnado.
El profesorado de apoyo realiza su intervención sin coordinación con el docente del aula de referencia.				El profesorado de apoyo organiza su intervención educativa de forma colaborativa con el docente del aula.
El apoyo se realiza casi siempre fuera del aula y solo al alumnado considerado con necesidades educativas especiales.				Generalmente el apoyo se realiza dentro del aula y dirigido a todo el alumnado.
Los docentes suelen trabajar siempre de forma individual en su aula y sin conocer las prácticas que realizan otros compañeros docentes.				Los docentes observan las clases de los y las compañeras con la intención de poder reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado.

Apoyos				
1.	2.	3.	4.	5.
La participación de las familias en la vida del centro es esporádica, de carácter informativo y centrada en las actividades propuestas por el centro.				Las familias tienen la oportunidad de participar, a iniciativa del centro o de las familias, en diferentes actividades en el centro dentro y fuera del aula, como en talleres de familias, espacios de formación, o grupos interactivos, en la toma de decisiones, en la evaluación del aprendizaje del alumnado y del centro, comisiones, etc.
El centro generalmente no cuenta con las organizaciones y asociaciones del barrio y de la localidad que pudieran contribuir a mejorar la respuesta educativa ofrecida al alumnado con necesidades educativas especiales.				El centro cuenta con las organizaciones y asociaciones del barrio y de la localidad que pudieran contribuir a mejorar la respuesta educativa ofrecida al alumnado con necesidades educativas especiales.
Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración				
<b>TOTAL:</b>				

*Fuente: De Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión, por Fernández- Blázquez, M.L., Echeita, G y Simón, C., (grupo de investigación EQUIDEI) 2022. Madrid: Plena inclusión. Por CC- BY- NC.*

**Tabla 8**

*Actitud de los docente hacia la educación inclusiva*

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo		Parcialmente de acuerdo		No estoy seguro		Parcialmente en desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Las necesidades educativas especiales de los estudiantes pueden atenderse mejor a través de los servicios de apoyo, por ejemplo CAM, CAPEP, USAER										
Las demandas que supone asistir a una clase regular, dificultan el desarrollo académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales										
La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales va en detrimento de los demás estudiantes										
Es difícil mantener el orden en una clase ordinaria a la que asiste un estudiante con necesidades educativas especiales										
Los estudiantes con necesidades educativas especiales probablemente desarrollan sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares										
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares										
El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase										
Los profesores de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales más adecuadamente que el resto de profesores										
La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales										
La utilización de estrategias poco directivas en clase genera demasiada confusión, en especial para estudiantes con necesidades educativas especiales										
Para la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales, se requiere una capacitación intensiva del profesor de aula										
Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases										

Fuente: De *Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*, por Sevilla, D.E., Martín, M. J y Jenaro, C., 2018. Innovación Educativa. De dominio público.

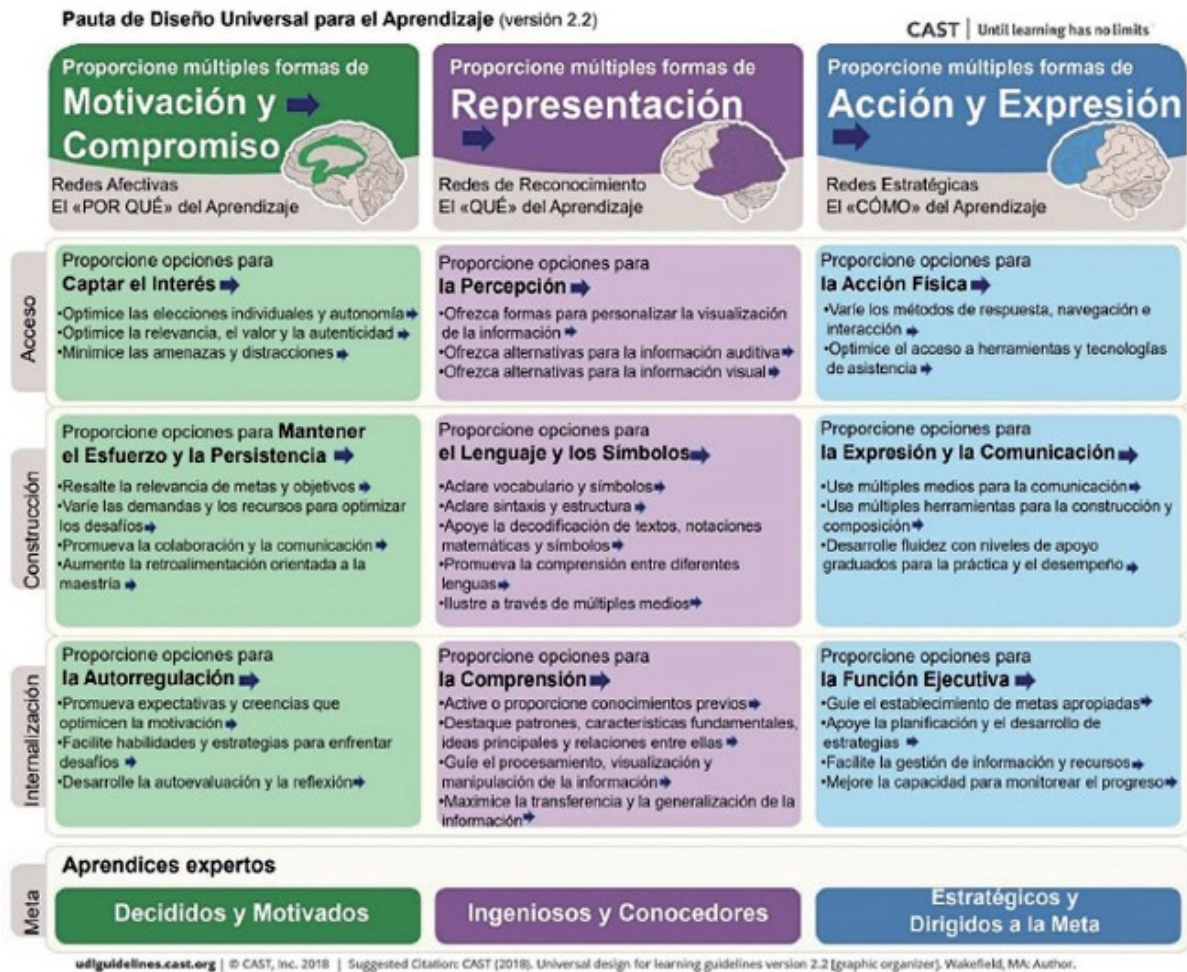
**Tabla 9**

*Actitudes de los docentes hacia los ACNEE*

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No estoy seguro	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
La conducta en clase de un estudiante con necesidades educativas especiales requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes					
La conducta de los estudiantes con necesidades educativas especiales constituye un mal ejemplo para el resto de los estudiantes					
La mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales no hacen intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan					
Los estudiantes con necesidades educativas especiales monopolizan el tiempo del profesor					
A los estudiantes con necesidades educativas especiales hay que decirles exactamente qué tienen que hacer y cómo					
Los estudiantes con necesidades educativas especiales deben estar socialmente aislados del resto de los estudiantes					

Fuente: De *Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*, por Sevilla, D.E., Martín, M. J y Jenaro, C., 2018. Innovación Educativa. De dominio público.

### Anexo 3. Resumen de los principios y pautas del DUA



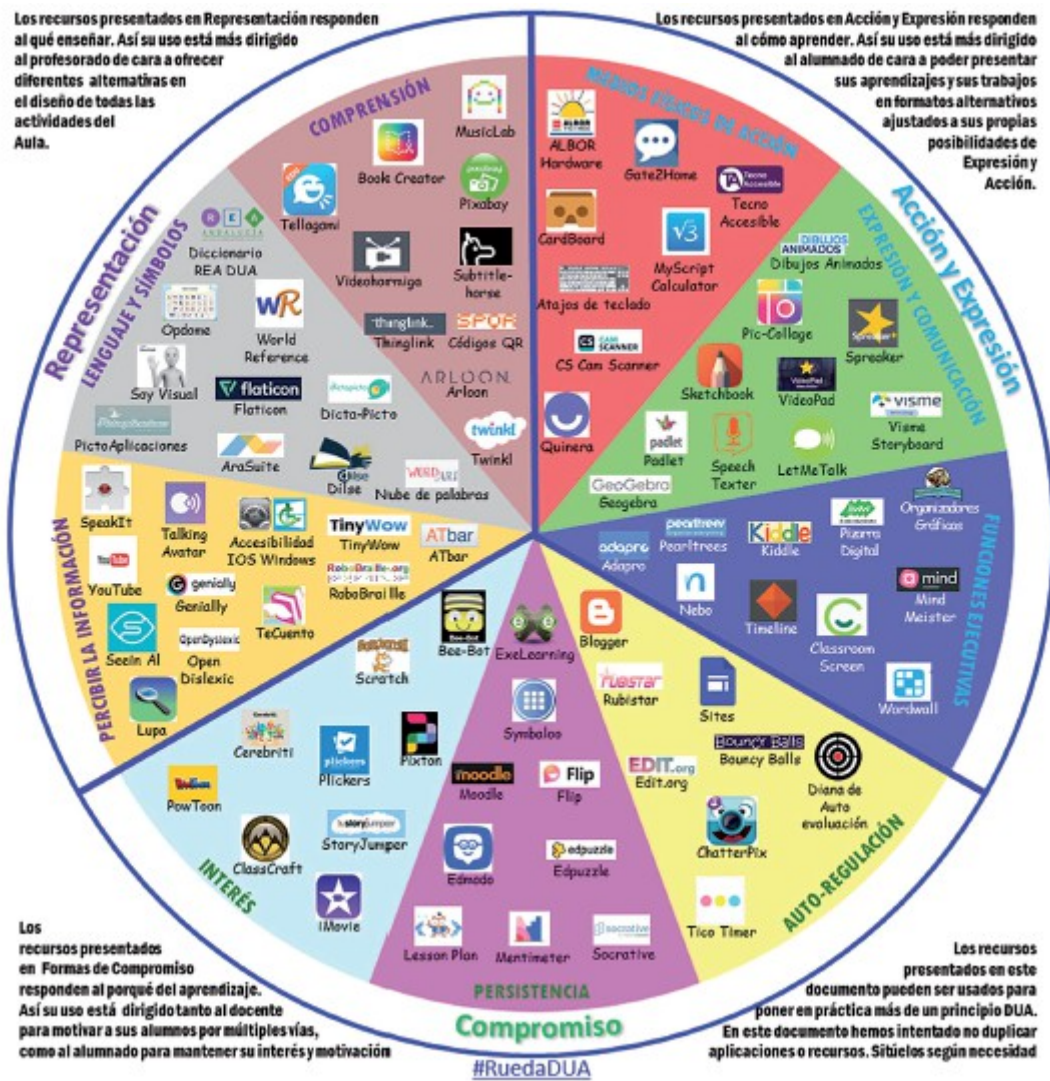
Fuente: De CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. Wakefield, M A: Autor: Traducción y adaptación: Fellow Group (2018).

## Anexo 4. Rueda DUA.

[Vídeo explicativo de la Rueda DUA](#)

**Figura 1**

*Rueda DUA*



Fuente: De Rueda DUA by Antonio Márquez is licensed under a Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License. CC-BY-NC.

## Anexo 5. Recursos didácticos específicos adaptados.

- **Materiales y recursos de estimulación sensorial.**

### FIGURA 2

Libro sensorial



Fuente: De Libros táctiles: una alternativa para niños ciegos, by Misión Padres (2022).  
<https://misionpadres.wordpress.com/?s=autores&searchbutton=Go%21>

- **Juguetes con pulsadores adaptados**

### Figura 3

*Pulsadores adaptados para diferentes partes del cuerpo*

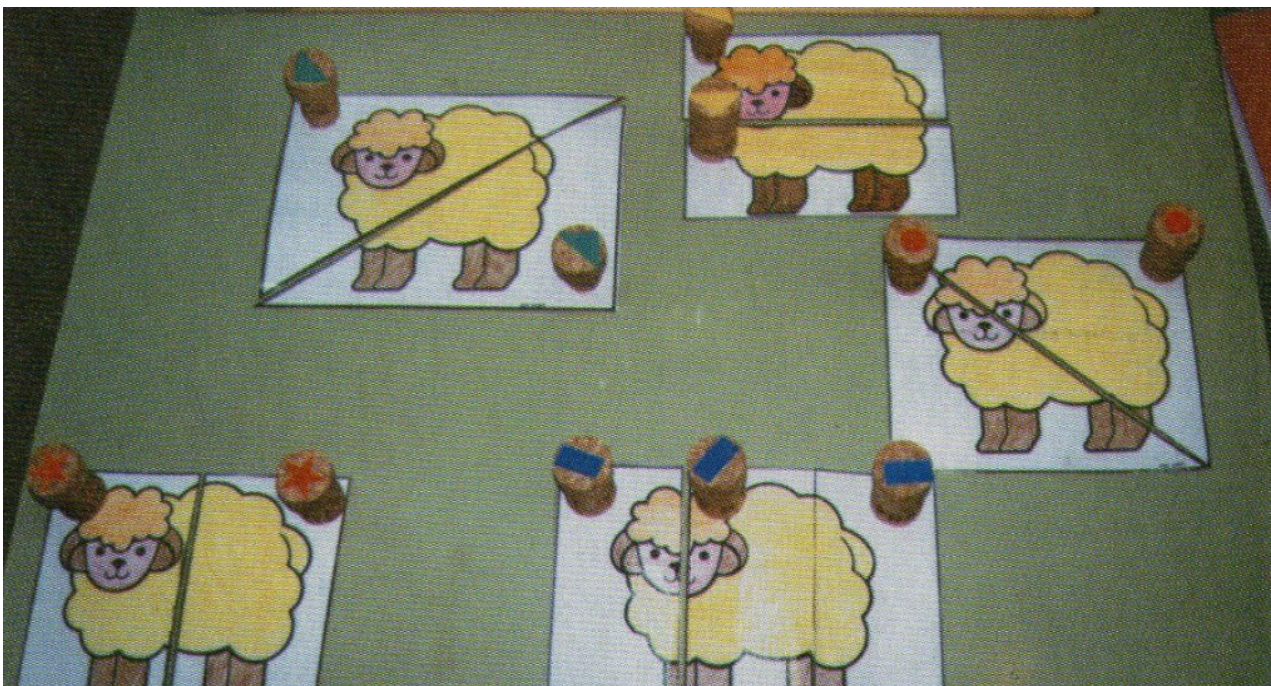




Fuente: De Discapacidad múltiple: ¿Qué es un pulsador? by Hop'toys el blog. Soluciones para una sociedad inclusiva (2022). <https://www.bloghoptoys.es/que-es-un-pulsador/>

#### **Figura 4**

*Puzzles con pivotes*



Fuente: De Medios convencionales de ayuda técnica by Educando sin barreras (2012). <http://educandosinbarreras.blogspot.com/2012/02/323-medios-convencionales-de-ayuda.html>

Figura 5

Construcción de frases mediante imágenes

### Construcción de frases. Lectoescritura



LOS NIÑOS ESTÁN EN EL PARQUE  
EL BOCADILLO DE CHORIZO SE HA CAÍDO  
LA NIÑA ESTÁ TRISTE  
EL NIÑO COMPARTE SU BOCADILLO CON LA NIÑA



Completa la frase pegando las fotografías de cada palabra que falta y escribe debajo lo que corresponda



\_\_\_\_\_

COMPARTE

SU BOCADILLO

CON LA NIÑA



Recorta las fotografías para pegar en su lugar correspondiente en las frases



Fuente: De Material : Gramática- Morfosintaxis/ Lectoescritura. Construcción de frases. Lectoescritura 2 by Tropical. <https://www.soyvisual.org/materiales/construccion-de-frases-lectoescritura-2>