



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

Trabajo de Fin de Grado:

Planificación colaborativa de prácticas inclusivas:
Aprendizaje-Servicio y Diseño Universal para el Aprendizaje

Autora: Morales Martínez, Julia

Tutora: López Vélez, Ana Luisa

2018-2019

ÍNDICE

1. Introducción	5
1.1. Justificación.....	5
2. Marco teórico.....	6
2.1. Aprendizaje servicio	6
2.1.1. Contextualización histórica.....	6
2.1.2. Definición	6
2.1.3. Bases	8
2.1.4. Aplicación.....	11
2.2. Enlace del Aprendizaje-Servicio con la Educación Inclusiva.....	13
2.3. Educación inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje	15
2.3.1. Contextualización histórica:	15
2.3.2. Definición	18
2.3.3. Bases de la Educación Inclusiva	19
2.3.4. Aplicación.....	22
2.3.5. Principios prácticos para la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje	23
3. Propuestas de sesiones de aula para atender a la diversidad diseñadas en base al Diseño Universal para el Aprendizaje	26
3.1. Contexto.....	26
3.1.1. El centro y su solicitud.....	26
3.1.2. El proceso de ApS y el cronograma	27
3.2. Propuesta para 2º curso de Educación Primaria.....	29
3.2.1. Justificación.....	29
3.2.2. Descripción de la solicitud realizada por el equipo de inclusión del centro	30
3.2.3. Descripción del diseño de la propuesta	31
3.2.4. Evaluación con el profesorado del centro	35
3.3. Propuesta para 3º curso de Educación Secundaria	38

3.3.1.	Justificación.....	38
3.3.2.	Descripción de la solicitud realizada por el equipo de inclusión del centro	38
3.3.3.	Descripción del diseño de la propuesta	39
3.3.4.	Evaluación con el profesorado del centro	39
4.	Conclusiones.....	41
4.1.	La planificación en base al DUA	41
4.1.1.	La planificación.....	41
4.1.2.	La evaluación de la sesión a través de la grabación.....	41
4.1.3.	La reunión del equipo de inclusión para la evaluación.....	43
4.2.	El proceso de ApS.....	43
4.3.	Valoración personal.....	45
5.	Bibliografía	46
6.	Anexos	52
6.1.	Anexo I: Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	52
6.2.	Anexo II: Definiciones vinculadas al DUA.	53
6.3.	Anexo III: Integración frente a Inclusión.....	54
6.4.	Anexo IV: Comunidad educativa colaborativa.....	55
6.5.	Anexo V: Prácticas inclusivas.....	57
6.6.	Anexo VI: Planificación original para 2º EP.....	61
6.7.	Anexo VII: Rúbricas y detalles de la evaluación (2º EP)	64
6.8.	Anexo VIII: Actividades para la propuesta de 2º EP.	67
6.9.	Anexo IX: La propuesta para 3º ESO.	71
6.9.1.	Descripción de la solicitud realizada por el equipo de inclusión del centro	71
6.9.2.	Descripción del diseño de la propuesta	72

Resumen

Proporcionar una educación en clave de equidad y calidad es un reto al que hacen frente todos los y las docentes. Para lograrlo, existe la necesidad de construir vínculos fuertes entre las personas que forman parte de las comunidades educativas de los centros. Por ello, aplicar proyectos basados en la metodología Aprendizaje-Servicio puede ser una solución. Por otro lado, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea equitativo y de calidad es imprescindible ofrecer una adecuada atención a la diversidad. El Diseño Universal para el Aprendizaje se basa en el respeto hacia los diferentes ritmos y la valoración de las diferentes capacidades de representación, expresión e implicación del alumnado. En este documento se fusionan ambas herramientas para crear un proyecto colaborativo del que surgen planificaciones de sesiones de aula inclusivas.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Aprendizaje-Servicio, Diseño Universal para el Aprendizaje, atención a la diversidad, equidad y aprendizaje colaborativo.

Laburpena

Irakasle guztiek ekitate eta kalitatezko hezkuntza eskaintzearen erronkari aurre egiten diote. Hori lortzeko, ikastetxeetako hezkuntza-komunitateetako pertsonen arteko lotura sendoak eraiki behar dira. Beraz, Ikaskuntza-Zerbitzu metodologian oinarritutako proiektuak aplikatzea irtenbide bat izan daiteke. Bestalde, irakaskuntza-ikaskuntza prozesua ekitatiboa eta kalitatezkoa izateko, aniztasunari arreta egokia eskaintzea ezinbestekoa da. Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala erritmo ezberdinekiko errespetuan eta ikasleen irudikapen, adierazpen eta inplikazio gaitasunen ebaluazioan oinarritzen da. Dokumentu honetan, bi tresna hauek batu egiten dira elkarlanerako proiektu bat sortzeko eta, bertan, ikasgelako saio inklusiboetako planak sortzen dira.

HITZ-GAKOAK: Hezkuntza Inklusiboa, Ikaskuntza-Zerbitzua, Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala, aniztasunari arreta, ekitatea eta elkarlanerako ikaskuntza.

Abstract

Providing education in terms of equity and quality is a challenge that all teachers have to face. To achieve this, building strong links between the people who are part of the schools' educational communities is fundamental. Therefore, applying projects based on the Learning-Service methodology can be a solution. On the other hand, for the teaching-learning process to be equitable and of quality, it is essential to provide adequate attention to diversity. Universal Design for Learning is based on the respect of the different rhythms and the appreciation of the different capacities of representation, expression and involvement of students. This document links both tools to create a collaborative project from which inclusive classroom sessions are planned.

KEYWORDS: Inclusive Education, Service-Learning, Universal Design for Learning, attention to diversity, equity and collaborative learning.

1. Introducción

A continuación, presento mi Trabajo de Fin de Grado, asignatura obligatoria cursada en el último año del grado de Educación Primaria, de la facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz (Álava). Mi labor se ha centrado en tres partes: una parte teórica, llevada a cabo a través de una investigación teórica sobre el Aprendizaje-Servicio y el Diseño Universal para el Aprendizaje; una parte práctica, en la cual el equipo de la universidad, en el que he formado parte, presta un servicio a un centro educativo de Vitoria-Gasteiz; y, por último, lo aprendido mediante la investigación teórica y la práctica se unen en este trabajo escrito.

El objetivo principal de esta asignatura, es comprender e interiorizar los temas propuestos por la tutora. Podría hacerse únicamente con una investigación individual, pero la tutora nos dio la posibilidad de llevar los aprendizajes teóricos a la práctica a través de un proyecto de Aprendizaje-Servicio.

El trabajo escrito está dividido en tres apartados principales. El primero, es una contextualización teórica sobre el Aprendizaje-Servicio y la Educación Inclusiva en la cual incluyo el Diseño Universal para el Aprendizaje. Es seguido por la información recogida durante la puesta en práctica del proyecto de Aprendizaje-Servicio y, para finalizar, se presentan las conclusiones sobre todo el proceso.

Con este trabajo, pretendo agrupar toda la información obtenida y organizarla de manera que se convierta en un documento para reflexionar sobre este aprendizaje basado en la investigación y la práctica, para que pueda emplearlo para futuras consultas debido a su directa vinculación con mi futuro profesional.

1.1. Justificación

Tanto la metodología Aprendizaje-Servicio como el Diseño Universal para el Aprendizaje son herramientas para los y las docentes que desconocía. Debido a una superficial lectura sobre el Aprendizaje-Servicio y gracias a conocer a la profesora que tutorizaba este TFG, elegí este tema como núcleo de mi investigación.

En principio, pensaba hacer principalmente una búsqueda teórica de información, pero la tutora nos ofreció aplicar la metodología trabajando con un centro educativo. Por medio del Aprendizaje-Servicio se planteaba responder a las necesidades de un colegio ofreciéndoles un servicio vinculado a nuestro segundo tema de investigación: el Diseño Universal para el Aprendizaje. De esta manera, se trabajaban ambos recursos de forma teórica y práctica. Además, colaborar con otras compañeras con las mismas inquietudes nos ha permitido contrastar opiniones y realizar un Trabajo de Fin de Grado más completo y enriquecedor.

2. Marco teórico

2.1. Aprendizaje servicio

A continuación, se ofrece información sobre el recorrido histórico del Aprendizaje-Servicio, seguido por una definición. Se explicarán las bases de esta metodología y, para terminar, se recogerán las pautas principales para su aplicación.

2.1.1. Contextualización histórica

Esta metodología de trabajo cooperativo nació en Estados Unidos en el año 1903, aunque no fue hasta 1905 que John Dewey planteó las bases intelectuales del Aprendizaje-Servicio, pese a no ser denominado así hasta el año 1966 (Barrios, Rubio, Gutiérrez y Sepúlveda, 2012).

Sin embargo, teniendo en cuenta la realidad multicultural y las posibilidades de enriquecimiento que nos ofrece, es importante tener en cuenta que los orígenes y los fundamentos del ApS (Aprendizaje-Servicio) no son los mismos en todo el planeta. Por ejemplo, en la India se basaron en el pensamiento de Gandhi y empezaron a poner en práctica la metodología en 1969 (Ochoa, 2010); en México, ya a principios del siglo XX, los graduados universitarios debían aplicar sus conocimientos prestando un Servicio Social a través del cual profundizaban en lo aprendido durante sus años de formación y prestaban al mismo tiempo un servicio a la comunidad (Gortari, 2004); en otros países de Latinoamérica Paulo Freire y el pensamiento social cristiano fueron muy significativos en el desarrollo del ApS (Ochoa, 2010).

2.1.2. Definición

Antes de definir el Aprendizaje-Servicio, es necesario aclarar la terminología que se va a emplear a lo largo del trabajo. Considerando las aportaciones del CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) y de la Fundación Zerbikas (Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi) se hará referencia al Aprendizaje-Servicio como una metodología.

Al igual que con la terminología, encontramos muchas definiciones de esta metodología de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, Rial (2010) expuso en la revista Tzhoecoen que entendía el ApS como una propuesta pedagógica que implicaba la realización de una acción solidaria protagonizada por un grupo de estudiantes, que tenía como objetivo atender necesidades reales de una comunidad y que era planificada en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje.

Tomando como referente la definición anterior, la “Guía para el asesoramiento de proyectos de aprendizaje servicio” (Autoría compartida, 2014) y la definición que nos proporciona Aprentatge-

Servei (2016)¹, podemos concluir que el Aprendizaje-Servicio es una propuesta educativa que combina dos tipos de procesos: aprendizaje que integra los contenidos curriculares y la práctica, y servicio solidario a la comunidad. Deben unirse en un solo proyecto bien articulado donde los/as participantes aprendan al trabajar con las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo² (ver Figura 1).

Figura 1: La retroalimentación de los objetivos principales del Aprendizaje-Servicio.



Nota: elaboración propia.

2.1.2.1. Cuadrantes del Aprendizaje-Servicio

Pese a tener acceso a varias definiciones, hay que valorar qué tipo de servicio y qué tipo de aprendizaje se está llevando a cabo para poder afirmar si se trata de ApS o en cambio de otro tipo de iniciativa o actividad. La tabla (tabla 1) que aparece a continuación fue diseñada originalmente por la Universidad de Stanford (1996) y ha sido complementada por M^a Nieves Tapia (2007).

Tabla 1: Los cuadrantes del ApS.

Cuadrantes del ApS		Aprendizaje	
		-	+
Servicio	-	Iniciativas solidarias asistemáticas	Pasantías Trabajos de campo Prácticas pre-profesionales <i>sin intención solidaria</i>
	+	Servicio comunitario Voluntariado institucional <i>sin vinculación curricular</i>	Aprendizaje-Servicio

Nota: Elaboración propia basada en el esquema de la Universidad de Stanford (1996) y en la adaptación de Tapia (2007).

En ella podemos ver los cuadrantes del ApS, es decir, la proporción de aprendizaje obtenido y de servicio prestado que necesitamos para que sea realmente Aprendizaje-Servicio Solidario. Por ejemplo, en el primer cuadrante (izda.-arriba) aparecen las iniciativas solidarias asistemáticas. Al ser prácticas ocasionales, desvinculadas de un proyecto general, no ofrecen muchas oportunidades para aprender (aprendizaje -) ni mejoran el entorno de manera perdurable (servicio -). Otro tipo de actividad (dcha.-arriba) podrían ser las prácticas pre-profesionales en las que el estudiante aprende (aprendizaje +), pero el servicio que presta, además de no ser voluntario, no suele nacer de una

¹ Página web: www.aprenentatgeservei.org

² Texto original: "L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo (página web Aprenentatge-servei)."

necesidad social (servicio -). El último grupo (izda.-abajo) reúne las actividades que, pese a prestar un servicio voluntario y beneficioso para la comunidad (servicio +), no tienen una vinculación curricular y no se evalúa el impacto formativo que tienen en las personas que lo prestan (aprendizaje -). Tapia (2012) explica con claridad las diferencias con tan solo un ejemplo:

Recolectar dinero para personas desocupadas es una actividad solidaria. Hacer un experimento en el laboratorio de Química es aprendizaje. Cuando en el laboratorio de la escuela se aprende a analizar un vino local para promover el trabajo de los artesanos que lo producen, eso es Aprendizaje-Servicio (p. 24).

Figura 2: Bases del Aprendizaje-Servicio.



Nota: Elaboración propia.

2.1.3. Bases

Teniendo como base las definiciones anteriormente analizadas, podemos afirmar que esta metodología de enseñanza está cimentada en una serie de características. Para valorar si el trabajo realizado está siendo realmente enriquecedor es importante tener en cuenta los indicadores de calidad vinculados a los fundamentos del Aprendizaje-Servicio. El CLAYSS, impulsor del ApS a nivel mundial; Roser-Batlle, referente a nivel español, y Zerbikas, quienes promueven el aprendizaje-servicio en el País Vasco,

proponen algunos criterios para valorar el nivel de calidad del Aprendizaje-Servicio. Pese a que las tres organizaciones no concretan de la misma manera las bases del ApS en esta figura se recogen los aspectos indispensables para ofrecer un Aprendizaje-Servicio educativo y socialmente relevante:

2.1.3.1. Intención solidaria

Por un lado, analizando el componente voluntario del ApS, educadoras como M^a Nieves Tapia reiteran en sus artículos la importancia de la solidaridad en la educación: “La solidaridad le da sentido al aprendizaje, y el Aprendizaje-Servicio hace más significativa la acción solidaria” (Tapia, 2018). Esta docente, quien siendo la presidenta del CLAYSS se ha convertido en un referente mundial en el sector del ApS, defiende que el motor de la enseñanza y el aprendizaje de calidad es el vínculo que se establece entre el alumnado y las personas receptoras del servicio. Ambas partes del proyecto se unen para formar una relación simbiótica en la que los y las estudiantes son protagonistas, valiosos y benefactores para la comunidad.

2.1.3.2. *Servicio y aprendizaje significativo*

Además, el hecho de que se ofrezcan para mejorar su entorno hace que los conocimientos que adquieren estén directamente relacionados con la realidad, lo cual está demostrado que hace que el alumnado esté mucho más motivado y comprometido con su proceso educativo. Esta metodología es una oportunidad para que las y los educandos produzcan aprendizajes significativos y comprendan en mayor profundidad las necesidades de su comunidad (Espinosa y Rodríguez, 2015). Al mismo tiempo, no ofrecen un plan de mejora hipotético, sino que se comprometen a prestar un servicio significativo para la comunidad.

2.1.3.3. *Trabajo cooperativo*

En la segunda guía que ofrece Zerbikas (Hernández, Larrauri, y Mendía, 2009), “Aprendizaje y Servicio Solidario y desarrollo de las competencias básicas”, se destaca lo que se ha mencionado anteriormente: debemos centrarnos en el desarrollo de las competencias en vez de limitarnos a los contenidos curriculares. Entre ellas, el trabajo cooperativo tiene gran importancia. El ApS convierte las relaciones con la comunidad en un proceso cotidiano y simbiótico en el cual la escuela contribuye con servicios y la comunidad ofrece una funcionalidad a los aprendizajes del alumnado. A través de este trabajo colectivo se desarrolla la competencia social y ciudadana. Por otro lado, el trabajo cooperativo a lo largo de los proyectos permite al alumnado tomar un rol en el que se sienta cómodo para dar lo mejor de sí mismo y trabajar la autonomía e iniciativa personal al ser valoradas todas las ideas y capacidades de las y los educandos.

2.1.3.4. *Rol del alumnado*

Enlazando con el punto anterior, los y las estudiantes toman un rol muy activo en los proyectos. Por un lado, la aplicación de lo aprendido y trabajado en el aula en un contexto real se traduce en un aumento de la motivación escolar y de los aprendizajes significativos; Por el otro, su papel como ciudadanos activos se refuerza, lo que suele suponer una mejora de su autoestima, ya que su trabajo se ve reflejado positivamente en su entorno. Además, lo realmente positivo de esta metodología es que cada alumna y alumno siempre va a tener algo que aportar, por lo que todas las personas del aula son incluidas y valoradas. Al mismo tiempo, los proyectos han de ser guiados por los intereses de los participantes (Alvarez, Herrejón, Morelos y Rubio, 2010) lo que hace que se esfuercen más, dado que son sus propias iniciativas. Esto no implica que el profesorado no seleccione y organice lo conocimientos, ya que teniendo en cuenta la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1996), el andamiaje es necesario para que todo el alumnado pueda alcanzar su máximo potencial.

2.1.3.5. Vinculación curricular

El párrafo anterior puede dar a entender que el alumnado es quien decide todos los contenidos que se van a trabajar o que el proyecto está desvinculado del currículo, pero no debe ser así. Es el personal docente quien tiene que aprovechar las oportunidades que ofrece el proyecto para unir las necesidades de aprendizaje que van surgiendo entre el alumnado con el currículo. Además, como se mencionará en el apartado de evaluación, el ApS implica un cambio de perspectiva respecto a las prioridades curriculares: se valorará más el desarrollo de las competencias que la adquisición de conocimientos teóricos.

2.1.3.6. Valoración de la diversidad

Como se ha ido mencionando, el ApS permite que todas las personas aporten al proyecto, por lo que todo el alumnado toma parte y es valorado por ello. Por otro lado, el cambio de enfoque en la evaluación supone que se valore más el proceso en el cual cada uno desarrolla las competencias en la medida de sus capacidades. De esta manera, todas las personas son valoradas positivamente y se respetan los diversos ritmos de aprendizaje (Piedad, 2007).

2.1.3.7. Reflexión y evaluación

Una de las características más importantes del ApS es el cambio de enfoque en relación a la evaluación. Roser Batlle, considera mucho más enriquecedor dejar de lado la evaluación unilateral que valora sólo la adquisición de conocimientos, y centrarse en el desarrollo de las competencias, como pueden ser el trabajo en equipo o las habilidades comunicativas. Por otro lado, la evaluación no se basa en la ponderación del producto que ofrece el alumnado y no nace únicamente del docente. Implica una reflexión continua por parte de todas las personas que toman parte del proyecto. El rol del alumnado es activo tanto en la realización del servicio y su planificación como en la evaluación del mismo, por lo cual, hay que ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para que pueda autoevaluarse (Batlle, 2018b). Por ejemplo, es fundamental que los alumnos y alumnas sepan qué cosas pueden aprender en ese proyecto, lo que pueden aportar y lo que quieren aprender. Además, deben recibir retroalimentación a lo largo de todo el servicio y comprender que su trabajo va a ser evaluado por muchas personas (docentes, compañeros/as, personas destinatarias de los servicios, autoevaluación, etc.) porque es fundamental para que todo el proyecto salga adelante.

2.1.3.8. Filosofía

Por otro lado, es interesante comprender el ApS como, sin dejar de ser un programa, también es una filosofía. Según Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007), el ApS es “una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia” (p. 18). No es tan solo un recurso educativo sino una manera diferente de entender la educación.

2.1.4. Aplicación

La estructura a seguir en estos tipos de proyectos ha de adecuarse siempre a la situación concreta en la que se va a poner en práctica, pero suele seguir una serie de pasos (Batlle, 2018a) que facilitan la planificación. A continuación, se explicarán brevemente cada una de las etapas que aparecen reflejadas en la *Figura 3*:

2.1.4.1. *Propuesta:*

Este primer paso consiste en diseñar un borrador en el que aparezcan esbozadas las ideas principales: necesidad social atendida, servicio que se va a ofrecer y aprendizajes que va a aportar.

2.1.4.2. *Contacto con las entidades:*

Tras tener bocetado el proyecto, es necesario contactar con el resto de los participantes del proyecto (centros educativos, entidades, servicios públicos, etc.), proponer las ideas y llegar a un acuerdo en el que todas las personas salgan beneficiadas.

2.1.4.3. *Planificación:*

Una vez ajustado el proyecto, es imprescindible definir con detalle el servicio (tareas concretas), los aspectos pedagógicos (plantear objetivos), la implicación de la comunidad educativa (profesorado, familias...), la organización general del tiempo (cronograma), la evaluación, etc.

2.1.4.4. *Preparación (con el grupo):*

Motivar al grupo con el que se va a trabajar es imprescindible para que se comprometan con el proyecto. Tras conseguir que el alumnado esté realmente implicado, hay que: guiarles para que definan lo que quieren aprender y el servicio que van a prestar. Por otro lado, es necesario

Figura 3: Fases de la aplicación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio.



Nota: elaboración propia.

invitarlos/as a que investiguen la necesidad social para que el servicio se ajuste lo mejor posible, a que organicen el trabajo, a que registren lo que se va preparando y a que reflexionen sobre los aprendizajes que les está aportando el proceso de preparación. Es importante que trabajen en grupos cooperativos.

2.1.4.5. Ejecución (con el grupo):

En este punto se lleva a cabo el servicio, lo cual implica: relacionarse con las personas y entidades del entorno, registrar, comunicar y difundir el proyecto y reflexionar sobre los aprendizajes que les está aportando esta parte del proceso.

2.1.4.6. Finalización y celebración (con el grupo):

Reflexionar individualmente y grupalmente sobre los resultados del trabajo que han realizado (aprendizajes y calidad del servicio) es importante para decidir qué van a hacer a continuación (continuar, cambiar o dejar que otras personas sigan con el proyecto). Además, se suele celebrar la experiencia vivida para reconocer el esfuerzo realizado, reforzar la autoestima, consolidar el vínculo con las entidades sociales con las que han trabajado y para difundir su proyecto.

2.1.4.7. Evaluación del trabajo con las entidades:

Como docentes debemos evaluar varios componentes del proyecto: el grupo de clase, el trabajo con las entidades y la experiencia como proyecto ApS. Por último, pero no menos importante, es fundamental realizar una autoevaluación para valorar los puntos fuertes de nuestro rol como dinamizadores o dinamizadoras y los aspectos a mejorar de cara a futuros proyectos.

2.2. Enlace del Aprendizaje-Servicio con la Educación Inclusiva

El ApS implica el trabajo con personas reales en vez de hipotéticas, lo cual se refleja en una motivación que no surge cuando se estudia para obtener un número en el boletín de notas. Al igual que el ApS no es tan solo un programa sino una filosofía que busca la creación una sociedad más justa y respetuosa, la EI (Educación Inclusiva) es más que un método; Es una forma de vivir (Silió, 2010) que, al igual que el ApS, promueve la convivencia, la cooperación y la aceptación de las diferencias como fuente de enriquecimiento. Tapia (2014)³ recoge esta unión entre la calidad y la equidad en una frase: “Una de las grandes fortalezas del ApS reside justamente en superar las viejas antinomias entre formación científica y formación ética, entre aprender contenidos o desarrollar competencias, entre excelencia académica e inclusión educativa”. Es por esto, que el ApS y la EI no son tan solo compatibles, sino que el Aprendizaje-Servicio implica trabajar para personas reales, lo cual produce un tipo de motivación que no surge cuando se estudia únicamente para obtener un aprobado. “Este interés por prestar un servicio solidario es parte fundamental de la potencia inclusiva del ApS” (CLAYSS, 2012, p. 21).

Siguiendo con la evaluación, tanto el ApS como la EI creen en la importancia de aprender para la vida y no para las notas. Por ello, la evaluación del proceso en base a competencias es tan importante, ya que permite valorar el esfuerzo, las inteligencias múltiples, la capacidad de trabajo en equipo, etc. Esta evaluación significativa da un nuevo sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje que hace que el alumnado esté más comprometido con su proceso educativo y con la realidad de su entorno.

Siendo el camino a la inclusión un proceso complejo, es necesario realizar una búsqueda continua para encontrar formas más adecuadas de responder a la diversidad (Mendía, 2012). Sin embargo, aunque aparentemente el ApS es una metodología que fomenta la inclusividad, queda mucho trabajo por delante para que las personas en riesgo de exclusión social estén realmente incluidas. Según López-Vélez (2018), al emplear el ApS como herramienta se deben valorar las fortalezas y las debilidades de la metodología, así como los desafíos que presenta. Como clara fortaleza encontramos el fomento de la participación, pero conformarse únicamente con este punto positivo no garantiza el empoderamiento y la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales (NEE).

Como cualquier proyecto, la implicación de toda la comunidad educativa y una planificación coherente es imprescindible para que la aplicación sea beneficiosa. Mendía (2012, p. 79) confirma la necesidad de un cambio en la mentalidad y en el trabajo del personal docente: “Esto requiere una forma distinta de actuar por parte del profesorado. Supone una ruptura también de los roles tan especializados y tan específicos que impiden incluso la colaboración entre profesionales.” Así mismo,

³ Página web: www.cuadernosdepedagogia.com

la visión de este autor es positiva en cuanto al abanico de oportunidades que ofrece el ApS para trabajar con personas en riesgo de exclusión quienes, siendo tradicionalmente receptoras de los servicios, pasan a ser quienes los ofrecen. “Esta participación provocará que el resto de la sociedad abandone una visión estigmatizada y estigmatizadora, fomentando además el reconocimiento de la valía personal y el desarrollo de valores y destrezas psicosociales fundamentales para la inserción social y laboral” (Mendía, 2012, p. 80).

En conclusión, el ApS es una herramienta que puede ayudarnos, si es bien empleada, a alcanzar el objetivo que debería tener nuestro sistema educativo: conseguir que la Escuela sea inclusiva. Tal y como afirma López-Vélez (2018), la manera en que se organice esta experiencia de aprendizaje marcará la diferencia entre una educación aparentemente innovadora y una realmente inclusiva en la que se fomente la presencia, participación y aprendizaje de todas las personas.

Para comprender mejor cómo debemos redirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea realmente inclusivo, es fundamental conocer las bases de la Educación Inclusiva. A continuación, se expondrá una breve contextualización sobre el tema y se procederá a profundizar sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que la programación aplicada en el centro educativo, donde se lleva a cabo el Aprendizaje-Servicio, se fundamenta en él.

2.3. Educación inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje

Como se ha mencionado anteriormente, en este apartado se recogen las características fundamentales de la Educación Inclusiva, pero un apartado estará exclusivamente centrado en las bases del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que es el enfoque que guiará la planificación de la propuesta de aula.

Se presentará para comenzar el origen de esta forma de enseñanza y se aclarará la diferencia entre integración e inclusión. Se continuará ofreciendo una definición de la Educación Inclusiva, en la cual se explicará el significado de algunos términos como la accesibilidad universal y la accesibilidad cognitiva. Por último, se concretarán las bases y se explicará su aplicación junto con una serie de herramientas que se puedan utilizar en las aulas y que sean útiles para que todo el alumnado se sienta incluido y valorado.

2.3.1. Contextualización histórica:

La Escuela Integradora apareció a finales del siglo XX para dar respuesta a las grandes desigualdades que existían dentro del sistema educativo. El Informe Warnock (DFES, 1978) defendía que todos los niños y niñas tenían el derecho a recibir una educación no segregadora. Además, afirmaba que todas las personas tienen necesidades educativas particulares y que, por ello, la educación debía ser personalizada para todo el alumnado (Martínez, 2016).

Sin embargo, la idea de una escuela para todos los niños y niñas apareció casi media década antes (Equipo de Expertos de VIU, 2015). Algunos países, en los años 50, comenzaron a luchar contra el analfabetismo y a reclamar el derecho a una educación para todas las personas, tal y como aparecía incluido en la Carta de los Derechos Humanos de 1948. Pese a que se tomaron medidas, no significa que tras pasar más de 50 años de avances en la materia no quede un largo camino por recorrer.

Actualmente, en líneas generales, los países europeos procuran seguir las recomendaciones de la UNESCO y de otras organizaciones humanitarias. Tanto la Declaración de Salamanca (1994), la iniciativa Educación para Todos (2011) y la más reciente Declaración de Incheon (2016) recogen una serie de pautas para garantizar una Educación Inclusiva, que sea equitativa y de calidad, por lo que teóricamente ningún país europeo puede ser señalado como favorecedor de la exclusión. Aún y todo, tampoco se puede afirmar rotundamente que estén cerca de alcanzar la verdadera Educación Inclusiva y de calidad.

En cuanto a España, tomando como referencia el informe realizado el año 2018 por la ONU, el país no cumple con lo recogido en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, ni con lo acordado respecto al Protocolo Facultativo de ese mismo año. En el Anexo I hay más información sobre los artículos del decreto y la situación de España. Si a lo

mencionado anteriormente se le añade la segregación entre las escuelas públicas y las privadas-concertadas, se puede concluir que no es el mejor país del mundo en materia de inclusión educativa. No obstante, docentes de otros países confirman que se están haciendo avances que sirven de inspiración para el resto del mundo (UAB, 2017), por lo que se puede considerar que, aunque queda un largo camino por recorrer, se está evolucionando hacia una educación más inclusiva.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ha tenido un recorrido histórico más breve, ya que las ideas iniciales sobre el Diseño Universal surgieron en EEUU en la década de 1970 (Pastor, Sánchez y Zubillaga, s.f.). Al principio, se aplicó en el área de diseño de productos y entornos accesibles para todas las personas (por ejemplo: rampas, elementos pictográficos, mobiliario desplazable, etc.). Todos estos cambios constituyeron la base del Diseño Universal para el Aprendizaje en la que expertos y expertas en neurociencia aplicada al aprendizaje, en investigación educativa y en el uso de tecnologías y medios digitales se sustentaron para diseñar un marco de aplicación del Diseño Universal en el ámbito educativo (Caamaño, 2016).

En España en la Ley 51/2003 del 2 de diciembre (p. 11) quedaron reflejadas por primera vez las ideas principales del Diseño Universal y en el Real Decreto Legislativo 1/2013 del 29 de noviembre apareció expresamente el concepto de Diseño Universal. En el Artículo 2 de este decreto se definen, entre otros, la accesibilidad universal y el diseño universal o diseño para todos (para leer las definiciones ir al Anexo II).

Respecto a las actuaciones en el País Vasco, a nivel legislativo y tomando como marco de referencia Heziberri 2020, el Diseño Universal para el Aprendizaje no aparece mencionado. Sin embargo, se están dando pasos hacia la Educación Inclusiva la cual sí aparece definida en el Glosario de este plan educativo (Gobierno Vasco, 2014, p. 78).

Por otro lado, incidir en la terminología es importante, ya que, sin ser el único problema, puede ser una gran traba para lograr una Educación Inclusiva. Muchos centros educativos y una gran parte del personal docente no distinguen entre los términos equidad e igualdad. Suelen utilizarse como sinónimos, pero uno de ellos no favorece la inclusión.



Nota: Etxabe, López-Vélez y Soria (2018, p. 7).

Según la igualdad, debemos dar a todas las personas los mismos recursos; en cambio, la equidad defiende que a cada persona hay que darle aquello que necesita, respetando y valorando las necesidades individuales para que, con el apoyo óptimo, todas las personas puedan desarrollarse de manera integral (Echeita et al., 2016 en López-Vélez, 2018).

Para ello, tener en cuenta las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y la inteligencia emocional (Goleman, 1995) es importante para que cada alumno y alumna desarrolle al máximo sus competencias, inteligencias y capacidades. La igualdad también se puede entender a favor de la inclusión en lo referente a que cada persona esté en igualdad de derechos, ya que es una de las bases de la equidad.

Se puede considerar que la evolución terminológica refleja las nuevas metas de nuestra sociedad. Intentar pasar de igualdad a equidad nos acerca al objetivo de la Educación Inclusiva que implica un entorno libre de barreras tanto físicas como de actitud, de comunicación, sociales, políticas, etcétera.

Sucede lo mismo entre las ideas sobre inclusión e integración, lo que hace que se describan ciertas prácticas integradoras como inclusivas. Con el fin de solventar esta confusión, a continuación, se van a analizar las diferencias principales entre ambos términos.

2.3.1.1. *Inclusión frente a integración*

No todas las escuelas muestran el mismo plan de atención a la diversidad. Algunas deciden crear aulas especiales donde puedan dar clase a niños y niñas con NEE; Otras optan por establecer los apoyos dentro de las aulas ordinarias. Las opiniones del personal docente y directivo y de las familias son diversas, por lo que cada centro decide actuar como considera conveniente. No se puede afirmar que exista una única manera de atender a la diversidad, ya que las características de cada comunidad escolar son diferentes. Por ello, ajustar el plan de actuación a la realidad de cada escuela es imprescindible.

Sin embargo, la necesidad de una nueva cultura escolar inclusiva es un reto generalizado para todas las escuelas. Además, al suponer un cambio profundo en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es una tarea sencilla, pero sí necesaria. Básicamente, supondría pasar de la integración a la inclusión (ver tabla de diferencia en Anexo III), es decir, adaptar la oferta educativa a las necesidades del alumnado en vez de que el alumnado sea quien se vea obligado a adaptarse a la oferta educativa. Dicho con las palabras de Valcarce (2011, p. 120): “[...] pretendemos pasar de una escuela integradora con espacios para la diversidad -fruto de múltiples clasificaciones fundamentadas en la diferencia- a una escuela inclusiva como espacio de diversidad, basada en lo común.”

Emplear el término “inclusión” implica un sentido de comunidad en la cual gracias al apoyo mutuo se fomenta el éxito -no solo académico sino también social- de todos los miembros de la

escuela (Valencia, 2012). Trabajar en base a los ideales de la Educación Inclusiva convierte el problema que afrontaba la integración, es decir, integrar a algunos y algunas estudiantes con NEE, en la necesidad de crear una comunidad educativa fuerte para lograr un trabajo en equipo, donde todas las familias, estudiantes y docentes, formen vínculos de cooperación y compromiso.

2.3.2. Definición

Una vez aclarada la diferencia entre integración e inclusión, definir la Inclusión Educativa es sencillo. Este enfoque educativo pretende que todos y todas las estudiantes, sin que sufran ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales (Valencia, 2012)⁴.



Nota: Valencia, 2012.

Está basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esta diversidad, en consecuencia, favorecedora del desarrollo humano (García, 2009). Además, en la escuela inclusiva todo el alumnado se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades. No sólo se ofrece una atención personalizada a aquellas personas que presentan NEE, sino que

todas reciben una educación basada en la equidad y la calidad (López-Vélez, 2018).

Enseñar en base a este enfoque educativo contribuye al cambio de las actitudes negativas de la población hacia la diversidad. Pujolàs i Maset en su libro “9 Ideas Clave: el aprendizaje cooperativo” señala: “Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones” (2008, p. 23). Al mismo tiempo, los factores sociales ligados a la accesibilidad de espacios, servicios y productos tienen una gran repercusión en el sistema educativo.

En conclusión, existe un vínculo de retroalimentación entre las escuelas y la sociedad y buscar una manera de que ese nexo sea beneficioso para ambas es imprescindible para alcanzar una sociedad y una Educación Inclusiva. Como se ha mencionado anteriormente, el ApS es una herramienta para que la unión entre ambas resulte en una relación mutuamente beneficiosa.

En cuanto al Diseño Universal para el Aprendizaje, Carmen Alba Pastor, José Manuel Sánchez Serrano y Ainara Zubillaga del Río (s.f.) lo definen como un enfoque que pone en tela de juicio el diseño de un currículo escolar que impide que un grupo de estudiantes acceda al aprendizaje. Por ello, podemos afirmar que las personas no son discapacitadas, sino que es el entorno quien impide que se desarrollen al máximo de sus capacidades: “[...] las barreras para el aprendizaje no

⁴ Blog: eduincluye.blogspot.com

son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles” (Rose y Meyer, 2002 citado en Pastor et al., s.f.).

2.3.3. Bases de la Educación Inclusiva

Tomando como referencia los elementos mencionados en la definición, se pueden extraer una serie de características fundamentales a las que los centros escolares deben aspirar para enseñar en base a la Educación Inclusiva. A continuación, se mencionan brevemente algunas de ellas:

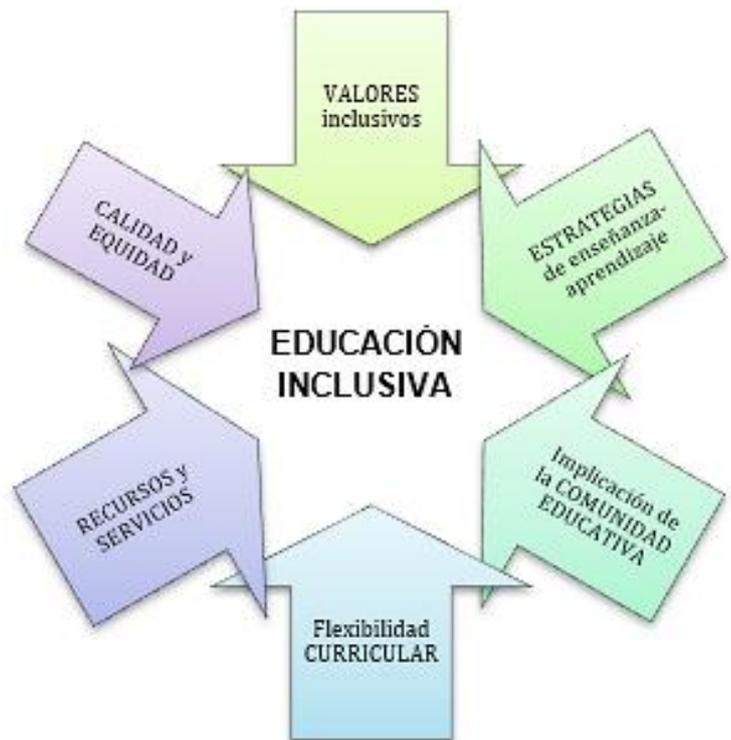
2.3.3.1. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*

Entender que debemos cambiar nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje para que se adapten a las necesidades de nuestro alumnado, en vez de esperar que los alumnos y las alumnas se adecuen a una programación fija, es imprescindible para ofrecer una Educación Inclusiva.

Repensar los materiales que empleamos en el aula y la gestión de los espacios nos permite ofrecer una educación personalizada que garantiza accesibilidad cognitiva para todo el alumnado (FEVAS-Plena inclusión Euskadi, 2018). Además, teniendo en cuenta las propuestas del DUA recogidas por Pastor (2016), esta manera de usar los recursos permite satisfacer las diversas necesidades de implicación, representación y expresión del alumnado.

Al mismo tiempo, apostar por dinámicas que fomenten la cooperación frente a la competición (Valencia, 2012), flexibilizar el currículo para que todos los niños y niñas puedan desarrollar al máximo sus capacidades (Slee, 2018 en Saura 2018), contribuir a la formación de una comunidad educativa colaborativa (López-Vélez, 2018), etc. suponen una adecuación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Figura 4: Bases de la Educación Inclusiva.



Nota: Elaboración propia basada en López-Vélez (2018) y Valencia (2012).

2.3.3.2. Valores inclusivos

Para comprender la distribución de los valores inclusivos (Figura 5), es imprescindible ver la Educación Inclusiva desde un punto de vista global que dé importancia tanto a las actitudes de cada individuo, como a la cultura inclusiva de todo un centro. Por ello, se pueden agrupar en capas, siendo la más general la cultura, pasando por las relaciones entre las personas que toman parte de la comunidad educativa, y terminando por el espíritu de cada miembro.

Además, estos valores pueden -y deben- trabajarse en todos los ámbitos de la escuela: en las horas lectivas en el aula, en la decoración y personalización de los pasillos, en las reuniones con las familias, en el patio, etc.

2.3.3.3. Implicación de la comunidad educativa

Según la guía sobre las comunidades educativas de la Junta de Andalucía (s.f., p. 28) “la comunidad educativa de un centro está formada por el conjunto del profesorado, los padres, madres o tutores/as legales, los alumnos y las alumnas y el personal de administración y servicios. Todos ellos deben compartir un objetivo común: educar.” Es necesario aclarar que cada miembro de la comunidad tiene un rol diferente, pero todas las personas han de tener como objetivo común fomentar los siguientes aspectos: la pluralidad y la inclusión, la coeducación, el desarrollo integral de la persona, la interculturalidad, la participación activa, el respeto hacia el alumnado, el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje, la colaboración entre iguales, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos y la responsabilidad del alumnado (para profundizar en la información ver Anexo IV).

Sin embargo, para que un centro funcione como una auténtica Comunidad Educativa, es necesario que todas las personas implicadas trabajen en equipo y hagan lo posible para mejorar la calidad de la educación en los ámbitos a los que puedan contribuir. Tampoco se debe olvidar la importancia de las voces del alumnado quienes también forman parte de la comunidad. Además, la colaboración entre escuelas y otros ámbitos de la sociedad como las universidades, organismos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales puede contribuir a la transformación hacia centros educativos, sistemas educativos y sociedades más inclusivas (López-Vélez, 2018).

Para fomentar una cultura de colaboración es fundamental articular espacios: para la coordinación entre el profesorado (quienes, en muchas escuelas, suelen trabajar en soledad), entre

Figura 5: Valores de la Educación Inclusiva.



Nota: Elaboración propia basada en López-Vélez, 2018.

el alumnado y entre el profesorado y otros/as profesionales, y para el diálogo entre la familia y la escuela. Trabajando conjuntamente se puede conseguir (López-Vélez, 2018): la implicación de miembros de la comunidad educativa en procesos en que se analizan las barreras a la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro que se experimentan en el centro para reducirlas y eliminarlas; el fortalecimiento del compromiso hacia el alumnado; la construcción de comunidades que aprenden; etcétera.

2.3.3.4. *Flexibilidad curricular*

Slee (2018 en Saura 2018), referente a nivel mundial en el ámbito de la educación en la diversidad, en la entrevista “La Educación Inclusiva es una herramienta para construir democracia”, mencionaba como clave para conseguir una Educación Inclusiva la flexibilización del currículo. Personas entendidas en el área del Diseño Universal para el Aprendizaje afirman que “el principal obstáculo para fomentar aprendices expertos en un entorno de enseñanza: el currículo inflexible” (Empresa IG&RO-Diversidad Inclusiva, 2019)⁵.

Teniendo en cuenta las mencionadas aportaciones, las escuelas inclusivas afrontan el gran reto de flexibilizar el currículo. Si se da más importancia al desarrollo integral de todo el alumnado que a la adquisición de conceptos y a la acumulación de información -la cual no siempre se presenta de manera accesible para todas las personas- es necesario crear un currículo que pueda adaptarse a las características de los educandos y las educandas.

2.3.3.5. *Recursos y servicios*

La adaptación tanto de los recursos como de los servicios ha sido mencionada en los anteriores apartados como una herramienta para contribuir a la accesibilidad cognitiva y a la puesta en práctica del DUA. Sin embargo, una de las dificultades a las que se enfrentan los centros educativos es a la falta de recursos. Por ello, el enfoque recomendado es la transformación de los servicios y recursos que anteriormente se habían destinado a la educación especial fuera de las aulas para convertirlos en parte de la educación personalizada para todo el alumnado dentro de las aulas ordinarias (Valencia, 2012).

2.3.3.6. *Calidad y equidad*

Según Grissay (1984), mencionado en Marchesi y Martín (2014) y citado en López-Vélez (2018), para que la educación sea de calidad, la equidad de educación debe darse en cuatro niveles:

–Igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, como garantía fundamental al derecho a la educación de cualquier niña, niño y joven.

⁵ Página web: www.diversidadinclusiva.com

- Igualdad en el tratamiento educativo, proporcionando una oferta educativa similar en lo que respecta a recursos, currículo, tiempo, y formación del equipo docente.

- Igualdad en los resultados, que el alumnado consiga logros similares independientemente de sus condiciones de vida y sus características personales.

- Igualdad en los efectos sociales, que la educación tenga un efecto positivo en las futuras oportunidades laborales y sociales, fomentando la movilidad y evitando el determinismo por el origen socio-económico.

2.3.4. Aplicación

No existe una única manera de poner en práctica la Educación Inclusiva. Cada centro y cada docente debe valorar las características de su entorno y toda la comunidad educativa debe estar implicada en la creación de un plan de intervención. Pese a que las diversas situaciones den como resultado numerosas aplicaciones, algunas prácticas han resultado ser exitosas para atender a la diversidad.

En la figura 6 aparecen siete prácticas indicadas en Heziberri 2020 (Gobierno vasco, 2014, p. 48) que fomentan la creación de espacios sociales democráticos y participativos y que pueden guiar la Educación Inclusiva. En el anexo V aparecen descritas con mayor detalle.

Figura 6: Aplicación de la Educación Inclusiva.



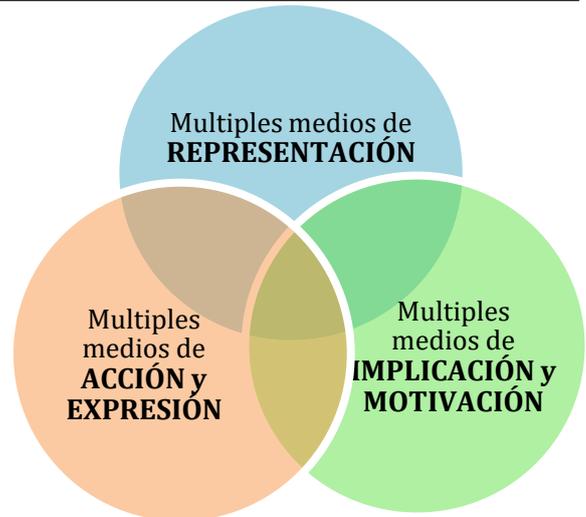
Nota: Elaboración propia basada en Gobierno vasco (2014, p. 48).

Ya que para la creación de la propuesta de sesión se siguieron concretamente las directrices del DUA, se dará prioridad a la explicación teórica de los principios para la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje.

2.3.5. Principios prácticos para la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje

Pese a tomar el marco general de la Educación Inclusiva para diseñar la propuesta de sesión planificada para responder a la diversidad del aula, se han empleado específicamente los principios del DUA a los que se dará prioridad en el siguiente apartado. Por ello, a continuación, se describen los tres principios fundamentales, basados en la investigación neurocientífica, que guían al DUA (CAST, 2013, citado en Pastor, 2016):

Figura 7: Principios del DUA.



Nota: elaboración propia basada en Pastor, 2016.

2.3.5.1. *Principio I. Proporcionar múltiples medios de representación*

“¿Qué?” se aprende tiene que llegar al alumnado de manera que puedan enlazar sus conocimientos previos con los nuevos contenidos. Dado que cada persona es diferente, no podemos presentar la información de una sola manera y existen muchos medios para conseguir que llegue a todo el alumnado. A continuación, se presentan algunas pautas que pueden guiar la aplicación en el aula:

- Empezar las dinámicas activando los conocimientos previos y relacionando la información nueva con la que controlan.
- Destacar las ideas principales y las relaciones entre ellas.
- Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.
- Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización.
- Proporcionar opciones diferentes para la expresión (símbolos, diferentes idiomas, imágenes, etc.)
- Presentar la información de diferentes maneras para que sea accesible para todas las personas.

A fin de mostrar su aplicación, a continuación, se expone un ejemplo de actividad inspirado en el Trabajo de Fin de Master de Picó (2014) sobre los procesos de memoria y las habilidades de pensamiento:

Se puede proponer la creación de un mapa conceptual con lo que el alumnado sabe y que vaya complementándolo con los nuevos aprendizajes. De esta manera, las ideas claves quedan destacadas, los alumnos y las alumnas comprenden que lo que está aprendiendo no es información aislada. Además, es un producto más visual y, siendo creado por los educandos y las educandas,

implica que tengan que aprender a gestionar la información y establecer diferentes tipos de relaciones entre las ideas.

Si esta actividad se realizase con diferentes tipos de agrupación sería más completa. Primero, en grupos cooperativos, recogerían la información que tienen sobre el tema. Acto seguido, se compartiría la información de todos los grupos para formar un mapa conceptual de base común. Los grupos cooperativos irían completando el mapa a medida que avanzan en la materia y, al final de la unidad, se haría una puesta en común para co-evaluar y autoevaluar sus trabajos. Por último, cada persona tendría la posibilidad de personalizar su mapa conceptual con imágenes (pueden imprimirse en 3D), mnemotecnia (pueden grabarse en audio), palabras en otras lenguas o símbolos que sean significativos para el niño o la niña.

2.3.5.2. *Principio II. Proporcionar múltiples medios de expresión.*

El “¿cómo?” del aprendizaje no tiene por qué tener una única respuesta. En verdad, no existe un modo infalible para expresar lo que se está aprendiendo, por lo que es fundamental ofrecer más de una opción al alumnado y valorar los puntos fuertes de cada persona. Algunas pautas de aplicación pueden ser las siguientes.

- Guiar al alumnado para que establezca metas asequibles.
- Apoyar la planificación y la correcta gestión de los recursos.
- Dar herramientas para que sea capaz de aprender a autoevaluarse.
- Proporcionar diferentes medios para la expresión y la comunicación.
- Utilizar materiales manipulativos o las TIC.
- Establecer niveles en la adquisición de las competencias para que puedan constatar el progreso.

2.3.5.3. *Principio III. Proporcionar múltiples medios de compromiso e implicación.*

Esto quiere decir que el alumnado tiene derecho a comprender el “¿Por qué?” del aprendizaje y estará mucho más motivado si cree que lo que aprende es importante. Dar sentido a su proceso de aprendizaje hace que se convierta en significativo. Para ello, se pueden seguir las siguientes pautas:

- Proporcionar opciones para la autorregulación del aprendizaje (para ello deben conocer cuáles son los objetivos y las competencias que van a desarrollar).
- Maximizar su capacidad para mantener el esfuerzo ofreciendo estrategias y recursos que mejoren su autocontrol.
- Captar el interés del alumnado de maneras diferentes (para ello es importante conocer los gustos, los talentos y las motivaciones de las personas de la clase).

Por último, se recoge una propuesta que puede reflejar la aplicación de los Principios II y III:

Se puede comenzar por decidir con el alumnado los objetivos que se quieren alcanzar. Con los educandos y las educandas, el personal docente puede crear dos rúbricas (una para la evaluación del trabajo del grupo cooperativo y otra para la autoevaluación) y repartirla entre el alumnado para que sepan desde el inicio de la unidad cuáles son sus metas.

Además, pueden ir haciendo un seguimiento autónomo y continuo con pegatinas o sellos destacando los avances (y no los fracasos). Entre esos criterios es importante que aparezcan el esfuerzo y la gestión de la frustración. Para dar cierre a la dinámica, se podría hacer una breve exposición (puede ser oral, en forma de vídeo, cómic, PowerPoint, etc.) del proceso de aprendizaje (personal o grupal) que han llevado a lo largo de toda la unidad, poniendo hincapié en los logros.

Para resumir, los principios del DUA procuran que el alumnado tenga diferentes maneras de aprender, fomentando la autonomía y la implicación de todos y todas las alumnas en sus propios procesos de aprendizaje. Al flexibilizar y personalizar la educación se logra atender las necesidades de todas las personas y, además, se consigue el desarrollo de aprendices expertos: tienen recursos y conocimientos, son estratégicos y están dirigidos a objetivos, y están tanto decididos como motivados (CAST, 2013).

Teniendo en cuenta estos principios y el objetivo del Diseño Universal para el Aprendizaje se han creado dos propuestas de sesiones de aula. Han tomado como base los ideales de la Educación Inclusiva, pero la atención a la diversidad ha estado guiada por los tres principios desarrollados en este apartado. Por ello, en el punto de cada propuesta en el que se concreten los apoyos ofrecidos se procurarán que queden contemplados múltiples medios de expresión, representación y motivación.

3. Propuestas de sesiones de aula para atender a la diversidad diseñadas en base al Diseño Universal para el Aprendizaje

3.1. Contexto

3.1.1. El centro y su solicitud

El equipo de inclusión de la facultad, que en este caso estuvo formado por nuestra tutora y tres alumnas realizando el TFG, se puso en contacto con un centro de Vitoria-Gasteiz para comenzar el proyecto de Aprendizaje-Servicio. La escuela a la que se ofreció el servicio es una cooperativa, donde se agrupan y participan en la gestión de la misma tanto las familias como los trabajadores. Además, es un colegio laico y concertado. En cuanto a la oferta educativa, comprende desde la etapa de Educación Infantil, desde los dos años, hasta Bachillerato y, actualmente, atiende a más de 1200 alumnos y alumnas.

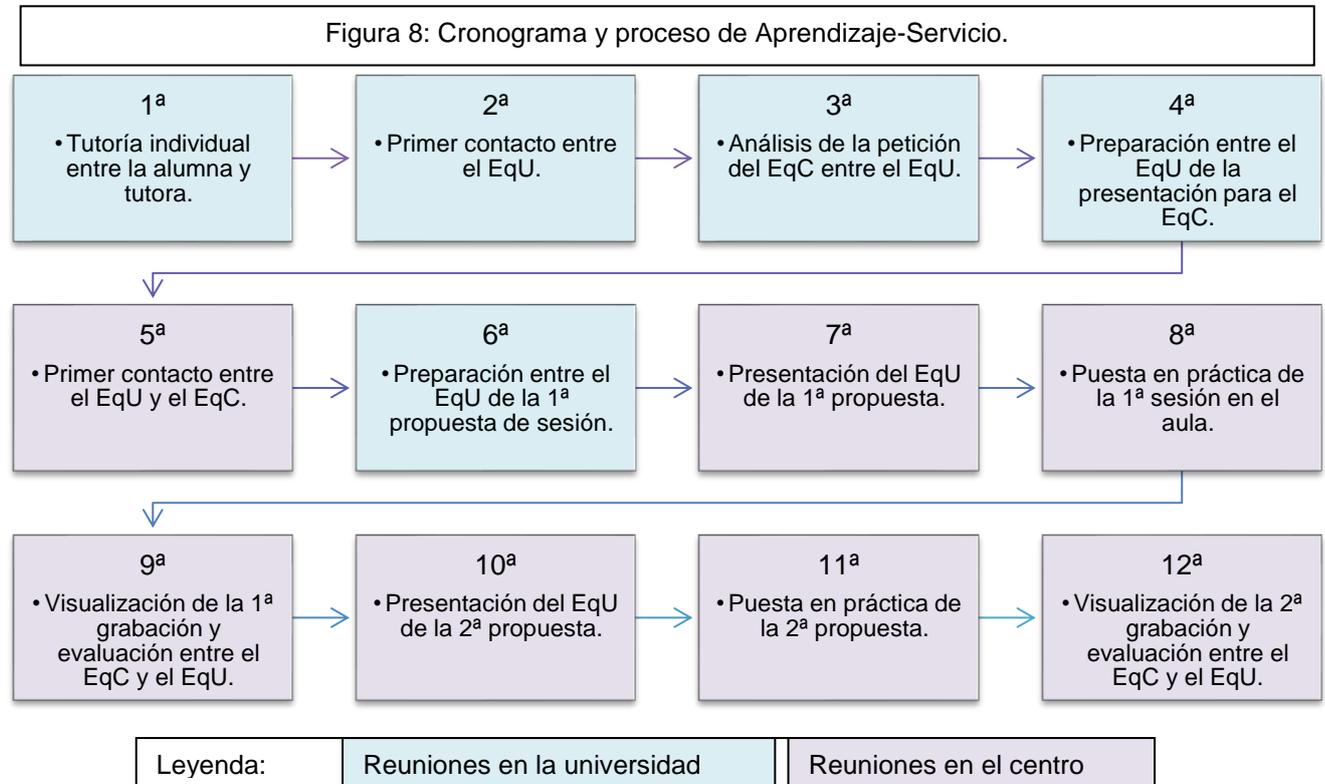
Por otro lado, el centro tiene un equipo especializado en la atención a la diversidad formado por ocho personas entre las cuales figuran tanto docentes de educación Primaria como de Secundaria y pedagogas terapéuticas. El grupo de la universidad junto al equipo del centro planificará conjuntamente las propuestas de sesiones.

Es relevante mencionar que la relación entre este centro y la facultad de Educación y Deporte no comenzó este año, ya que el año pasado se llevó a cabo otro tipo de colaboración para favorecer la Educación Inclusiva. El trabajo consistía en analizar el sistema de evaluación, calificación y promoción del colegio, prestando especial atención al alumnado de Educación Primaria con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo para diseñar Planes Individualizados de Refuerzo Educativo adecuados.

Teniendo en cuenta los resultados del año pasado, se concluyó que había una gran necesidad de coordinar el trabajo entre los y las profesionales del equipo de orientación y el resto del personal docente. Se observó que la colaboración tanto en planificación como en la evaluación del alumnado era imprescindible para comprender y eliminar las barreras que impiden que algunas personas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje. Por ello, este año la petición ha consistido en la creación de una experiencia piloto de diseño de una sesión para un aula de Primaria y otra para una de Secundaria. El objetivo principal ha sido analizar y reflexionar sobre la planificación de propuestas de aula que atiendan a la diversidad del alumnado. Aunque se hayan llevado a la práctica ambas propuestas, desarrollaré más aquella dirigida al aula de Primaria, ya que está más enfocada a mi ámbito de formación.

3.1.2. El proceso de ApS y el cronograma

El proceso colaborativo entre el equipo de la universidad (EqU) y el del centro educativo (EqC) ha transcurrido a lo largo de seis meses. Durante este tiempo, se han realizado varias reuniones que aparecerán explicadas brevemente y reflejadas en el siguiente cronograma:



Nota: Elaboración propia

- 1ª reunión (13-08-2018): *En la universidad.* El proceso empezó cuando me puse en contacto con la tutora del TFG para obtener más información sobre el tema y la metodología empleada durante el trabajo. En esta reunión, me explicó en líneas generales los objetivos de la investigación que debía realizar y me ofreció varias propuestas bibliográficas para comenzar a recabar información.

- 2ª reunión (31-10-2018): *En la universidad.* En la siguiente reunión, la tutora invitó a todos sus alumnos y alumnas del TFG para que se conocieran y compartieran sus conocimientos previos sobre el ApS. Al mismo tiempo, la tutora hizo una presentación sobre la metodología y una dinámica para interiorizar las cualidades que debe reunir una persona docente para fomentar la Educación Inclusiva. Para finalizar la sesión, se ofreció la posibilidad de trabajar a través del ApS de manera práctica o realizar un TFG teórico. Aquellas personas que eligieron la primera opción se comprometieron a través de una carta.

- 3ª reunión (18-12-2018): *En la universidad.* En esta reunión se analizó entre el equipo de la universidad (tres alumnas y la tutora) la petición del centro. Se reflexionó sobre el tipo de servicio que se iba a ofrecer al colegio y se repartieron las partes del trabajo para que cada alumna se especializase en uno de los tres apartados (planificación, evaluación de la sesión y evaluación con la grabación).

- 4ª reunión (31-01-2019): *En la universidad*. Se iba a realizar una reunión previa con el centro, pero fue necesario retrasarla por lo que el alumnado de la universidad se reunió con la tutora para concretar la metodología que iba a utilizarse para la planificación, la evaluación de la sesión y la evaluación en base a lo recogido en la grabación. Se creó un PowerPoint para la presentación en el centro.

- 5ª reunión: (04-02-2019): *En el centro educativo*. En esta sesión se produjo el primer contacto entre el equipo de la universidad y el del centro. Para iniciar la reunión la tutora hizo una breve descripción del trabajo realizado en ese mismo colegio el año anterior. Considerando las conclusiones del curso anterior se identificaron las necesidades concretas y cada alumna presentó la parte de la propuesta de planificación que había sido preparada en la anterior sesión en base al capítulo del libro de Pastor (2016) sobre los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Para concluir la reunión, se preguntó si había dudas y se organizó el trabajo a realizar en las próximas sesiones.

- 6ª reunión (22-03-2019): *En la universidad*. Tras haber recibido la propuesta del centro y planificar de manera superficial la propuesta de sesión por parte de cada alumna, se produjo una reunión entre las alumnas y la tutora del TFG en la que se concluyó que era necesario una mejor preparación. Esa sesión, que estaba prevista para poner en común la planificación individual (que resultó ser insuficiente), fue dedicada a diseñar la propuesta de sesión de aula que se presentaría en la próxima reunión en el centro escolar.

- 7ª reunión (25-03-2019): *En el centro educativo*. Las alumnas presentaron al equipo del colegio la planificación de la propuesta, varias herramientas para la evaluación de la sesión (competencias y actividades) y los criterios para evaluar la grabación de la sesión en vídeo. El equipo de la universidad recogió las modificaciones propuestas por el profesorado durante la reunión para la modificación de la planificación y, para terminar, se organizó la puesta en práctica (día, hora, encargada de la grabación, encargadas de traer el material, etc.).

- 8ª reunión (08-04-2019): *En el centro educativo*. En esta sesión se puso en práctica en el aula la propuesta para 2º de Primaria. El equipo de la universidad, junto a la profesora que iba a dar la clase, se reunió antes del inicio para preparar el material de la sesión y que se aclarasen las dudas de última hora de la docente. Entraron en el aula la profesora y la alumna de la universidad que iba a realizar la grabación. El resto del equipo de la universidad esperó a que terminase la clase para recibir una pequeña retroalimentación inicial de lo que había pasado en la sesión.

- 9ª reunión (15-04-2019): *En el centro educativo*. Tras la preparación por parte de la tutora del TFG, los videos grabados se visualizaron en la reunión de ambos equipos. Junto a lo analizado con la evaluación de la grabación, se valoró el testimonio de la docente que puso en práctica la dinámica. Para finalizar, se hizo una evaluación grupal de la sesión en la que se expusieron los aspectos a mejorar de cara a las futuras planificaciones.

- 10ª reunión (06-05-2019): *En el centro educativo*. En esta sesión las alumnas de la universidad presentaron la planificación para 3º de la ESO y las herramientas para la evaluación de la sesión (competencias y actividades) y los criterios de evaluación de la grabación del vídeo. El equipo de la universidad recogió las modificaciones propuestas por el profesorado para mejorar la planificación y, para terminar, se organizó la puesta en práctica (día, hora, encargada de la grabación, encargadas de traer el material, etc.).

- 11ª reunión (14-05-2019): *En el centro educativo*. En esta sesión se puso en práctica en el aula la propuesta para 3º de ESO. El equipo de la universidad, junto a la profesora que iba a dar la clase, se reunió antes del inicio para preparar el material de la sesión y que se aclarasen las dudas de última hora de la docente. Entraron en el aula la profesora y la alumna de la universidad que iba a realizar la grabación. El resto del equipo de la universidad esperó a que terminase la clase para recibir una pequeña retroalimentación inicial de lo que había pasado en la sesión.

- 12ª reunión (20-05-2019): *En el centro educativo*. La tutora de la universidad preparó los videos grabados sobre los que reflexionar y se visualizaron en la reunión conjuntamente. Junto a lo analizado con la evaluación de la grabación, se valoró el testimonio de la docente que puso en práctica la dinámica. Para finalizar, se hizo una evaluación grupal de la sesión y se agradeció la colaboración de todas las personas en el proyecto.

3.2. Propuesta para 2º curso de Educación Primaria

3.2.1. Justificación

A continuación, se presenta una programación de aula de 45 minutos diseñada para 2º curso de Primaria. La sesión tiene tres objetivos principales: por un lado, trabajar la competencia matemática y el trabajo cooperativo entre el alumnado; por otro, mostrar al profesorado⁶ del centro enfoques alternativos (tomando como base el DUA) que permitan un mayor grado de implicación, y la creación de aprendizajes significativos por parte de todo alumnado; y, por último, la puesta en práctica de los conocimientos teóricos sobre el Aprendizaje-Servicio y la Educación Inclusiva -en concreto, el Diseño Universal para el Aprendizaje- por parte de las alumnas y la tutora de la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz.

La propuesta fue diseñada en base a la solicitud que realizó el centro en la cual se especificaban las competencias que querían trabajar y las características del grupo, concretamente aquellas que facilitarían ofrecer una adecuada atención a la diversidad. Fue elaborada, en un primer

⁶ La identidad del profesorado y del alumnado del centro que ha participado en las propuestas está protegida, por lo que no aparecerán nombres o serán ficticios.

momento, por el alumnado de la universidad y su tutora y, de forma definitiva tras ser revisada con el grupo de inclusión del centro.

En cuanto a la puesta en práctica, el equipo del colegio consideró que era más necesario aprender a trabajar en aulas sin personal de apoyo, por lo que solo entró una docente. Por otro lado, la evaluación de la sesión fue multifocal. Además de que durante la clase el alumnado hizo una evaluación individual y otra grupal, en base a las herramientas de auto-evaluación y co-evaluación elaboradas por el equipo de la universidad, la sesión fue grabada para, posteriormente, reflexionar entre ambos equipos sobre lo sucedido durante la misma. Para ello, en las reuniones previas a llevarla a cabo, se tomaron decisiones sobre cómo (una cámara fija y otra móvil) y qué se iba a grabar (enfocar al alumnado en vez de a la docente).

Respecto a los criterios para el diseño de la propuesta, sobre todo en el apartado de apoyos, quedarán reflejados los tres principios del DUA (múltiples medios de representación, expresión e implicación). Por ello, se hace hincapié en el trabajo colaborativo y en el respeto de los ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna (proponiendo diferentes niveles). Además, al ser la primera vez que se aplica esta forma de trabajo en el aula, se considera necesario que el nivel de las actividades no sea muy alto, para que el alumnado no se frustre en exceso y se motiven con la dinámica.

3.2.2. Descripción de la solicitud realizada por el equipo de inclusión del centro

La información sobre el tema, las competencias a trabajar en la sesión y las características del grupo fueron previamente concretadas por el centro para que fueran tenidas en cuenta a la hora de diseñar la dinámica. Por ello, la información que aparece a continuación fue decidida por el equipo de inclusión del colegio.

La actividad se llevó a cabo en la asignatura de matemáticas, en el aula de 2º curso de Educación Primaria. El tema a trabajar en la sesión fue: las sumas y las restas con y sin llevadas con números de hasta tres cifras.

En cuanto a las competencias a desarrollar, por un lado, se seleccionaron dos competencias básicas disciplinares: competencia matemática y competencia en la comunicación lingüística; por otro lado, tres competencias básicas transversales: competencia para aprender a aprender y para pensar, competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor y competencia para convivir.

En lo que se refiere a los contenidos, se trabajaron los siguientes: estrategias iniciales para la comprensión y realización de cálculos de sumas y restas (competencia matemática) y cálculo mental automático (competencia matemática); participación activa para afrontar las dificultades que se presentan en el día a día (competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor) y trabajo en grupos, autorregulando sus emociones, gestionando conflictos y repartiendo diferentes funciones, para dar respuesta a la diversidad (competencia para convivir).

La descripción del grupo que ofreció la tutora del mismo fue la siguiente:

“La clase de 2º A está formada por 13 chicas y 12 chicos. Es una clase bastante homogénea y diversa en la cual hay dos niñas que presentan un retraso madurativo, hay niños y niñas muy brillantes y que aceleran el ritmo, hay un niño que por su situación familiar presenta dificultades -a nivel emocional no está bien y eso se refleja en lo académico- y hay un niño diabético y muchas veces se aprovecha de esa situación para llamar la atención. Existen las diferencias que se dan en la mayoría de los grupos en cuanto al ritmo de trabajo. Su actitud, en general, es buena y son participativos, pero, son bastante inquietos y habladores. Los alumnos están divididos en 6 grupos de 4-5 alumnos cada uno y están acostumbrados a trabajar en grupos cooperativos.”

En lo que se refiere a la duración de las sesiones, las clases eran de 45 minutos y las horas de matemáticas solían ser a primera hora de la mañana (9:00) o a primera hora de la tarde (15:00).

3.2.3. Descripción del diseño de la propuesta

Figura 9: Diseño de la propuesta final

3.2.3.1. *Propuesta previa*

Como se ha explicado anteriormente, las propuestas de sesiones fueron diseñadas, en un primer momento, por el alumnado de la universidad y posteriormente modificadas con las contribuciones y propuestas del profesorado del centro. Por ello, se diseñaron dos propuestas, aunque solamente se aplicó la última que será la que aparezca desarrollada en el siguiente apartado. Las mayores discrepancias se dieron entorno al número de dinámicas que pasaron de ser inicialmente tres a ser dos. En cuanto a la planificación original, puede encontrarse en el Anexo VI.

3.2.3.2. *Propuesta final*

A continuación, aparece la propuesta de sesión de aula diseñada por las alumnas y la tutora de la universidad, que incluye las contribuciones del profesorado del centro educativo y que se aplicó en el aula de 2º de Primaria. Esta es la estructura que siguió la programación (Figura 9):

Descripción general

La dinámica consistió en trabajar las sumas y restas con y sin llevadas de manera cooperativa y semi-lúdica. Para ello, se mantuvieron los grupos del aula (6 grupos de 4 o 5 personas) y en cada uno de ellos hubo una persona con el rol de responsable de grupo (especificado en el apartado de agrupaciones). Al mismo tiempo, hubo dos tipos de actividades diferentes: tres grupos tuvieron la primera actividad (el juego de La Oca) y otros tres la segunda (resuelve y colorea). Para que todo el alumnado pasase por

Nota: Elaboración propia



ambos txokos, se hizo una rotación a los 15 minutos (trasladándose a otras mesas) manteniendo sus grupos cooperativos.

Fases de la sesión y temporalización

La sesión fue de 45 minutos que estuvieron distribuidos en 4 fases. Aunque estuvieran fijadas eran orientativas, ya que la docente podía adaptarlas a las necesidades y al ritmo de la clase.

- 1ª FASE: Introducción de la dinámica y distribución de los roles (5 minutos).
- 2ª FASE: Actividad 1 (15 minutos).
- 3ª FASE: Actividad 2 (15 minutos).
- 4ª FASE: Co-auto-evaluación (5-10 minutos).

Apoyos

Teniendo en cuenta los principios del DUA, se procuró ofrecer múltiples maneras de implicación, de representación y de expresión, para que todo el alumnado desarrollase al máximo sus capacidades. A continuación, se enlistan los apoyos ofrecidos durante la sesión:

- Apoyo lingüístico: *múltiples medios de representación: destacar las ideas principales*. Para que el material sea accesible para todo el alumnado se escribieron las **palabras claves** de los enunciados en negrita.
- Material diverso:
 - *Múltiples medios de expresión: utilizar materiales manipulativos*. En cada txoko hubo un **ábaco** para cada alumno y alumna, teniendo así la posibilidad de realizar las sumas y restas de manera más visual.
 - *Múltiples medios de representación: presentar la información de diferentes maneras para que sea accesible para todas las personas*. Algunas actividades estuvieron complementadas con **imágenes** para dar apoyo visual.
 - *Múltiples medios de representación: proporcionar opciones diferentes para adquirir y procesar los conocimientos; de expresión: utilizar materiales manipulativos; y de implicación: captar el interés del alumnado de maneras diferentes*. En uno de los txokos se utilizó un juego de mesa para utilizar las sumas de forma lúdica (Juego de la Oca con dos dados).
- Apoyo entre iguales:
 - *Múltiples medios de compromiso: proporcionar opciones para la autorregulación del aprendizaje*. Se recordó al **inicio de la sesión** en qué consistía la ayuda entre compañeros y compañeras. Se aclaró que era importante **ayudar**, pero sin decir las soluciones o rellenar directamente las actividades de las demás personas.

- Escalas de dificultad: *múltiples medios de expresión: establecer niveles en la adquisición de las competencias para que puedan constatar el progreso; y de compromiso: proporcionar opciones para la autorregulación del aprendizaje.* Se propusieron diferentes **niveles** para la actividad de “resuelve y colorea”. El alumnado empezó por los más sencillos y llegó hasta el máximo de sus capacidades.
- Duración: *múltiples medios de compromiso: maximizar su capacidad para mantener el esfuerzo ofreciendo estrategias y recursos que mejoren su autocontrol.* Las actividades no superaron los **15 minutos** de duración para que el alumnado pudiera mantener el esfuerzo.
- *Múltiples medios de compromiso: captar el interés del alumnado de maneras diferentes.* Todas las actividades tuvieron una apariencia **semi-lúdica** para captar el interés del alumnado.
- Auto-evaluación: *múltiples medios de expresión: establecer niveles en la adquisición de las competencias para que puedan constatar el progreso.* Al finalizar en cada txoko, cada alumno o alumna evaluó a través de gomets (rojo, amarillo o verde) si le había parecido difícil, normal o fácil la actividad (ver en Anexo VII).

Materiales

Estos son los materiales que fueron necesarios para la puesta en marcha de la dinámica: fotocopias (para la segunda actividad), material escolar (lápices, gomas de borrar y pinturas), 6 ábacos, 2 Juegos de la Oca y 4 dados, fichas de autoevaluación (en cada txoko) con gomets (rojos, amarillos y verdes), ficha de evaluación grupal final y cartulinas (rojas, amarillas y verdes) recortadas para la evaluación grupal.

Agrupaciones

La organización de la clase fue una mezcla entre los grupos interactivos (txokos) y el trabajo cooperativo. Por un lado, pese a que estuvieran organizados en seis grupos de cuatro o cinco personas, no todas las integrantes tenían un rol asignado. Una de ellas era la persona responsable de grupo y tenía que procurar que las normas de clase se cumplieran (respeto hacia los compañeros y las compañeras, turnos de palabra, material, mantener silencio, toma de decisiones, etc.). Por el otro lado, hubo dos tipos de actividades diferentes y cambiaron de dinámica a los 15 minutos, de manera que todo el alumnado trabajase ambas.

Actividades

Actividad 1: Juego de la Oca (Sumas)

- Metodología: Se siguieron las normas del juego de la Oca, pero se utilizaron 2 dados. Cada alumno o alumna lanzó los dados y tuvo que moverse el número que salió de la suma de los dos dados. Cada niño o niña tuvo el tiempo que necesitó para hacer la suma y, si quiso, pudo usar la ayuda del ábaco.

- Se realizó una breve auto-evaluación con gomets antes de cambiar de mesa.
- Materiales: Juego de la Oca, fichas, dos dados y ábaco. Ficha de auto-evaluación y gomets.

Actividad 2: Resuelve y colorea (Restas)

- Metodología: Se utilizó “Lápices al centro”: al inicio de la actividad se pidió que no escribieran nada durante un par de minutos y que desarrollasen una estrategia para resolver las operaciones. La actividad debía resolverse en el grupo, y cuando se hubiese acordado el resultado, cada alumno o alumna tomaría el lápiz para escribir la solución, y así con cada una de las restas. Durante la dinámica el trabajo fue individual pese a ser mencionado el trabajo cooperativo.
- Se realizó una breve auto-evaluación con gomets antes de cambiar de mesa.
- Materiales: fotocopias (en Anexo VIII), lápices, pinturas y ábaco. Ficha de auto-evaluación y gomets.

Evaluación

Este apartado ha sido diseñado por Iratxe Meléndez (2019) y Maite Suso (2019), mis compañeras del TFG, y añadido a mi trabajo con sus respectivas autorizaciones. Todas las herramientas empleadas aparecen en el anexo VII.

Auto-evaluación

Por un lado, cada alumno o alumna al finalizar una actividad puso un gomets según el nivel de dificultad que había supuesto para él o ella (Anexo VII). Por el otro, al finalizar las dos rotaciones, y antes de hacer la asamblea, cada alumno o alumna cogió una matriz de auto-evaluación (Anexo VII) en la que escribieron sus reflexiones. Por falta de tiempo, la matriz grupal no fue rellenada sino directamente comentada en la asamblea. Ambas herramientas de evaluación fueron escogidas y diseñadas por Iratxe Meléndez (2019).

Evaluación en grupo al finalizar

Se formó una asamblea para evaluar la sesión a través de un semáforo realizado con tarjetas. Se utilizaron las preguntas de la auto-evaluación para guiar la participación. Esta evaluación fue planificada, también, por Iratxe Meléndez (2019).

Evaluación para la docente

Se realizaron dos evaluaciones por parte de la docente. La primera consistió en evaluar si se habían logrado las competencias planteadas a través de una rúbrica (Anexo VII) y, en la segunda, se valoró la sesión y la planificación de las actividades con una lista de cotejo (Anexo VII). La herramienta de evaluación de las competencias fue escogida y elaborada por Iratxe Meléndez (2019) y la lista de cotejo para evaluar la sesión por Maite Suso (2019). Estas mismas fueron empleadas en la posterior evaluación de la grabación de la sesión realizada por el equipo de inclusión del centro y el de la universidad.

Grabación

Este apartado ha sido diseñado por Maite Suso (2019), una de mis compañeras del TFG, y añadido a mi trabajo con su autorización. Los criterios de grabación fueron los siguientes: se propuso empezar a grabar todo el grupo en general durante la presentación de la dinámica y acercarse a un grupo cuando estuvieran concentrados y concentradas. Se tomaron dos grupos como referencia para poder evaluar, por un lado, el trabajo cooperativo y, por el otro lado, la adecuación de los apoyos ofrecidos (niveles de dificultad, ábacos, imágenes, etc.). Se hizo hincapié en la grabación de la labor docente en cuanto a la guía y el apoyo personalizado.

3.2.4. Evaluación con el profesorado del centro

En este apartado se recogen las conclusiones obtenidas de los aspectos que se trataron en la reunión de evaluación con el equipo de inclusión del colegio. La descripción se basa en las notas que fui recogiendo durante la sesión, y su contraste con las tomadas por la tutora de la universidad. Se agruparán los temas tratados en tres bloques principales: las impresiones de quienes participaron en la puesta en práctica (la profesora y alumna de la universidad), evaluación de la sesión en base a los indicadores (Anexo VII) y, por último, propuestas de mejora para la próxima planificación.

3.2.4.1. *Antes del vídeo*

Por un lado, la sensación que transmitieron tanto la profesora como la alumna que grabó la sesión fue que, en general, los niños y niñas estuvieron a gusto. Sin embargo, la maestra declaró “No me fijé en lo que estaban haciendo individualmente”. Por ello, afirmó que hacer una valoración del proceso de cada persona era imposible. Respecto al nivel de dificultad de las actividades, al no conocer al grupo, no pudo elegir qué nivel dar a cada grupo. Tanto la profesora como la alumna mencionaron la falta de tiempo para realizar la actividad de las restas en la cual había que pintar. Entorno a la grabación, no hubo ningún problema ni supuso una gran distracción para el alumnado.

3.2.4.2. *Introducción de la sesión*

En cuanto a lo analizado a través del vídeo en la reunión entre el equipo de inclusión del centro y de la universidad, se visualizaron una selección realizada por la tutora de la universidad de partes de la grabación teniendo en cuenta los indicadores de evaluación planteados. Para comenzar, se reprodujo la parte correspondiente a la introducción. La docente explicó la sesión y las normas del trabajo en grupo. La respuesta del alumnado fue rápida demostrando espíritu de emprendimiento y se organizaron rápidamente para comenzar la dinámica. No obstante, en lo que respecta al trabajo cooperativo, el alumnado carecía de herramientas para animar a sus compañeros y compañeras y, además, en la actividad de las restas no hubo prácticamente colaboración, por lo que la puntualización sobre el trabajo en equipo no tuvo el efecto deseado.

3.2.4.3. *El juego de la Oca (sumas)*

En el vídeo en el que aparecía un grupo jugando a la Oca se pudo observar que al alumnado le resultaba sencilla la dinámica. Además, cada educando podía resolver las operaciones ajustándose a sus capacidades. Por ejemplo, algunas personas hicieron cálculo mental, mientras que otras contaban con las manos. Unido a esto se planteó que sería necesario trabajar más el cálculo mental y que podría hacerse un tablero modificado donde tuvieran que resolver las operaciones que hubiese en cada casilla.

Si hablamos del trabajo cooperativo, la actividad estaba pensada para fomentar el trabajo en equipo, la tolerancia a la frustración, el respeto de los turnos, etc. En la reunión, el profesorado remarcó el apoyo entre iguales a la hora de hacer los cálculos. No obstante, ante la frustración de un alumno la respuesta fue evitativa por parte de sus compañeros y compañeras y la única estrategia que utilizaron fue pedir ayuda a la docente.

Respecto al aspecto lúdico de la dinámica, el profesorado coincidió en que utilizar materiales de este tipo genera interés en el alumnado y hace que se impliquen. Sin embargo, se observó cómo el juego promovía también la competitividad, la cual puede llevar a que el alumnado se frustre más.

Para terminar, el vídeo reflejaba las dificultades de la docente para hacer un seguimiento personalizado y la necesidad de dedicar más tiempo a los conflictos puntuales, ya que un alumno se frustró en la dinámica y la falta de apoyo adecuado hizo que toda la sesión fuese desagradable para él.

3.2.4.4. *Resuelve y colorea (restas)*

La actividad resuelve y colorea estaba planificada para utilizar la herramienta “lápices al centro”, pero no fue explicado al inicio de la dinámica, por lo que las fichas fueron hechas de manera individual. El profesorado observó que el trabajo había sido más individual que grupal, ya que en el vídeo quedaba clara la falta de contacto entre el alumnado para pedir ayuda. Además, como en la actividad anterior, se veía que era muy difícil para la docente atender las dudas de todas las personas. Unido al tema de la cooperación, el niño que se había frustrado en el juego de la Oca seguía irritado y distraído en la segunda actividad.

Como consecuencia, avanzaba muy lentamente y podía constatarse en la grabación que, en algunos momentos, estaba perdido. Sus compañeras y su compañero no le prestaron atención, pero la profesora se acercó para intentar guiarle. El equipo de inclusión del centro estuvo de acuerdo en que es necesario plantear con el alumnado qué es hacer una tarea en común, para que aprendan a trabajar de manera colaborativa. Se anotó en la reunión que utilizaron los ábacos y los estuches como barreras para evitar que sus compañeros y compañeras vieran sus resultados, quedando visible la competitividad entre el alumnado.

Por otro lado, la dificultad de las actividades no fue muy alta, pero debido a la falta de tiempo, el alumnado no pudo pasar del primer nivel. El profesorado coincidió en que el tiempo dedicado a colorear las imágenes era demasiado para una sesión de tan solo 45 minutos. Respecto a la motivación y la concentración, pese a que mostraron interés en la dinámica, el material complementario, los ábacos (algunas personas no sabían cómo utilizarlos), fueron más una distracción que un apoyo y las chicas, en particular, parecieron estar más concentradas en la actividad.

En cuanto a la gestión del tiempo por parte del alumnado, tuvieron que decidir si priorizar realizar las operaciones o colorear el dibujo. En general, aquellas personas que eligieron colorear no resolvieron muchas de las restas y aquellas que escogieron hacer las restas no pudieron terminar de pintar. Por ejemplo, para el niño que estaba frustrado por la anterior dinámica esta actividad supuso otra fuente de estrés y se centró en pintar. Además, se dio cuenta, con la ayuda de la profesora, de que, en algunos casos, se estaba confundiendo, ya que en vez de restar estaba sumando, por lo que los resultados no le coincidían con el dibujo.

Al terminar se reflexionó sobre el tipo de actividades que se hacen en el aula y surgieron dudas sobre la manera de actuar cuando se necesita más tiempo para terminar una dinámica. Uno de los docentes comentó respecto a la duración de los exámenes “nos hemos puesto muy flexibles con los tiempos”, por lo que fue un tema que quedó abierto a debate.

3.2.4.5. *Evaluación*

Al profesorado le pareció una dinámica adecuada para compartir y conseguir una retroalimentación sobre la sesión por parte del alumnado. En cuanto a la gestión del tiempo, durante la clase no dio tiempo a seguir todos los pasos de la evaluación, por lo que resultó ser bastante superficial y hubieran sido necesarios cinco o diez minutos más para comentar las percepciones de cada alumno y alumna.

Otro de los aspectos comentados sobre la evaluación fue que cuando se mencionó el criterio de ayuda al compañero o compañera, muchas personas levantaron la tarjeta roja (es decir, que no habían ayudado). Se planteó en la reunión que era posible que el alumnado no identificase los diferentes tipos de ayuda y por eso consideraron que no habían ayudado a los y las demás. También se mencionó la sinceridad del alumnado para realizar la evaluación como aspecto positivo de la puesta en común.

3.2.4.6. *Propuestas de mejora para la próxima planificación de una sesión para la ESO*

El equipo de inclusión del centro hizo hincapié en las diferencias entre programar para un aula de educación Primaria y para una de Secundaria. Se insistió en la necesidad de controlar mejor el tiempo, pero quisieron mantener un tiempo dedicado a la auto y coevaluación. Añadieron en cuanto a la evaluación por parte del alumnado en cada clase que “no siempre se puede hacer, ni se debe hacer”.

3.3. Propuesta para 3^{er} curso de Educación Secundaria

3.3.1. Justificación

El centro pidió que se planificase una sesión dirigida a Primaria y otra a Secundaria. Siendo la especialidad de las alumnas la etapa de educación Primaria, programar una sesión para 3º de la ESO fue un reto. Dado que la propuesta para 2º curso de Educación Primaria ha sido desarrollada en detalle, a continuación, se ofrece un breve resumen sobre lo realizado durante esta sesión, aunque podrá encontrarse la información completa en el anexo IX. No obstante, la evaluación del equipo de inclusión sí quedará recogida en este apartado.

En cuanto al proceso de Aprendizaje-Servicio, existen muchas similitudes entre el que tuvo lugar para la programación anterior. Tras recibir la propuesta del centro, las alumnas junto con la tutora de la universidad diseñaron la propuesta de aula que fue aprobada con leves modificaciones por el equipo de inclusión del colegio. También la planificación de la clase se puso en práctica por una sola profesora y una alumna de la universidad grabó la sesión.

3.3.2. Descripción de la solicitud realizada por el equipo de inclusión del centro

La actividad se llevó a cabo en la asignatura de lengua castellana y literatura, en el aula de 3^{er} curso de Educación Secundaria. El tema a trabajar en la sesión fue: el análisis morfológico y sintáctico de oraciones coordinadas y yuxtapuestas. La información sobre las competencias y contenidos se puede encontrar en el anexo IX. En cuanto a las características del grupo, fueron concretadas por el centro para que fueran tenidas en cuenta a la hora de diseñar la dinámica. La descripción del grupo que ofreció la profesora fue la siguiente:

“La clase de 3ª C ESO está formada por 15 chicas y 10 chicos. Hay tres alumnos más, pero acuden al desdoble (clase de apoyo). Es un grupo heterogéneo. Hay un grupo numeroso de chicas que tiene buena actitud hacia el trabajo: atienden, participan, trabajan en clase y en casa. De los alumnos restantes, hay un grupo de cinco chicos que no tienen una buena actitud hacia el trabajo: les cuesta seguir las explicaciones (son muy nerviosos o tienden a evadirse) y apenas trabajan. En algunos casos, están bastante perdidos y fallan en conceptos muy básicos. Su comportamiento, en general, es bueno y son participativos, pero son bastante habladores. Los alumnos están sentados de dos en dos, aunque están organizados en 5 grupos de 4 alumnos cada uno y 1 de 5 alumnos. Esta distribución la empleamos cuando trabajamos con ellos las estructuras de aprendizaje cooperativo.”

En cuanto a la duración de las sesiones, la clase fue de 55 minutos.

3.3.3. Descripción del diseño de la propuesta

Habiendo diseñado otra sesión de aula con el enfoque del DUA, la propuesta inicial fue muy bien recibida entre el profesorado, ya que se ajustaba más a lo que necesitaban. El mayor cambio estuvo relacionado con una actividad complementaria que consideraron que alargaba demasiado la sesión por lo que se decidió no incluirla en la dinámica, pero dar la opción a la profesora de utilizar el material en otro momento para terminarla.

La dinámica consistió en trabajar el análisis sintáctico y morfológico de oraciones coordinadas y yuxtapuestas de manera cooperativa y semi-lúdica. Para ello, se mantuvieron los grupos cooperativos del aula y los roles con los que el alumnado estaba habituado a trabajar. Se aplicó la dinámica “puzle sintáctico” siguiendo la metodología “folio giratorio”.

Los primeros 10 minutos de la sesión fueron dedicados a la introducción de la dinámica y a la repartición del material. La actividad duró 25 minutos divididos en dos partes: organización y análisis (15 minutos) y creación (10 minutos). En la primera, cada grupo tuvo que elegir un sobre que contenía dos citas o frases de canciones divididas en las diferentes estructuras sintácticas de las oraciones. Para trabajar en los grupos se habían recortado las frases por palabras o grupos de palabras. Estaban escritas en unas tarjetas que tenían que, primero, ordenar; segundo, escribir en un folio; tercero, analizar su sintaxis; cuarto, analizar la morfología; y, por último, revisar los análisis. En la segunda parte, cada grupo tuvo que crear una frase yuxtapuesta o coordinada. Ambas etapas fueron realizadas a través del folio giratorio, con la diferencia de que en la primera se hizo el trabajo por turnos en parejas o tríos y en la segunda se hicieron las aportaciones de manera individual. Para saber más sobre la metodología empleada y los apoyos utilizados se puede leer el anexo IX.

En cuanto a la evaluación, se realizaron los tres tipos de evaluación mencionados en la anterior propuesta: autoevaluación, evaluación grupal y evaluación de la profesora. Las dos primeras fueron guiadas por una lista de cotejo y para la última se empleó una rúbrica. Para ver las herramientas diseñadas por Iratxe Meléndez (2019) se puede acceder al anexo IX.

Respecto a la grabación, los criterios fueron similares a los de la propuesta anterior: primero se obtuvo un plano general de la clase durante la introducción de la sesión y después se enfocaron dos grupos para poder evaluar el trabajo cooperativo y la adecuación de los apoyos. Para leer las preguntas propuestas por Maite Suso (2019) para la evaluación de la grabación se puede ir al anexo IX.

3.3.4. Evaluación con el profesorado del centro

En este apartado se recogen las conclusiones obtenidas de los aspectos que se trataron en la reunión de evaluación con el equipo de inclusión del colegio conjuntamente con el equipo de la universidad. Se agruparán los temas tratados en tres bloques principales: las impresiones de quienes

participaron en la puesta en práctica (la profesora y alumna de la universidad), evaluación de la sesión en base a los indicadores (Anexo IX) y, por último, propuestas de mejora.

Al inicio de la sesión de evaluación la profesora mencionó tres percepciones generales sobre la puesta en práctica: primero, el alumnado charlaba mientras ella explicaba; segundo, pudo pasar por todos los grupos para ayudar a quienes lo necesitaban; tercero, la evaluación fue rápida y superficial. Comentó que, en general, los resultados de la dinámica los consideraba positivos. En cuanto a la introducción que se observó en la grabación, el profesorado remarcó la gran cantidad de pasos, pero alabó la manera en la que la docente había explicado todas las fases y mencionado todo lo que iba a hacerse en la sesión. Se concluyó que el conocer los nombres del alumnado facilitaba las explicaciones, porque ayudaba a que estuvieran atentos y atentas. Además, la profesora pudo poner ejemplos con los y las chavalas para que el resto observase de manera directa el proceso.

La grabación de la primera fase de la actividad se enfocó en dos grupos. Uno de ellos eligió el sobre rojo que contenía las frases de máxima dificultad mientras que el otro la mínima. La profesora confirmó que el tiempo dedicado a esa dinámica fue el adecuado y que pudo ofrecer una atención personalizada a aquellas personas que eran menos autónomas. Fue importante que conociera bien el grupo para ofrecer los apoyos teniendo en cuenta la situación de cada persona. Respecto a esta parte, también se mencionó la diferencia de concentración e implicación entre los chicos y las chicas de cada grupo. Los chicos parecieron estar más distraídos y las chicas tomaron roles más activos. También se remarcó el interés que mostraron por las frases de las canciones y los autores y autoras de las citas.

En lo que se refiere a los materiales, el diccionario en la Tablet no lo utilizaron y fue en algunos casos una distracción más que una ayuda. Sin embargo, algunas personas consultaron el cuaderno de la asignatura de manera autónoma y puntual, por lo que se consideró un apoyo adecuado. Siguiendo con el trabajo cooperativo, se percibieron dificultades para dialogar y colaborar en parejas y la actividad derivó en un trabajo más individualizado de lo que estaba previsto. No obstante, se valoró el empleo de la comunicación no verbal a través de los gestos y las miradas. Durante la fase de creación de oraciones se pudo observar que el alumnado estaba interesado en la dinámica y que todas las personas participaron con motivación. Además, algunos alumnos que habían perdido el interés en la anterior se reincorporaron al trabajo grupal.

Tras la creación se leyeron las frases que habían escrito y la profesora adaptó la actividad para que, en vez de analizar la oración, dijeran de qué tipo era. De esta manera, se pudo dar más tiempo a la evaluación. En cuanto a esta última parte de evaluación, la profesora comentó que el alumnado estaba cansado y con ganas de acabar la clase. El resto del equipo de inclusión observó que terminaron la dinámica contentos y contentas. De hecho, en una de las tablas de evaluación apareció escrito: "hemos estado como en familia". Como propuesta de mejora, se mencionó el buscar herramientas para distribuir el trabajo de manera más igualitaria, ya que los roles de los chicos eran muy diferentes a los de las chicas.

4. Conclusiones

Estas conclusiones abarcan, por un lado, una evaluación personal tanto de la planificación en base al DUA como las observaciones sobre el proceso de ApS. Por el otro, se ofrece una valoración personal sobre todo el proceso realizado a través del TFG.

4.1. La planificación en base al DUA

En este apartado se incluirán las observaciones personales sobre ambas propuestas, sobre las grabaciones y las reuniones para la evaluación. Se prestará especial atención a la adecuación de los apoyos tomando como base los principios del DUA.

4.1.1. La planificación

Por un lado, la planificación fue un reto para las alumnas, ya que no sabíamos exactamente cuál era el objetivo del equipo de inclusión del centro. Sin embargo, procuramos que fueran dinámicas que permitiesen dar una correcta atención a la diversidad de las aulas. En cuanto a la diversidad, el centro escogió aulas bastante homogéneas, por lo que no pudimos planificar para apoyar necesidades educativas especiales. En todos los grupos hay diversidad, pero no tuvimos la oportunidad de trabajar con personas con diversidades funcionales concretas. Sin embargo, la aplicación en grupos más homogéneos permitió ver la efectividad de trabajar actividades diferentes y utilizar herramientas para la evaluación que fueran relativamente sencillas. También dio seguridad al personal docente para innovar en base a los principios del DUA al ver los buenos resultados.

4.1.2. La evaluación de la sesión a través de la grabación

Respecto a la grabación, a parte de las observaciones realizadas en la reunión, observé algunos aspectos a mejorar en las planificaciones y en la puesta en práctica de las sesiones:

4.1.2.1. *Gestión del tiempo*

Para comenzar, en la primera propuesta de sesión (2º EP), los tiempos para cada dinámica estaban mal distribuidos, por lo que para la siguiente programación se tuvo en cuenta la necesidad de gestionar mejor el tiempo. Una posible solución sería haber resuelto las operaciones en el aula, para contar con el apoyo del personal docente, y colorear los dibujos de manera opcional al terminar las restas o en casa si tuvieran interés en descubrir la imagen oculta.

La gestión del tiempo en la segunda propuesta (3º ESO) estuvo mejor controlada teniendo en cuenta que, a causa de una confusión, la planificación se hizo para 45 minutos en vez de 55 minutos. De esta manera, quedó más tiempo para que el alumnado desarrollase la dinámica hasta el final y para realizar una evaluación tanto individual como grupal.

4.1.2.2. *Explicaciones*

En lo que se refiere a las explicaciones de la profesora, podría haber sido más adecuado volver a explicar los aspectos generales de las dinámicas cuando cambiaban de actividad. Sobre todo, en el caso de 2º de Primaria, siendo niños y niñas tan jóvenes, pueden necesitar un recordatorio. En cuanto al aula de 3º de la ESO, otra alternativa podría haber sido dejar escritas de manera esquemática las instrucciones de la dinámica en cada grupo. Las explicaciones en 3º de la ESO, como se menciona en las conclusiones de esa propuesta, tuvieron el gran aliciente de que la docente conocía todos los nombres del alumnado e hizo que fueran mucho más personales. Conocer al grupo fue una ventaja decisiva en la aplicación de la propuesta.

4.1.2.3. *Trabajo cooperativo y roles del alumnado*

Es necesario mencionar el tema del trabajo cooperativo. Por ejemplo, uno de los aspectos que pueden mejorar es el enfoque poco colaborativo que se dio al juego de la Oca. Podría haber sido mejor que cada grupo tuviera una sola ficha y que entre todas las personas tuvieran que llegar colaborando a la meta (lanzando el dado por turnos). De esta manera, la responsabilidad de ganar o perder recaería en todo el equipo en vez de en una sola persona que puede sufrir y frustrarse con mayor facilidad.

En la ESO hubo incluso mayores dificultades para trabajar en equipo. De hecho, en las parejas de los grupos, las chicas tomaron un rol más activo realizando la mayor parte del trabajo, mientras que los chicos estuvieron más pasivos. La participación se equilibró en la fase de creación de la oración, pero volvió a ser desigual en la evaluación. Sería importante buscar maneras de motivar al alumnado para que todas las personas que integran el grupo estén interesadas a aportar.

4.1.2.4. *Materiales*

En lo que se refiere a los materiales, tanto el ábaco en Primaria como la Tablet en Secundaria no fueron útiles para el alumnado, por lo que es importante saber si el grupo utiliza habitualmente los materiales que se proponen, para que sean realmente una ayuda en vez de una distracción, como fueron en este caso. Por otro lado, en teoría había unas personas encargadas de repartir y recoger material, pero la docente de educación Primaria gestionó personalmente casi todo, perdiendo ahí una parte del tiempo.

Respecto a los diferentes niveles ofrecidos, en Primaria no fue efectivo, ya que a todas las personas se les repartió el mismo nivel, porque la profesora no conocía las capacidades del alumnado, al no ser su grupo. En cambio, en Secundaria, no todos los equipos escogieron el mismo nivel de dificultad, lo que permitió que la diversidad de capacidades fuera atendida.

4.1.3. La reunión del equipo de inclusión para la evaluación

En cuanto a la reunión de evaluación, me gustó el respeto que mostró el equipo de inclusión del centro a las profesoras que aplicaron las propuestas de sesión. Todas las contribuciones fueron muy consideradas y me pareció adecuado mencionar los puntos positivos de las actuaciones para dar seguridad a las docentes. Sin embargo, la participación fue bastante desigual y podría haber sido productivo realizar una dinámica previa para aumentar la confianza dentro del grupo para que todas las personas se sintieran libres para hacer críticas constructivas.

Uno de los aspectos que no se comentó en la reunión para evaluar la primera puesta en práctica (2º EP) fue la falta de tiempo, y posiblemente de herramientas, de la profesora para atender y apoyar al niño que se frustró con la dinámica. Por un lado, no conocía al grupo y, por otro, la dinámica implicaba que estuviera pasando de txoko a txoko constantemente, pero se debería haber comentado la necesidad de ayudar a ese niño. Al mismo tiempo, se mencionó la falta de tolerancia a la frustración del alumno, pero no se tuvo en cuenta el control que tuvo para mantenerse sentado y en relativo silencio pese a las lágrimas. Además, puede ser más prioritario trabajar las emociones con todo el grupo, para que aprendan a ayudar a un compañero que sufre, que procurar que un niño reprima su frustración.

4.2. El proceso de ApS

Para este apartado se retomarán las fases de la aplicación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio: propuesta, contacto con las entidades, planificación, preparación, ejecución, finalización y celebración y evaluación multifocal.

Empezando por la **propuesta**, la idea fue esbozada por la tutora del TFG quien tuvo en cuenta los resultados que se obtuvieron el año anterior. Las alumnas decidimos comprometernos con la propuesta y aportar nuestras ideas para complementarla.

Una vez establecida la **relación con el centro educativo** y recogida su petición, ajustamos la propuesta inicial para ofrecer el servicio que necesitaban. En esta negociación se pasó de planificar sesiones para llevarlas a cabo entre un profesor o profesora y una persona de apoyo a diseñarlas para que un o una docente estuviera solo o sola en el aula. También se extendió de Primaria a Secundaria, ya que, siendo especialistas en educación Primaria, tuvimos que adaptarnos a programar para educación Secundaria. Además, aunque el objetivo del grupo de la universidad era trabajar en aulas con NEE, el centro escogió grupos más homogéneos.

El siguiente paso, la **planificación**, fue realizada, primero, por las alumnas de manera individual; luego, fueron puestas en común las diferentes ideas en el grupo de la universidad y mejorada para ser presentada en el centro; una vez comentada con el equipo de inclusión del colegio,

fue modificada para adaptarse lo mejor posible a las características del aula. La planificación incluyó una definición detallada del servicio, la repartición de las tareas concretas, el planteamiento de los objetivos y la selección de las competencias a desarrollar, la implicación del equipo de inclusión, la organización general del tiempo con la creación de un cronograma provisional, la toma de decisiones respecto a la evaluación, etc.

En cuanto a la **preparación** de las propuestas, la reunión inicial con la tutora para conocer los principios básicos del Aprendizaje-Servicio hizo que estuviéramos motivadas. Además, la petición de redactar una carta de compromiso hizo que nos implicásemos mucho más en el proceso. Una vez interesadas en el proyecto de ApS, fue imprescindible el apoyo que nos ofreció la tutora para orientar las propuestas hacia lo que queríamos conseguir, es decir, hacia la aplicación de los principios del DUA. Por ejemplo, su punto de vista nos ayudó a innovar también en los materiales y no tan solo en las dinámicas. Por otro lado, de cara a la investigación, nos ofreció bibliografía vinculada con el servicio que nos sirvió para ajustar la propuesta en base a teoría útil. Quedar antes de cada reunión en el centro reforzó los vínculos entre las alumnas y la tutora y facilitó el trabajo cooperativo.

La **ejecución** en este proyecto podría considerarse no solo la puesta en práctica de la propuesta de sesión, sino que también podemos incluir todas las reuniones en las que las alumnas aportamos información como expertas, ya que forma parte del servicio. La reflexión sobre los aprendizajes que nos aportaba la interacción con el centro fue también una parte muy importante del proceso.

Se dio **cierre** al proyecto con una reflexión tanto individual como grupal en la última reunión con el centro. En la puesta en común se habló sobre los resultados, los aprendizajes adquiridos y la calidad del servicio prestado. También se comentó cuál iba a ser la continuidad del proyecto y si iba a haberla. Esas decisiones están pendientes, pero mostraron interés en otro servicio que podría derivar en un proyecto para el año que viene. Además, se programaron las dos reuniones para formar al resto del profesorado del centro con lo aprendido durante el proceso.

Por último, a través de este TFG se están **evaluando**, por un lado, los componentes del proyecto: el grupo de trabajo de la universidad, la relación con el centro y la experiencia como proyecto ApS; y, por el otro lado, las competencias desarrolladas a través del TFG: aquellas incrementadas a la hora de la creación de las propuestas de aula, las propias empleadas para la elaboración del TFG y las añadidas por haber hecho el trabajo mediante de un proyecto de ApS.

Podemos concluir que ha sido un proyecto de ApS completo y con buenos resultados tanto para el centro receptor del servicio como para las alumnas que han aprendido de manera práctica sobre los temas que querían investigar.

4.3. Valoración personal

Por último, quiero hacer unas observaciones generales sobre todo el proceso. Por un lado, la colaboración entre el centro y la universidad fue buena, ya que pese a las diferencias en los horarios y a la disponibilidad limitada para concertar reuniones, se hicieron esfuerzos por ambas partes para que las sesiones de planificación fueran conjuntas. Aunque los equipos se juntaron varias veces, considero que todas las reuniones fueron necesarias, e incluso creo que una sesión más habría ayudado a que la comunicación fuera más distendida y sincera.

Por parte de la tutora, ha mostrado una gran disponibilidad tanto para asesorar individual como grupalmente. Las alumnas también hemos colaborado entre nosotras para facilitar en la medida de lo posible el trabajo de todas. Además, antes de cada sesión en el centro, nos hemos reunido la tutora y las alumnas para resolver posibles dudas de última hora y tranquilizar los nervios, lo que nos ha dado más seguridad a la hora de exponer las propuestas al equipo de docentes del centro. Sin embargo, el intercambio de roles (de estudiante universitaria a experta en DUA) fue una fuente de inseguridades para mí durante las primeras sesiones, porque nunca había tomado el papel de especialista. La investigación me ayudó a ganar seguridad, pero siguió siendo un reto transformar mi actitud receptora a la de emisora.

Por el otro lado, en cuanto al trabajo personal, la falta de inversión de tiempo individual en la preparación de la primera planificación fue un error de mi parte y tuve que hacer un esfuerzo para compaginar la carga de trabajo del resto de las asignaturas con el TFG. No obstante, la implicación en el proceso de Aprendizaje-Servicio me permitió ver la mejora de mis capacidades para proponer prácticas, materiales y apoyos inclusivos. La diferencia entre la primera planificación y la segunda me ha hecho valorar los aprendizajes que he adquirido al prestar el servicio.

Ha sido muy importante para mí ser consciente de mi evolución. Las puestas en común me han permitido realizar una autoevaluación continua y controlar mi proceso de aprendizaje. Esto también ha contribuido a mi motivación e implicación con el proyecto. Aunque en algunas ocasiones me he sentido frustrada por las características del entorno (aulas bastante homogéneas, una docente que no conocía al grupo, limitada participación del profesorado en algunas reuniones) terminé el proyecto con el sentimiento de haber sido de utilidad para el centro.

Para terminar, me gustaría remarcar la importancia de conocer las bases teóricas para poder llevar a cabo una buena práctica y, al mismo tiempo, la relevancia de la práctica para comprender la profundidad y aplicabilidad de los temas investigados teóricamente. Esta manera de hacer el TFG me ha permitido comprender la calidad de la educación basada en el DUA y creo que ha sido realmente enriquecedora. Me gustaría que la metodología de ApS se extendiera a más asignaturas de la universidad porque permite convertir las ideas abstractas sobre las que leemos en herramientas reales para nuestro futuro como docentes.

5. Bibliografía

- Alvarez, V., Herrejón, V. del C., Morelos, M. y Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (5). Recuperado el 19 de abril de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896396&orden=0&info=link>
- Aprenentatge-Servei. (2016). *Què és l'APS?* Recuperado el 25 de noviembre de 2018 de <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02>
- Autoría compartida. (2014). *Guía para el asesoramiento de proyectos de aprendizaje servicio*. Recuperado el 7 de diciembre de 2018 de <https://issuu.com/bgg01/docs/asesoramiento>
- Batlle, R. (5 de febrero de 2018a). *¿Cómo desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio?* Recuperado el 7 de diciembre de 2018 de <https://es.slideshare.net/rbatlle/como-desarrollar-un-proyecto-de-aprendizajeservicio-87247008>
- Batlle, R. (3 de junio de 2018b). *Orientaciones para evaluar alumnado en los proyectos de aprendizaje-servicio*. Recuperado el 7 de diciembre de 2018 de <http://cort.as/-lwOP>
- Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M., & Sepúlveda Vería, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26(4). Recuperado el 25 de noviembre de 2018 de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/84/58>.
- Caamaño, R. (adm.or) (2016). *Origen el Diseño Universal y su implicancia en Educación*. Recuperado el 26 de enero de 2019 de <https://www.diversidadinclusiva.com/origen-del-diseno-universal-y-su-implicancia-en-la-educacion-apunte/>
- Caldeiro, G. y Vizcarra, M. (2016). *Trabajo cooperativo*. Recuperado de [http://educacion.idoneos.com/dinamica de grupos/trabajo cooperativo/](http://educacion.idoneos.com/dinamica_de_grupos/trabajo_cooperativo/)
- CAST. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Recuperado el 26 de mayo de 2019 de http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), (2002). *Aprender sirve, servir enseña*. Recuperado el 25 de noviembre de 2018 de <http://www.clayss.org/aprendizajeservicio.html>
- CLAYSS. (2012). *Siete historias inspiradoras en educación*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado el 20 de febrero de 2019 de http://www.clayss.org.ar/natura/siete_historias_inspiradoras_en_la_educacion/docs/siete_historias_inspiradoras_en_educacion.pdf
- Colectivo CALA. Asociación Taller de Educación en Valores Alternativos. (2019). *Interculturalidad y conflicto*. Albuquerque, Badajoz.

- Comunidad de Aprendizaje. (s.f.a). *Actuaciones Educativas de Éxito: Grupos Interactivos*. Recuperado el 27 de abril de 2019 de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/grupos-interactivos#>
- Comunidad de Aprendizaje. (s.f.b). *Actuaciones Educativas de Éxito: Tertulias dialógicas*. Recuperado el 27 de abril de 2019 de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/tertulias-dialogicas>
- DFES. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Empresa IG&RO-Diversidad Inclusiva. (2019). Experiencias Internacionales que muestran la Potencialidad del DUA. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de <https://www.diversidadinclusiva.com/experiencias-internacionales-que-muestran-la-potencialidad-del-dua/>
- Equipo de Expertos de VIU-Universidad Internacional de Valencia (2015). *Perspectiva internacional de la educación inclusiva: la situación en los países de nuestro entorno*. Recuperado el 13 de abril de 2019 de <https://www.universidadviu.es/perspectiva-internacional-de-la-educacion-inclusiva-la-situacion-en-los-paises-de-nuestro-entorno/>
- Espinosa, F. y Rodríguez, V. (2015). Aprendizaje servicio, una estrategia de aprendizaje significativo en la formación de estudiantes de terapia ocupacional de la universidad central de Chile. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 15(1), 11-18.
- Etxabe, E., López-Vélez, A.L. y Soria, L. (2018). *Escuela Inclusiva. Únete al reto*. Bilbao: FEVAS, Plena Inclusión Euskadi. Recuperado de https://fevas.org/?wpfb_dl=146
- FEVAS-Plena inclusión Euskadi. (2018). *Accesibilidad cognitiva: únete al reto. Por una educación inclusiva, por el derecho del alumnado a comprender el entorno y acceder a los aprendizajes*. Recuperado el 22 de diciembre de 2018 de <http://fevas.org/wp-content/uploads/2018/01/Accesibilidad-cognitiva.-%C3%9Anete-al-reto.pdf>
- Flecha, R. (2011). *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- García, A. E. (2009). Diversidad y educación: hacia una escuela inclusiva. *Innovación y experiencias educativas*, 16. Recuperado el 13 de abril de 2019 de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/ALICIA%20ELENA_GARCIA_2.pdf
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books

- Gobierno vasco. (2014). *Heziberri 2020. Marco del Modelo Educativo Pedagógico*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno vasco.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books
- Gortari P. Ana de. (octubre de 2004). El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* [Actas Online]. Ponencia llevada a cabo en el VII Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario", Buenos Aires. Recuperado el 7 de diciembre de 2018 de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/EL001174.pdf>
- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendía, R. (2009). *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa. Recuperado el 5 de enero de 2019 de <https://issuu.com/arichsa/docs/guia2/22>
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo. *Educar*, 26, 39-51. Recuperado el 4 de mayo de 2019 de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26/0211819Xn26p39.pdf>
- Junta de Andalucía, (s.f.). *Guía sobre las comunidades educativas*. Recuperado el 26 de enero de 2019 de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Guia/Guia_02.pdf
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE nº 289. Recuperado el 2 de marzo de 2019 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua / Servicio Editorial. ISBN: 978-84-9082-842-7.
- Martínez, E. (11 de julio de 2016). *De la integración a la inclusión: breve historia de la Escuela inclusiva*. Recuperado el 20 de febrero de 2019 de <https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/psicopedagogia/escuela-inclusiva>
- Meléndez, I. (2019). *Elaboración de las pautas en relación al material o productos a ser evaluados, y un sistema de evaluación del aprendizaje o competencias a adquirir a través de la propuesta de aula*. [TFG sin publicar].
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva* 5(1), 71-82.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

- Naciones Unidas. (2018). *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Recuperado el 1 de mayo de 2019 de https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en
- Ochoa, E. M. (2010). Aprendizaje-servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. *Tzhoecoen*, 3(5), 108-125. Recuperado el 7 de diciembre de 2018 de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf
- Oller, M., Navas, C. y Carrera, J. (2018) *Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades*. Recuperado el 27 de abril de 2019 de <http://cort.as/-lwOF>
- Pastor, C. (Coord.) (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. San Sebastián de los Reyes: Morata.
- Pastor, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (s.f.). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado el 23 de marzo de 2019 de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Picó, A. (2014). *El papel de las estrategias de aprendizaje, la memoria y los movimientos sacádicos en el rendimiento académico*. Recuperado el 22 de diciembre de 2018 de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3004/Ariadna_Pico_Bassa.pdf?sequence=1
- Piedad, E. (2007). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7. Recuperado el 5 de enero de 2019 de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1763Murcia.pdf>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs i Maset, P. (2008). *9 Ideas Clave. El Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: GRAO.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. BOE nº 289. Recuperado el 2 de marzo de 2019 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>
- Rial, S. (2010). Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal. *Tzhoecoen*. 3(5), 44-60. Recuperado el 7 de diciembre de 2018 de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf
- Rodríguez, C. J. (2016). Aprendizaje colaborativo vs aprendizaje cooperativo. *Aprender Colaborando. Experiencias educativas para mentes colaborativas* [Blog]. Recuperado el 13 de abril de

- 2019 de <http://www.aprendercolaborando.com/aprendizaje-colaborativo-vs-aprendizaje-cooperativo/>
- Rodríguez, P., Ugalde, A. I., López de Sosoaga, A. y Rico, A. (2016). *Eskola - gaitasunak eta euskal curriculumak lehen hezkuntza graduan. Proiektuen bidezko metodología*. UPV/EHU. Recuperado el 4 de mayo de 2019 de <http://cort.as/-lwNv>
- Santos Guerra, M. A. (1984). *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Madrid: Zero Zyx.
- Saura, V. (2018). *Entrevista a Roger Slee. Catedrático de Educación Inclusiva.: La Educación Inclusiva es una herramienta para construir democracia*. Recuperado el 10 de junio de 2019 de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/01/15/la-inclusion-educativa-es-una-herramienta-para-construir-democracia/>
- School as Learning Communities. (2019). Comunidades de aprendizaje. Actuaciones de éxito: Grupos interactivos. Recuperado el 27 de abril de 2019 de <https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>
- Service-Learning 2000 Center. (1996). *Service-Learning Quadrants*. Stanford University, California.
- Silió, G. (15 de marzo de 2010). *Aprendizaje Servicio en la Escuela Inclusiva*. Recuperado el 9 de febrero de 2019 de <https://es.slideshare.net/Zalosilio/aprendizaje-servicio-en-la-escuela-inclusiva>
- Suso, M. (2019). *Eskola inklusiboa: bideo grabaketaren bidezko ebaluaketa ikaskuntza-zerbitzu baten bidez*. [TFG sin publicar].
- Tapia, M. N. (agosto de 2007). El aprendizaje-servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. *Aprendizaje y servicio solidario en las organizaciones de la sociedad civil* [Actas Online]. Ponencia llevada a cabo en la I Jornada Abierta para OSC del campo educativo. Buenos Aires. Recuperado el 5 de enero de 2019 de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001806.pdf>
- Tapia, M. N. (2012). La solidaridad como pedagogía: la propuesta del “aprendizaje-servicio”. *Stadium Educationis*, XIII (1), 24-36. Recuperado el 7 de diciembre de 2018 de <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/stadium/article/viewFile/578/558>
- Tapia, M. N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo: ¿De qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía*, 450. Recuperado el 5 de enero de 2019 de <http://cort.as/-lqJt>
- Tapia, M. N. (7 de junio de 2018). *Entrevista a M^a Nieves Tapia, referente mundial en el sector del Aprendizaje Servicio*. Recuperado el 28 de diciembre de 2018 de <http://cort.as/-lwNe>

- UAB-Universitat Autònoma de Barcelona, 2017. *Este país es un modelo a seguir en educación inclusiva* [entrevista a Jiali Yao y a Quinyi Tan]. Recuperado el 27 de abril de 2019 de <http://cort.as/-lwO7>
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París, UNESCO. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2011). *Informes de la Directora General sobre la Educación para Todos*. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211172_spa
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 119-131. Recuperado el 23 de marzo de 2019 de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/28/145>
- Valencia, A. (2012). *Historia de la Inclusión Educativa*. Recuperado el 13 de abril de 2019 de http://eduincluye.blogspot.com/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa_6152.html
- Vygotsky, L. (1996). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Recuperado el 5 de enero de 2019 de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

6. Anexos

6.1. Anexo I: Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En este anexo se ofrece una tabla comparativa entre lo recogido en el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y el informe realizado sobre España por la ONU (2018):

Tabla 2: España no cumple con lo establecido por la ONU.

Artículo 24 (ONU, 2006, p. 19)	Conclusiones del informe
<p>a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.</p>	<p>75. Se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en la discapacidad, a través de un modelo médico, que afecta desproporcionadamente y en especial a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial y a las personas con discapacidad múltiple.</p> <p>76. No existe un reconocimiento generalizado del modelo de derechos humanos de la discapacidad y hay una falta de acceso a la educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad. La inclusión se entiende entre una gran mayoría del personal docente como un principio, una tendencia o un método pedagógico y no como un derecho.</p>
<p>b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.</p>	<p>77. Perpetúan un sistema discriminatorio de segregación de las personas con discapacidad, dejándolas fuera del sistema general, que limita su acceso a una vida independiente en la comunidad y su contribución en el mundo social y laboral.</p>
<p>c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.</p>	<p>78. Insuficiencia de las medidas adoptadas para promover la educación inclusiva de las personas con discapacidad y falta de claridad de las autoridades encargadas acerca del derecho a la educación inclusiva y de calidad.</p>
<p>d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de</p>	<p>79. Proyectos aislados, que dependen de iniciativas o sensibilidad individuales y no quedan sistematizadas. Esta discriminación basada en la discapacidad tiene consecuencias significativas para el desarrollo personal, la vida independiente y la participación e</p>

educación, para facilitar su formación efectiva.	inclusión en la comunidad de las personas con discapacidad en igualdad con los demás.
e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.	80. Los hallazgos encontrados en la presente investigación alcanzan el nivel de gravedad y sistematicidad establecido por el artículo 6 del Protocolo Facultativo y del artículo 83 del reglamento.
Recomendaciones del informe	r81. Análisis integral del tema a nivel nacional y a nivel de cada una de las comunidades autónomas, con base en el cual establecer un plan de acción nacional
	r82. Abolición del sistema separado de educación para estudiantes con discapacidad.

Nota: elaboración propia basada en Naciones Unidas (2006 y 2018).

6.2. Anexo II: Definiciones vinculadas al DUA.

En el Real Decreto Legislativo 1/2013 del 29 de noviembre apareció por primera vez, expresamente, el concepto de Diseño Universal. En el Artículo 2 de este decreto se definen, entre otros, la accesibilidad universal y el diseño universal o diseño para todos:

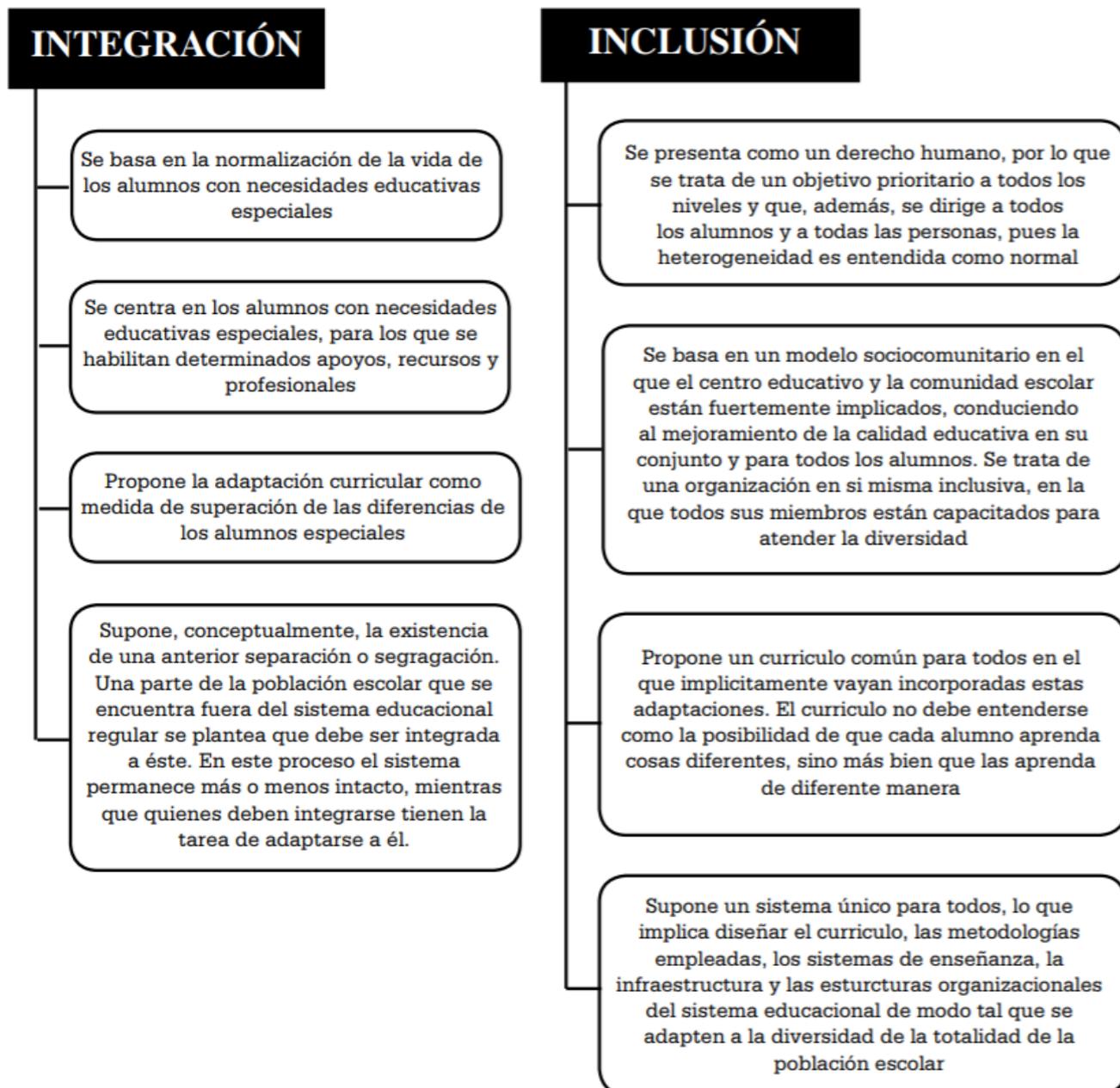
k) **Accesibilidad universal:** es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño universal o diseño para todas las personas», y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

l) **Diseño universal o diseño para todas las personas:** es la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal o diseño para todas las personas» no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten.

6.3. Anexo III: Integración frente a Inclusión.

En este anexo se ofrece una figura comparativa entre la integración y la inclusión:

Figura 10: Integración frente a inclusión.



Nota: elaborado por Valcarce (2011)

6.4. Anexo IV: Comunidad educativa colaborativa.

Pese a tener roles diferentes dentro de la comunidad, todas las personas que la integran buscan que se fomenten los siguientes aspectos:

La pluralidad y la inclusión: elevar el valor de la dignidad humana como referencia ética primordial. Satisfacer las necesidades de cada estudiante es complejo, pero necesario, por lo que utilizar los recursos de manera equitativa es imprescindible.

La coeducación: propiciar un espacio educativo en clave de equidad entre hombres y mujeres. Miguel Ángel Santos Guerra (1984) define de manera más concreta este concepto:

“La coeducación es la intervención intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas, prestando especial atención a la aceptación de la identidad sexual propia, el conocimiento sobre las demás y la convivencia enriquecedora entre todas”.

El desarrollo integral de la persona: teniendo en cuenta las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y la inteligencia emocional (Goleman, 1995) para que cada alumno y alumna se desarrolle al máximo de sus capacidades.

La interculturalidad: desarrollar estrategias para conocer, respetar y aprender a vivir junto a otras culturas, escogiendo como definición de cultura aquella basada en el libro “Interculturalidad y conflicto” del Colectivo CALA (2009), que recoge los choques que pueden producirse entre personas de diferentes edades, clases económicas, orígenes étnicos, creencias religiosas, etc.

La participación activa: fomentar la implicación de toda la comunidad educativa para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro.

El respeto hacia el alumnado: entender que son individuos e individuos libres en periodo de crecimiento personal, pero no por ello menos valiosos y valiosas para el desarrollo de la comunidad.

El alumnado protagonista de su aprendizaje: el personal docente es un guía para los y las estudiantes, pero son los niños y las niñas quienes deben tomar la decisión de aprender y avanzar. Además, no se debe olvidar que el profesorado también está en un proceso continuo de aprendizaje sobre el alumnado. No ha de ser un proceso unidireccional.

Colaboración entre iguales: unido al anterior objetivo, es imprescindible la ayuda entre los compañeros y las compañeras. Los modelos de representación son similares entre personas de edades similares, por lo que las explicaciones pueden ser más comprensibles. Por ello, fomentar el trabajo cooperativo es muy enriquecedor.

La prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos: dar herramientas al alumnado para que pueda resolver de manera autónoma los conflictos que puedan surgir tanto en el ámbito escolar como fuera del centro.

La responsabilidad: la comunidad debe cuidar del alumnado, pero eso no significa sobreprotegerlo. Es imprescindible que desarrollen la asertividad, la capacidad para hacer frente a sus actos y a responder por las consecuencias de los mismos.

Para cumplir con todos los aspectos mencionados es muy importante la cooperación de toda la comunidad educativa, cada integrante en el ámbito que le corresponda, durante todo el proceso.

6.5. Anexo V: Prácticas inclusivas.

A continuación, mencionaré brevemente siete prácticas indicadas en Heziberri 2020 (Gobierno vasco, 2014, p. 48) que fomentan la creación de espacios sociales democráticos y participativos y que pueden guiar la Educación Inclusiva:

6.5.1.1. Grupos cooperativos

Tomando como referencia las aportaciones de Caldeiro y Vizcarra (2016), los grupos cooperativos propician los siguientes aspectos:

- Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.
- Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros, lo cual propicia la complementariedad.
- La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo como, por ejemplo: confianza mutua, gestión de conflictos, solución de problemas, toma decisiones, etc.
- La intervención se ajusta a un feed-back adecuado a los modos de interrelación mostrados por los miembros.
- Además de la evaluación grupal se implementa también una evaluación individual para cada miembro.

6.5.1.2. Docencia compartida en el aula

La docencia compartida consiste en la colaboración de dos o más docentes en un aula. Normalmente, una persona suele ser el tutor o la tutora y otra ejerce de profesor de apoyo. Al basarse en el trabajo colaborativo, el personal docente implicado se enriquece profesionalmente de la toma de decisiones en la planificación, ejecución y evaluación conjunta de su práctica. El objetivo de la docencia compartida es el de desarrollar prácticas educativas eficaces para todo el alumnado de un mismo grupo, generando al mismo tiempo espacios de desarrollo y aprendizaje profesional para los maestros y las maestras partícipes (Oller, Navas y Carrera, 2018).

6.5.1.3. Trabajo colaborativo

Pese a que los conceptos y procesos de aprendizaje pueden parecer muy similares, entre el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo existen significativas diferencias. Por un lado, la colaboración valora ante todo el proceso, mientras que la cooperación señala una meta. Begoña Gros (citado en Rodríguez, 2016⁷) afirma: “La colaboración entra cuando la cooperación termina”. Por otro lado, el aprendizaje colaborativo implica un trabajo conjunto entre el alumnado y el personal docente, pero el rol de experto de la persona adulta se diluye, fomentando la autonomía de los niños y las niñas. Aunque ambos aprendizajes no son equivalentes, sí son compatibles y puede ser muy enriquecedor aplicarlos de manera complementaria en el aula.

6.5.1.4. Grupos interactivos

Los grupos interactivos es un modo de organización del aula que fomenta la inclusión y el aprendizaje dialógico (para más información sobre el aprendizaje dialógico consultar el Anexo V). El alumnado trabaja en grupos pequeños y heterogéneos en cuanto a nivel de desempeño, género, origen cultural, motivación, lengua materna, etc. “En cada grupo se cuenta con una persona voluntaria, que puede ser una madre o padre, abuelo o abuela, alguien de la comunidad, profesional de apoyo, etc.” (López-Vélez, 2018, p. 58). Cada grupo realiza una actividad concreta que dura poco tiempo y quien lo tutoriza ha de asegurarse que todas las personas del grupo trabajen la actividad y que se desarrolle aprendizaje entre iguales. El objetivo principal es que se respeten los diferentes ritmos de aprendizaje (School as Learning Communities, 2019)⁸:

“Al ser grupos heterogéneos, siempre hay estudiantes que acaban antes la actividad, con lo que la persona que tutoriza el grupo se encarga de que ayuden a sus compañeros y compañeras, generando un diálogo y unas interacciones que aceleran el aprendizaje de todo el alumnado y no solamente del que va más retrasado.”

El profesor o la profesora prepara tantas actividades como grupos haya y estos cambian de actividad cada 15 o 20 minutos. La formación de grupos interactivos hace que se diversifiquen y se multipliquen las interacciones y que todo el tiempo de trabajo sea efectivo (Comunidad de Aprendizaje, s.f.a).

6.5.1.5. Tutoría entre iguales

Según Durán y Vidal (2014) es uno de los métodos de aprendizaje cooperativo, basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol respectivo de tutor o tutorada), con un objetivo común y compartido (la adquisición de una competencia curricular) que se logra a través de un marco de relación planificada por el profesor.

⁷ Blog: <http://www.aprendercolaborando.com>

⁸ Página web: utopiadream.info

Partiendo de que la cosmovisión de personas de la misma edad es similar, las explicaciones parten de un marco teórico común que facilita la comprensión.

6.5.1.6. *Tertulias dialógicas*

“Se trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento a través del diálogo sobre las mejores creaciones de la humanidad en disciplinas como la literatura, el arte o la música.” (Comunidades de Aprendizaje, s.f.b)⁹. El objetivo de las Tertulias Dialógicas es que todo el alumnado profundice en los temas tratados y construya nuevos conocimientos. Estas se llevan a cabo compartiendo aquellas ideas de la obra (tertulia dialógica de arte, música o literatura) o el texto (tertulia dialógica curricular) que les ha llamado la atención. Uno/a de los participantes toma el rol de moderador, y se encarga de hacer que todas las personas participen de forma igualitaria.

Los siete principios del aprendizaje dialógico según Flecha (2011) son los siguientes:

Diálogo igualitario: Proceso de interacción a partir de actos de habla basados en la argumentación (la fuerza de los argumentos) y el consenso (quererlo); Inclusión de todas las voces; Considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes la realizan.

Inteligencia cultural: Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos; Incluye todas las habilidades más allá de las que son exclusivamente académicas; Se basa en las capacidades y no en los déficits intelectuales; Transformación de las expectativas. Todas las personas tienen capacidades para aprender.

Transformación: La educación, la formación, la escuela como transformadores del entorno social, de las relaciones entre la gente y su entorno; Búsqueda de transformaciones igualitarias, que sean resultado del diálogo, sin que nadie imponga sus propias ideas a las demás personas o colectivos.

Dimensión instrumental: No se trata de ‘hablar por hablar’ sino de construir conocimiento a través del diálogo. Un diálogo que fomente la curiosidad epistemológica, la pedagogía de la pregunta (Freire); Predisposición a interesarse por las cosas, a plantearse preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar respuestas (Wells); De la cultura de la queja a la cultura de la posibilidad.

Creación de sentido: Un espacio para soñar, sentir y dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada persona es diferente y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta; No hay oposición entre el diálogo pedagógico y cotidiano, sino colaboración y enriquecimiento mutuo.

⁹ Página web: www.comunidaddeaprendizaje.com

Solidaridad: La principal fuerza motivadora es conseguir el aprendizaje de todo el mundo; Los espacios educativos como espacios comunitarios; Prácticas educativas basadas en la solidaridad frente a las determinadas por el poder.

Igualdad de las diferencias: Ni igualdad homogeneizadora; Ni diversidad desigual (igualdad de oportunidades sin cuestionarse las distancias existentes); Se rechaza el objetivo de llegar a opiniones o valoraciones homogéneas. Se quiere mantener y desarrollar las propias visiones del mundo. El diálogo potencia, en lugar de anular, la reflexión de cada persona

6.5.1.7. *Trabajo por proyectos*

En cuanto a la definición, el trabajo por proyectos, según Fernando Hernández (2000), no es un método, una pedagogía o una fórmula didáctica. Definiéndolos de una manera más completa, los proyectos son una concepción educativa con la que se pueden desarrollar diferentes objetivos (Hernández, 2000, pp. 41-42):

- Acercarse a la identidad del alumnado y que aprendan a comprender e interpretar el mundo. [...] considerar que la función de la escuela no es sólo enseñar contenidos [...].
- Replantear la organización del currículo por materias y la manera de plasmarlo en el tiempo y el espacio escolar [...]. El currículo así se configura como un proceso en construcción. [...].
- Tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela [...].
- Replantear la función docente [...]. [...] los proyectos de trabajo y la visión educativa a la que se vinculan, invitan a repensar la naturaleza y las funciones de la escuela y las competencias que contribuyen a desarrollar en los sujetos pedagógicos [...].

Por otro lado, Paloma Rodríguez, Ana Isabel Ugalde, Alfredo López de Sosoaga y Arantza Rico (2016), especifican las pautas que deben seguirse para trabajar siguiendo esta concepción educativa: es un proyecto consensuado por todo el centro, los papeles profesorado-alumnado se diluyen, el alumnado elige el tema a trabajar (por intereses o necesidades), se propicia un encaje curricular adecuado, cada aula tiene un proyecto común y adaptado a sus características, la planificación y el desarrollo son abiertos, consta de cuatro fases -elección del tema, detección de ideas previas, búsqueda y tratamiento de la información y desarrollo de las actividades-, las actividades son variadas, predomina el trabajo cooperativo y la evaluación es continua.

6.6. Anexo VI: Planificación original para 2º EP.

Descripción general:

La dinámica consistirá en trabajar las sumas y restas con y sin llevadas de manera cooperativa y semi-lúdica. Para ello, se mantendrán los grupos del aula (6 grupos de 4 o 5 personas) y cada uno de los miembros tendrá un rol (especificados en el apartado de agrupaciones). Al mismo tiempo, habrá tres tipos de actividades diferentes: dos grupos tendrán la primera actividad; otros dos la segunda; y los dos restantes la tercera. Para que todo el alumnado pase por todos los txokos, rotarán cada 10 minutos (trasladándose a otras mesas) manteniendo sus grupos cooperativos.

La sesión tendrá cinco fases:

- 1ª FASE: Introducción de la dinámica y repartición de los roles.
- 2ª FASE: Actividad 1 (10 minutos).
- 3ª FASE: Actividad 2 (10 minutos).
- 4ª FASE: Actividad 3 (10 minutos).
- 5ª FASE: Co-auto-evaluación (5-10 minutos).

Apoyos:

- Apoyo lingüístico: para que el material sea accesible para todo el alumnado se escribirán las **palabras claves** de los enunciados en negrita.
- Material diverso:
 - Si en cada txoko hay un **ábaco u otro material manipulativo** tienen la posibilidad de realizar las sumas y restas de manera más visual.
 - Algunas actividades estarán complementadas con **imágenes** para dar apoyo visual.
 - En uno de los txokos se utilizará un juego de mesa para utilizar las sumas y las restas de forma lúdica (Juego de la Oca con dos dados).
 - En otro de los txokos utilizarán recursos **OnLine** aprovechando para desarrollar sus capacidades con las TIC.
- Apoyo entre iguales:
 - se recordará al **inicio de la sesión** en qué consiste la ayuda entre compañeros y compañeras. Se aclarará que es importante **ayudar**, pero sin decir las soluciones o rellenar directamente las actividades de las demás personas.
- Escalas de dificultad: se propondrán diferentes **niveles** para cada actividad. El alumnado empezará por los más sencillos y llegará hasta el máximo de sus capacidades.
- Duración: las actividades no superarán los **10 minutos** de duración para que el alumnado pueda mantener el esfuerzo.

- Todas las actividades tendrán una apariencia **semi-lúdica** para captar el interés del alumnado.
- Auto-evaluación: Al finalizar en cada txoko, cada alumno o alumna evaluará a través de gomets (rojo, amarillo o verde) si le ha parecido difícil, normal o fácil la actividad. Ver anexos.

Materiales:

- Fotocopias (para la primera y de la segunda actividad)
- Material escolar (lápices, gomas de borrar y pinturas)
- 10 Tablet o portátiles
- 6 ábacos u otro material manipulativo.
- 2 juegos de la Oca; 4 dados.
- Fichas de autoevaluación (en cada txoko) con gomets (rojos, amarillos y verdes)

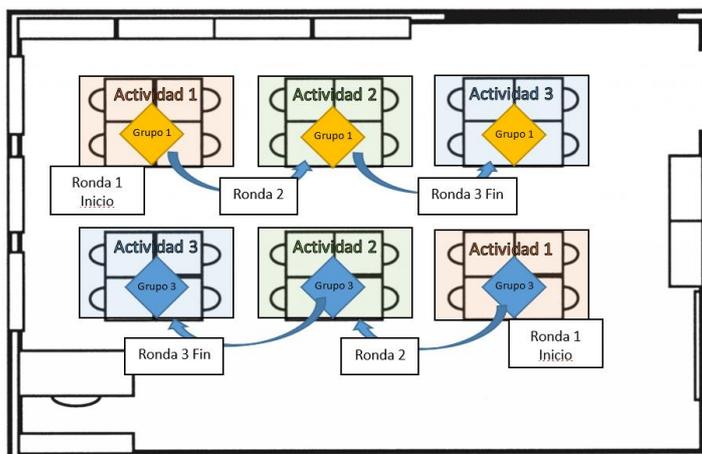
Temporalización (45'):

- | | |
|-------------------|---------------------|
| - 5' introducción | - 10' txoko 3 |
| - 10' txoko 1 | - 5'-10' |
| - 10' txoko 2 | - Evaluación final. |

Agrupaciones:

- 6 grupos cooperativos (4-5 personas en cada uno)
 - o ¿Es adecuada la distribución actual para este tipo de actividades?
 - o Roles: ¿qué tipo de roles suelen utilizar?
 - o Roles: Nuestra propuesta (puede que solo sean necesarios para algunos txokos y para otros no):
 - Arduraduna: responsable de que sus compañeros y compañeras cumplan con sus roles y de dirigir la coevaluación.
 - Materiala: responsable de repartir las fotocopias, de asegurarse de que todas las personas de su grupo tengan el material necesario para hacer las actividades y de que se deja recogido al finalizar con la actividad.
 - Moderatzaile (gatazkak): responsable de mediar en cualquier problema que aparezca en el grupo, de pedir ayuda a la docente, de ser necesario y de controlar el ruido del grupo.
 - Moderatzaile (denbora): responsable de controlar el tiempo que queda para el cambio de txoko.
 - Hizkuntza: Responsable de que se pidan los turnos de palabra para hablar y se utilice un lenguaje adecuado.

- Txokos
 - o 3 txokos diferentes (por cada tipo de actividad 2 grupos).



Actividades:

Actividad 1: Juego de la Oca (Sumas)

- Metodología: Se seguirán las normas del juego de la Oca, pero se utilizarán 2 dados. Cada alumno o alumna lanzará los dados y tendrá que moverse el número que salga de la suma de los dos dados. Cada niño o niña tendrá el tiempo que necesite para hacer la suma, si quiere, puede usar la ayuda del ábaco.
- Auto-evaluación
- Materiales: juego de la Oca, fichas, dos dados y ábaco. Ficha de auto-evaluación y gomets.

Actividad 2: Laberinto matemático (ejemplos). Restas. Ver anexos.

- Metodología: Lápices al centro: al inicio de la actividad se pedirá que no escriban nada durante un par de minutos y que desarrollen una estrategia para resolver los laberintos.
- Auto-evaluación
- Materiales: fotocopias, lápices y ábaco. Ficha de auto-evaluación y gomets.

Actividad 3: Juegos matemáticos online (ejemplos)

- Metodología: Por parejas o en tríos si es necesario.
- Materiales: ordenadores o Tablet y ábaco. Ficha de auto-evaluación y gomets.

6.7. Anexo VII: Rúbricas y detalles de la evaluación (2º EP)

Este apartado fue diseñado por mi compañera Iratxe Meléndez (2019) y ha sido añadido a mi trabajo con su consentimiento.

EVALUACIÓN DE CADA ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO (Auto-evaluación)

En cada txoko habrá una tabla como la siguiente, cada alumno y alumna, al lado de su nombre pondrá un gomets para evaluar el grado de dificultad que ha tenido para él o ella la actividad:

Nombre y apellidos / Izen-abizenak:	Esta actividad ha sido/ Jarduera honen ebaluazioa: - Fácil / Erraza - Normal / Normala. - Difícil / Zaila.

AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO AL FINALIZAR CON LOS TXOKOS

Al finalizar en cada txoko, habrá copias de esta tabla con gomets de tres colores (verde, amarillo y rojo), y cada alumna y alumno responderá evaluará su participación en esta actividad:

	¡Por favor, responde! / Erantzun ezazu, mesedez!: - Mucho / Asko - Normal / Normal - Poco / Gutxi
He ayudado a mis compañeros y compañeras. Ikaskideei lagundu diet.	
He cumplido con mi responsabilidad. Nire ardura bete dut.	
He aprendido. Ikasi egin dut.	
Me he esforzado. Ahaleginak egin ditut.	
Me ha gustado esta clase. Klase hau gustatu zait.	

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN Y DE LOS TXOKOS

Este apartado fue diseñado por mi compañera Maite Suso (2019) y ha sido añadido a mi trabajo con su consentimiento.

INDICADOR	SÍ	NO	A MEDIAS	COMENTARIOS
1. ¿Las actividades planteadas han logrado los objetivos de aprendizaje y competencias establecidas? ¿Hasta qué nivel? ¿Todo el alumnado ha podido desarrollarlos al máximo de sus posibilidades?				
2. ¿Las propuestas educativas se han desarrollado de acuerdo con la experiencia, el conocimiento y las habilidades que los y las estudiantes han adquirido previamente?				
3. ¿Han podido mostrar los y las estudiantes el trabajo a través de una variedad de formas, usando el dibujo, las fotografías, la grabación de vídeo y de sonido, así como la escritura u otras formas de expresión?				
4. ¿Se han ofrecido distintos medios y materiales adecuados para implicarse con el aprendizaje llevando a cabo tareas en parejas y grupos, así como trabajo individual y con toda la clase?				
5. ¿Se ha prestado una atención personalizada a la implicación en el aprendizaje de los y las estudiantes que están intranquilos, desconectados, desmotivados, o que han tenido otras dificultades durante la sesión?				
6. ¿El apoyo ha sido adecuado?				

EVALUACIÓN DE SI SE HAN ADQUIRIDO LAS COMPETENCIAS PLANTEADAS

Este apartado fue diseñado por mi compañera Iratxe Meléndez (2019) y ha sido añadido a mi trabajo con su consentimiento.

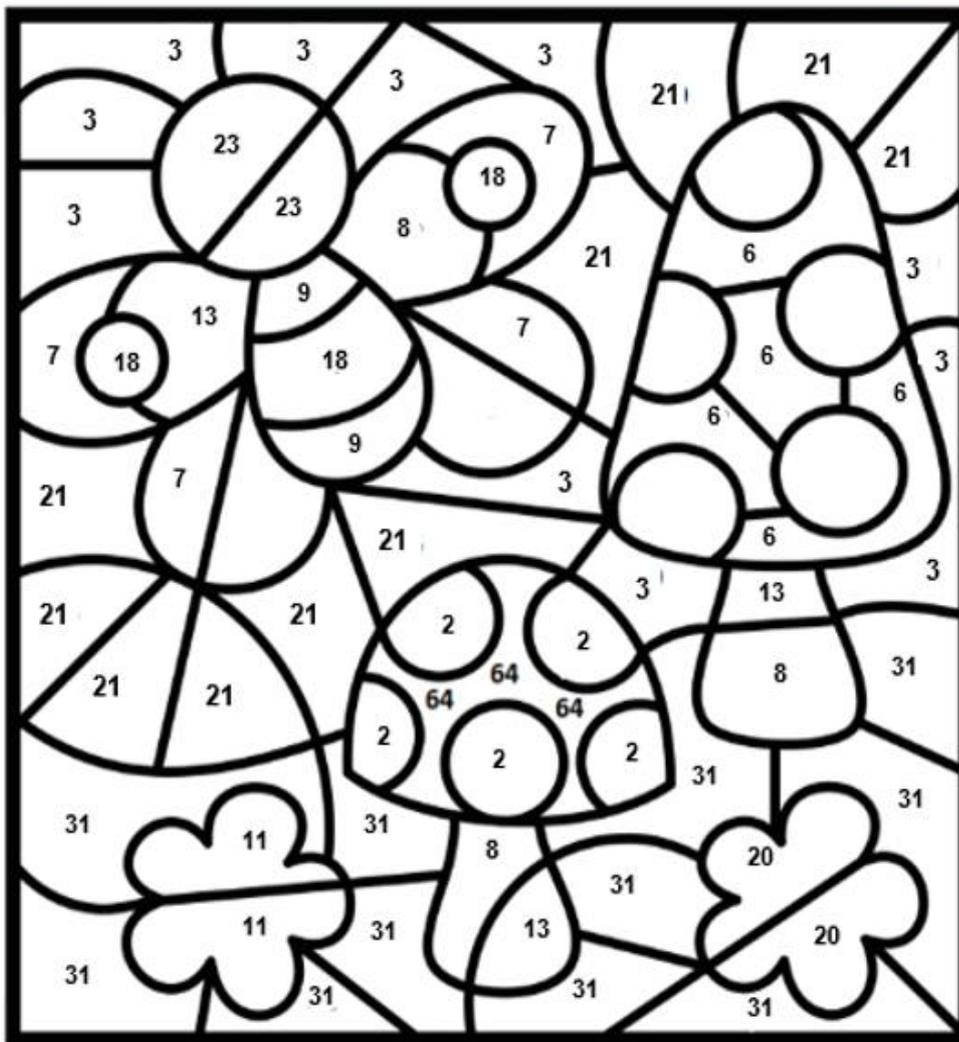
Se puede utilizar a nivel general, e individualmente:

COMPETENCIA	Necesita más tiempo para lograrlo	Lo ha logrado	Ha superado las expectativas	Comentarios
CD.1. Competencia matemática				
<ul style="list-style-type: none"> • CD1.1. Estrategias iniciales para la comprensión y realización de cálculos de sumas y restas 				
<ul style="list-style-type: none"> • CD1.2. Cálculo mental automático 				
CT.1. Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor.				
<ul style="list-style-type: none"> • CT.1.1. Participa de manera activa para afrontar las dificultades que se presentan en el día a día. 				
CT.2. Competencia para convivir.				
<ul style="list-style-type: none"> • CT.2.1. Trabaja en grupos, autorregulando sus emociones, gestionando conflictos y repartiendo diferentes funciones, para dar respuesta a la diversidad. 				

B. Medio (Opción en color)

Resuelve las **restas** y **colorea** los resultados en el dibujo.

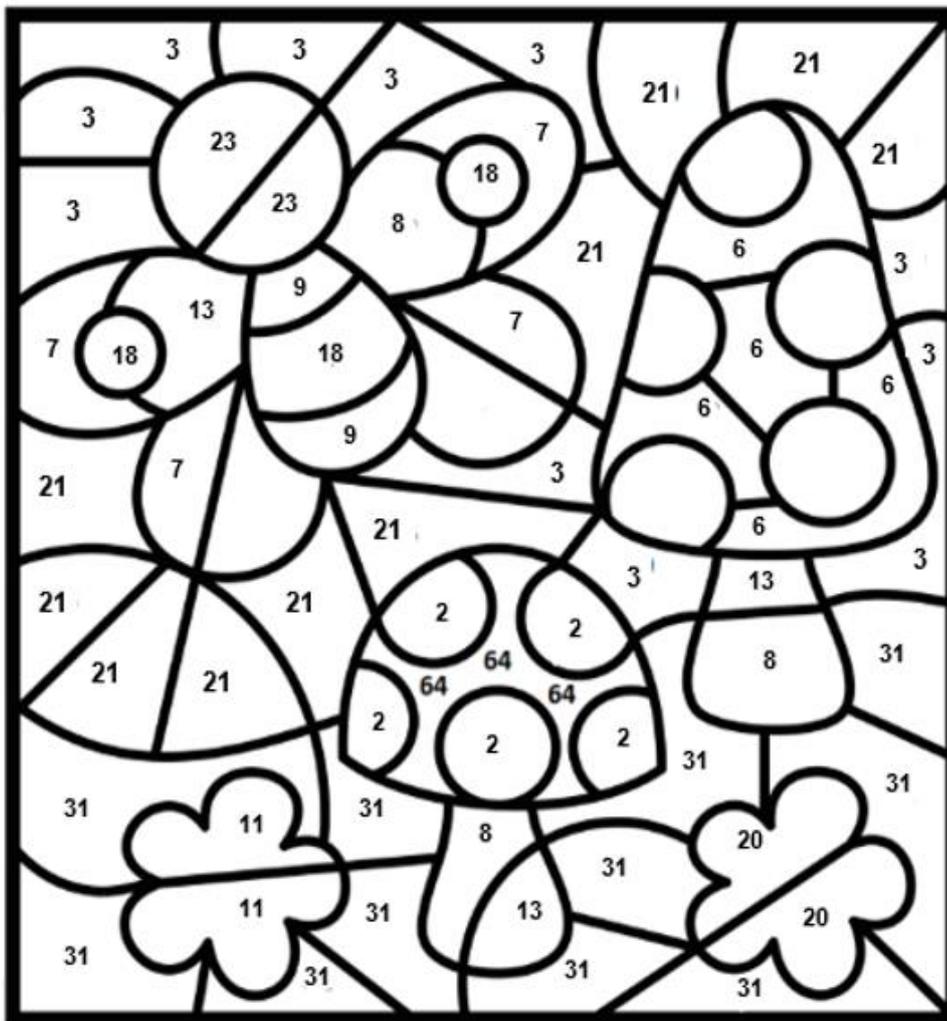
Azul Cielo	Amarillo	Verde Claro	Morado	Rosa	Naranja	Rojo
$23 - 2 =$	$16 - 7 =$	$21 - 3 =$	$11 - 4 =$	$10 - 8 =$	$16 - 3 =$	$14 - 8 =$
$12 - 9 =$	$36 - 13 =$	$36 - 5 =$	$21 - 10 =$	$32 - 12 =$	$15 - 7 =$	$65 - 1 =$



B. Medio (Opción en blanco y negro)

Resuelve las **restas** y **colorea** los resultados en el dibujo.

Azul Cielo	Amarillo	Verde Claro	Morado	Rosa	Naranja	Rojo
$23 - 2 =$	$16 - 7 =$	$21 - 3 =$	$11 - 4 =$	$10 - 8 =$	$16 - 3 =$	$14 - 8 =$
$12 - 9 =$	$36 - 13 =$	$36 - 5 =$	$21 - 10 =$	$32 - 12 =$	$15 - 7 =$	$65 - 1 =$



6.9. Anexo IX: La propuesta para 3º ESO.

6.9.1. Descripción de la solicitud realizada por el equipo de inclusión del centro

La información sobre el tema, las competencias a trabajar en la sesión y las características del grupo fueron concretadas por el centro para que fueran tenidas en cuenta a la hora de diseñar la dinámica. En este apartado se recogen los datos ofrecidos por el colegio:

La actividad se llevará a cabo en la asignatura de lengua castellana y literatura, en el aula de 3^{er} curso de Educación Secundaria. El tema a trabajar en la sesión será: el análisis morfológico y sintáctico de oraciones coordinadas y yuxtapuestas.

En cuanto a las competencias a desarrollar, por un lado, tendremos la competencia básica disciplinar: competencia en comunicación lingüística y literaria; por otro lado, tres competencias básicas transversales: competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital, competencia para aprender a aprender y para pensar, y competencia para convivir.

En lo que se refiere a los contenidos, unidos a la competencia en comunicación lingüística y literaria se trabajarán los siguientes: reconocer, usar y explicar los elementos constitutivos de la oración compuesta; diferenciar las distintas proposiciones; clasificar las oraciones en función de los nexos; reconocer las distintas categorías gramaticales de las palabras de las oraciones. En cuanto a los contenidos de las competencias básicas transversales, encontramos los siguientes contenidos: (comunicación verbal) comprender y utilizar de forma oral y escrita, textos variados en diferentes lenguas, con fluidez, autonomía, creatividad y eficacia; (comunicación no verbal) comprender y utilizar con fluidez, autonomía, creatividad y eficacia información en diferentes códigos no verbales; (aprender a aprender y pensar) comprender y memorizar la información, y expresar lo comprendido; (convivir); trabajar en grupos, autorregulando sus emociones, gestionando conflictos y repartiendo diferentes funciones, para dar respuesta a la diversidad.

La descripción del grupo que ofreció la profesora fue la siguiente:

“La clase de 3ª C ESO está formada por 15 chicas y 10 chicos. Hay tres alumnos más, pero acuden al desdoble (clase de apoyo). Es un grupo heterogéneo. Hay un grupo numeroso de chicas que tiene buena actitud hacia el trabajo: atienden, participan, trabajan en clase y en casa. De los alumnos restantes, hay un grupo de cinco chicos que no tienen una buena actitud hacia el trabajo: les cuesta seguir las explicaciones (son muy nerviosos o tienden a evadirse) y apenas trabajan. En algunos casos, están bastante perdidos y fallan en conceptos muy básicos. Su comportamiento, en general, es bueno y son participativos, pero son bastante habladores. Los alumnos están sentados de dos en dos, aunque están organizados en 5 grupos de 4 alumnos cada uno y 1 de 5 alumnos. Esta distribución la empleamos cuando trabajamos con ellos las estructuras de aprendizaje cooperativo.”

En cuanto a la duración de las sesiones, la clase será de 55 minutos.

6.9.2. Descripción del diseño de la propuesta

Descripción general:

La dinámica consistirá en trabajar el análisis sintáctico y morfológico de oraciones coordinadas y yuxtapuestas de manera cooperativa y semi-lúdica. Para ello, se mantendrán los grupos cooperativos del aula y los roles con los que el alumnado esté habituado a trabajar. Con este fin, se utilizará la dinámica “puzle sintáctico” siguiendo la metodología “folio giratorio”.

La sesión tendrá cuatro fases:

1ª FASE: Introducción de la dinámica y repartición del material (10 minutos).

2ª FASE: Actividad: puzle sintáctico (25 minutos).

1ª Parte: Organización y análisis (15 minutos).

2ª Parte: Creación y análisis (10 minutos).

3ª FASE: Co-evaluación (10 minutos).

Apoyos:

- Apoyo lingüístico: para que el material sea accesible para todo el alumnado se escribirán las reglas de cada juego empleando un **lenguaje claro** y escribiendo las **palabras claves** en negrita.
- Material diverso:
 - o Se utilizará una **actividad lúdica** que permita trabajar la sintaxis y la morfología desde un enfoque práctico y creativo.
 - o Se emplearán **citas de personas influyentes** y frases de **canciones** que despertarán el interés en el alumnado.
 - o Se podrán utilizar las Tablet para hacer consultas en el **diccionario** de lengua española y se invitará a que utilicen los recursos de los que disponen, como los **libros** de texto o los **apuntes** sobre el tema.
- Apoyo entre iguales:
 - o Se recordará al **inicio de la sesión** en qué consiste la ayuda entre compañeros y compañeras. Se aclarará que es importante **ayudar**, pero sin decir las soluciones o rellenar directamente las partes de las demás personas.
 - o La actividad propuesta está adaptada para facilitar la **cooperación** frente a la competición.
- Escalas de dificultad:
 - o Al ser una **actividad cooperativa** permite que el alumnado complemente el trabajo de sus compañeros y compañeras.

- Siendo una dinámica **creativa** cada educando puede elaborar o complicar en la medida de sus posibilidades las propuestas, siendo todas ellas valoradas.
- En la dinámica habrá tres colores de sobres cada tipo con un **grado de dificultad** asignado. Al principio de cada ronda, cada grupo elegirá el sobre con el que quiere jugar.
- Duración: la dinámica se subdividirá en dos fases de manera que no superaren los **15 minutos** de duración para que el alumnado pueda mantener el esfuerzo y el interés.
- La actividad tendrá una apariencia **semi-lúdica** para captar el interés del alumnado.

Materiales:

20 sobres (1 de cada nivel de dificultad (*3) en cada grupo (*5), 20 folios (4 por grupo), tarjetas del juego (con las citas), 5 Tablet para consulta el diccionario de lengua española (1 por grupo), libro de texto y apuntes del alumnado sobre el tema.

Temporalización (45'):

- 10' Introducción
- 25' Dinámica
- 10' Co-evaluación.

Agrupaciones:

- 5 grupos (4-5 personas en cada uno)

Actividad: Puzzle Sintáctico (Análisis sintáctico y morfológico de oraciones yuxtapuestas y coordinadas)

Cada grupo elegirá un sobre que contendrá dos citas o frases de canciones divididas en las diferentes estructuras sintácticas de las oraciones. Estarán escritas en unas tarjetas que tendrán que, primero, **ordenar**; segundo, **escribir** en un folio; tercero, analizar su **sintaxis**; cuarto, analizar la **morfología**; y, por último, **revisar** los análisis.

En cada mesa habrá 3 sobres: 1 de color verde, 1 amarillo y 1 rojo, siendo los **verdes** los que contengan oraciones más **sencillas** y los **rojos** las más **complejas**. En cada sobre habrá una oración coordinada y otra yuxtapuesta.

El trabajo en grupo de la **primera parte** de la dinámica se organizará con la herramienta didáctica "**folio giratorio**":

1. El sobre lo elegirán entre todas las personas del grupo y encontrarán en su interior dos oraciones. El grupo se dividirá en dos (dependiendo de si el grupo tiene 4 o 5 integrantes se dividirán en dos parejas o en una pareja y un trío) y cada parte **ordenará** una de las oraciones y la **escribirá** en un folio con letra clara.

2. Una vez escrita, los **folios girarán** de manera que corrijan el orden de la frase en caso de que fuera necesario y analicen **sintácticamente** la frase que sus compañeros y compañeras han ordenado.

3. Cuando hayan terminado, los **folios girarán** de nuevo y tendrán que revisar el análisis sintáctico que se ha realizado y proceder con el **morfológico**.

4. Por último, se **girará el folio** para que el análisis morfológico sea revisado.

Tendrán **15 minutos** para analizar todas las citas que puedan, pero, para coger una **nueva**, deberán haber **terminado** ambos análisis de la **anterior**, requiriendo la **cooperación** continua de todas las personas del grupo para alcanzar los objetivos. Pese a que las tareas se distribuyan, en ningún momento será un trabajo individual, sino que podrán pedir toda la ayuda que necesiten a sus compañeros y compañeras.

Una vez pasado el tiempo, se comenzará con la **segunda parte** de la actividad. Cada grupo tendrá que **escribir** una frase yuxtapuesta o coordinada. Para ello, se trabajará con la herramienta de “folio giratorio”, pero esta vez las contribuciones serán individuales. Antes de comenzar a crear la oración, acordarán de qué tipo va a ser (coordinada o yuxtapuesta) y los dejarán por escrito en el folio que vayan a utilizar. Quien escriba el tipo de frase que va a crear el grupo tendrá que escribir la primera palabra de la oración. Una vez la haya escrito pasará el folio a su compañero o compañera quien añadirá otra palabra y pasará el folio. Así consecutivamente hasta que la oración esté terminada.

Habrà una única premisa para esta fase de la dinámica: que todas las personas del grupo participen, es decir, escriban al menos una palabra de la oración. Para finalizar la dinámica, leerán la oración que han creado para **compartirla con el resto de la clase** (si diera tiempo, podrían elegir la cita que más les ha gustado para leerla también).

Auto-evaluación: el alumnado utilizará una rúbrica para poder evaluar el nivel en que han desarrollado las competencias designadas.

Co-evaluación de la sesión: En los últimos 10 minutos de la sesión, el grupo compartirá la auto-evaluación, y la responsabilidad asumida en el trabajo en grupo.

Evaluación de la sesión por parte del alumnado: el alumnado evaluará de manera individual la sesión, y luego la pondrá en común.

Materiales para cada grupo: Tarjetas y sobres. Cuatro folios. Tablet, libro de texto y apuntes.

RÚBRICA DE AUTO-EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DESIGNADAS

Este apartado fue diseñado por mi compañera Iratxe Meléndez (2019) y ha sido añadido a mi trabajo con su consentimiento.

Comentarios
<p>He/Hemos necesitado más tiempo del que pensábamos en alguna de las actividades. ¿Por qué?</p>
<p>He/Hemos logrado el objetivo. ¿Por qué?</p>
<p>He/Hemos sido capaces, en todo momento, de desarrollar las actividades con nuestro conocimiento previo y con ayuda de los compañeros y las compañeras. ¿Por qué?</p>
<p>He/Hemos sentido el apoyo de los y las demás (tanto compañeros/as como profesorado) y he/hemos sido capaces de ofrecerlo cuando lo han necesitado. ¿Por qué?</p>
<p>He/Hemos trabajado bien tanto en grupo como individualmente. ¿Por qué?</p>
<p>He/Hemos aprendido. Los ejercicios que hemos llevado a cabo hoy, nos han servido para ampliar mi/nuestro aprendizaje. ¿Por qué?</p>

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN (a través de la grabación):

Este apartado fue diseñado por mi compañera Maite Suso (2019) y ha sido añadido a mi trabajo con su consentimiento.

Para reflexionar sobre la sesión, se tendrán en cuenta dos instrumentos:

La rúbrica en la que se evalúan hasta qué nivel se han desarrollado las competencias por los miembros del grupo.

La matriz para evaluar si la sesión ha logrado implicar a todo el alumnado en el aprendizaje de una forma interactiva y significativa.

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN Y REFLEXIÓN

Este apartado fue diseñado por mi compañera Maite Suso (2019) y ha sido añadido a mi trabajo con su consentimiento.

Criterios de evaluación

- ¿Las actividades estaban planteadas de acuerdo al conocimiento y experiencia previa de los alumnos?
- ¿Se han tenido en cuenta los diferentes niveles de los alumnos? ¿Todos los alumnos han podido trabajar de acuerdo a sus posibilidades?
- ¿La profesora ha tenido la oportunidad de dar una atención personalizada a quienes la requerían? ¿Ha podido hacer una observación de lo que sucedía en clase?
- ¿Se ha proporcionado suficiente tiempo a la actividad? ¿Y a la evaluación?
- ¿Los alumnos han podido y han sabido trabajar de manera cooperativa? (¿O la actividad ha terminado siendo individual?)
- ¿Se han proporcionado diferentes recursos para la mejora del aprendizaje? (Libros, apuntes, Tablet.)
- ¿Los materiales utilizados han sido adecuados para la edad y el grupo? (Sobres)
- ¿Se han tenido en cuenta los tiempos? ¿Las actividades estaban planteadas para el tiempo utilizado?

Reflexión

Después de analizar la sesión mediante la grabación de video, se hará una reflexión a partir de los criterios de evaluación establecidos, en la que se sacarán conclusiones de lo ocurrido en la sesión y se harán propuestas de mejora de cara a próximas sesiones.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DESIGNADAS (INDIVIDUAL Y GRUPAL)

Este apartado fue diseñado por mi compañera Iratxe Meléndez (2019) y ha sido añadido a mi trabajo con su consentimiento.

COMPETENCIA	Necesita más tiempo para lograrlo	Lo ha logrado	Ha superado las expectativas	Comentarios
CD.1.1. Competencia en comunicación lingüística y literaria				
CD.1.1.1. Reconocer, usar y explicar los elementos constitutivos de la oración compuesta				
CD.1.1.2. Diferenciar las distintas proposiciones.				
CD.1.1.3. Clasificar las oraciones en función de los nexos.				
CD.1.1.4. Reconocer las distintas categorías gramaticales de las palabras de las oraciones.				
CT.2.1. Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital				
CT.2.1.1. Comunicación verbal: comprender y utilizar de forma oral y escrita, textos variados en diferentes lenguas, con fluidez, autonomía, creatividad y eficacia.				
CT.2.1.2. Comunicación no verbal: comprender y utilizar con fluidez, autonomía, creatividad y eficacia información en diferentes códigos no verbales				
CT.2.2. Competencia para aprender a aprender y para pensar				
CT.2.2.1. Comprender y memorizar la información, y expresar lo comprendido.				
CT.2.3 Competencia para convivir				
CT.2.3.1. Trabajar en grupos, autorregulando sus emociones, gestionando conflictos y repartiendo diferentes funciones, para dar respuesta a la diversidad				