

Article

Promoción de la escuela inclusiva de calidad en la etapa Educación Infantil

Promotion of the quality inclusive school in the Early Childhood Education stage

Eugenia Membrives-Miranda ¹, María Ángeles Pilar Parrilla Latas ²

¹ Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad de Vigo. Campus CREA s/n, 36002 Pontevedra.

² Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Campus CREA s/n, 36002 Pontevedra.

Received: 10/01/2022; Accepted: 12/03/2022; Published: 06/04/2022

Resumen:

La diversidad forma parte de nuestro día a día y junto ella, la escuela inclusiva surge como respuesta para la mejora de la calidad educativa. El objetivo de este estudio es conocer y promover el proceso de inclusión educativa y social en un aula de quinto de Educación Infantil donde hay un alumno con una enfermedad poco frecuente. A partir de un método cualitativo de investigación-acción con un corte etnográfico, se desarrollaron diferentes actividades, divididas en cuatro fases, que permitieron obtener resultados y su retroalimentación. El desarrollo de la propuesta consiguió mejorar la percepción de la diversidad, en el ambiente emocional del aula y en la calidad educativa, en la inclusión en los juegos de gran grupo, así como la mejora en la expresión de las emociones, tanto en el alumno con una enfermedad poco frecuente como en los demás compañeros y compañeras. Se obtuvo una mejora en el clima y desarrollo social y emocional del aula. Las aulas son espacios de diversidad, la cual va de la mano de la promoción de modelos de escuela inclusiva. Por lo que es necesario la adquisición de valores clave, como la equidad, para conseguir futuras sociedades inclusivas.

Palabras clave: Educación inclusiva; inclusión; educación infantil; enfermedades poco frecuentes; diversidad; comunicación emocional.

Abstract:

Diversity is part of our daily lives and together with it, the inclusive school emerges as a response to improve the quality of education. The aim of this study is to find out about and promote the process of educational and social inclusion in a classroom in the fifth year of Infant Education where there is a pupil with a rare disease. Based on a qualitative method of action-research with an ethnographic approach, different activities were developed, divided into four phases, which allowed us to obtain results and feedback. The development of the proposal led to an improvement in the perception of diversity, in the emotional atmosphere in the classroom and in the quality of education, in the inclusion in large group games, as well as in the expression of emotions, both in the pupil with a rare disease and in his or her classmates. An improvement in the social and emotional climate and development of the classroom was obtained. Classrooms are spaces of diversity, which goes hand in hand with the promotion of inclusive school models. It is therefore necessary to acquire key values, such as equity, in order to achieve inclusive societies in the future.

Keywords: Inclusive education; inclusion, early childhood education, rare diseases; diversity; emotional communication.

1. Introducción

La diversidad es una característica inseparable de la propia condición humana. Esta se manifiesta en todos los ámbitos de la persona y en distintas facetas a lo largo de su vida. La diversidad está presente en el ámbito educativo y debe tenerse en cuenta a la hora de programar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje. La diversidad va acompañada de enfermedades, dificultades o limitaciones para la persona, estando en un pequeño porcentaje asociadas las enfermedades poco frecuentes.

Es necesario abandonar aquellos modelos que asocian al niño/a con la dificultad. El contexto tiene importancia cuando existen limitaciones y llega a determinar la aceptación social de las personas con necesidades especiales. Para que la inclusión sea completa el entorno social “debe querer” integrarlo y para esto la actitud debe ser la adecuada desde las primeras etapas de la escolarización, facilitado mediante oportunidades de interacción social positiva.

Parrilla (2007, p.23) indica que “sabemos que la mejor manera de afrontar las modificaciones institucionales no es necesariamente desde grandes proyectos de cambio, sino a través de procesos que poco a poco y desde abajo van modificando e impregnando gradualmente la cultura institucional”.

Existen pocos estudios en los que se reflexione sobre el entorno socioeducativo de un alumno con una enfermedad poco frecuente en un aula de Educación Infantil. Este trabajo tiene como finalidad conocer y promover el proceso de inclusión educativa y social en un aula de quinto de Educación Infantil, para avanzar en la comprensión e intervenir para el desarrollo de actitudes positivas mejorando así la calidad de la educación en el ámbito escolar y, por lo tanto, su calidad de vida.

2. Objetivos

Este trabajo tiene los siguientes objetivos: 1) Explorar como el alumnado se sitúa frente a la diversidad del aula, en concreto ante el compañero con una enfermedad poco frecuente. 2) Analizar la postura del alumnado ante situaciones concretas de diversidad; 3) Promover actitudes favorables a la inclusión, así como promover una actitud de rechazo hacia la exclusión en el aula; 4) Explorar la percepción en el contexto escolar sobre el valor de la diversidad.

3. Metodología, instrumentos y método de trabajo

3.1. Participantes

Esta propuesta se desarrolló en un aula de Educación Infantil, concretamente en un centro escolar de Educación Infantil y Primaria, de la provincia de Pontevedra. El aula está formada por un total de veinticinco niñas/os, con edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años, entre los cuales hay un alumno con una necesidad educativa especial, derivada de una enfermedad poco frecuente.

3.2. Métodos e instrumentos

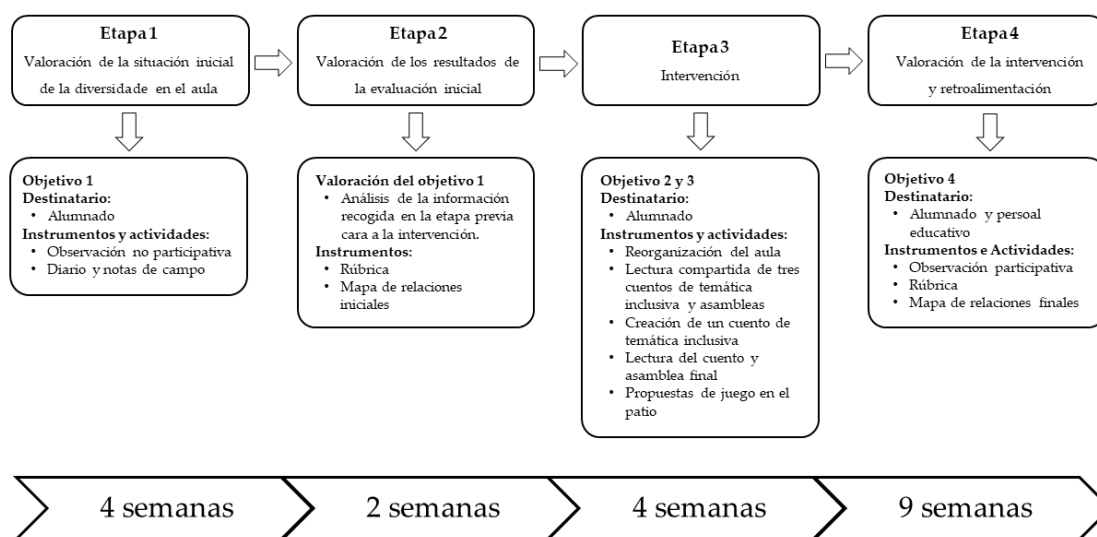
Este trabajo se inspiró en el método cualitativo de investigación-acción con un corte etnográfico. De acuerdo con Daza (2018) este método de trabajo implica que el o la investigadora escucha, reconoce, presta atención, observa y participa en el contexto de estudio, es decir, que debe desarrollar el aprendizaje de la mirada, del diálogo y del registro, siendo útil al investigador/a y a la comunidad. Este es, también, un estudio de corte etnográfico, ya que refleja el desempeño cotidiano y la forma de enseñanza-aprendizaje a lo largo de varios meses en un contexto educativo inclusivo.

Supone describir e interpretar la situación a la que se enfrenta un aula donde hay necesidades específicas y como va cambiando y adaptándose (Woods, 1987).

Para desarrollar la metodología de investigación-acción, se utilizaron diferentes métodos según el objetivo y la actividad. Se realizó la observación participativa y no participativa que fue recogida en el diario de campo, se elaboró una rúbrica de actitudes, que fue aplicada antes y después de la intervención, en este último caso, para conocer los niveles de logro. También, se empleó el trabajo cooperativo entre el alumnado para la elaboración de un cuento de temática inclusiva y se empleó el método de asamblea tras la lectura de cuentos. Asimismo, se llevaron a cabo propuestas de juego participativo en el patio.

3.3. Estructura del trabajo: fases y temporalización

Las fases, inspiradas en la investigación-acción, se sintetizan en el cuadro 1, junto con los métodos, instrumentos y períodos de tiempo, destinados a cada etapa. Este proceso es dinámico y flexible en el tiempo, con posibilidad de retroalimentación en su desarrollo.



Cuadro 1: Etapas, con su denominación y correspondencia con objetivos, destinatarios, actividades, instrumentos y su temporalización. *Fuente:* Elaboración propia.

4. Actividades y proceso de intervención

4.1. Actividades de la primera y segunda etapa: valoración de la situación inicial de la diversidad en el aula y de sus resultados.

Con el fin de conocer como el alumnado se sitúa frente a la diversidad global del aula y más concretamente ante el compañero con una enfermedad poco frecuente (objetivo 1), se realizaron las siguientes actividades:

Actividad 1. Observación no participativa de la interacción del alumnado. Se registraron en la rúbrica (cuadro 2) las interacciones entre compañeros y el momento en que se produjeron. Cabe aclarar que, lo que se valora en la rúbrica son las interacciones, no a las personas, debido a que “las conductas tienen a menudo causas múltiples y que además varían en combinación con otras conductas” (Arco y Fernández, 2004, p.21).

| ITEMS DE VALORACIÓN | Tipo de interacción | | |
|---|--|---|--|
| | Baja interacción (1 punto) | Interacción ocasional (2 puntos) | Alta interacción positiva (3 puntos) |
| Ayuda ante una necesidad que surge | No responde ante la necesidad | Ayuda de forma puntual | Ayuda siempre que lo necesita |
| Tipo de comentarios sobre su compañero | Ausencia de comentario | Comentarios puntuales | Comentarios positivos frecuentes |
| Interacción en el momento de pasar lista por el/la encargado/a | Nombra a su compañero, pero no interactúa con él | Nombra a su compañero e interactúa con él, pero no se acerca | Nombra a su compañero e interactúa con él, se acerca positivamente |
| Interacción durante el desarrollo de las actividades curriculares | No muestra aprecio hacia la forma de trabajar de su compañero. | Muestra poco aprecio o no repara en la forma de trabajar de su compañero. | Muestra actitudes positivas hacia la forma de trabajar compañero. |
| Interacción en el juego por rincones | Ausencia de juego compartido | Juego compartido de forma puntual | Juego compartido habitual |
| Interacción durante el recreo | Ausencia de juego compartido | Juego compartido de forma puntual | Juego compartido habitual |
| Conducta durante la ausencia del compañero/a | No se percata de la ausencia | Se percata de la ausencia | Lo tienen presente y muestran pena ante su ausencia |
| Interacción cara su compañero/a | Muy escasa | Ocasional | Siempre y muy positiva |
| TOTAL: | | | |

Cuadro 2: Rúbrica de valoración, con los rasgos de interacción, en la primera columna, y tipo de interacción de cada uno de ellos, con sus puntuaciones (1-3 puntos). *Fuente:* Elaboración propia.

Las puntuaciones totales de cada alumno/a, obtenidas a partir de la rúbrica, fueron clasificadas en tres categorías: **baja interacción (8-12 puntos)**, **interacción ocasional (13-19)** y **alta interacción positiva (20-24 puntos)**.

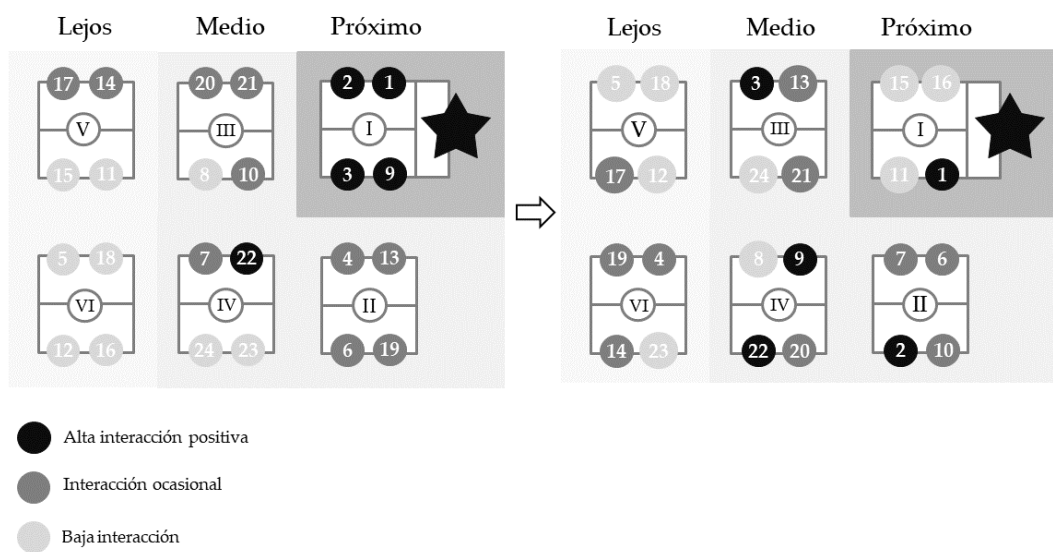
4.2. Actividades de la tercera y cuarta etapa: propuesta de intervención y valoración de la intervención y retroacción.

Según los resultados obtenidos inicialmente, se decidió profundizar en la respuesta a la diversidad y se desarrollaron cinco actividades de intervención con el fin de analizar la postura del alumnado de cara a situaciones concretas de diversidad y promover actitudes favorables a la inclusión. Con los resultados de esta actividad se elaboró un mapa de interacciones en el aula con el alumno con una enfermedad poco frecuente, como se muestra en el siguiente apartado.

Actividad 2. Posición en el aula y reorganización para evaluar la relación entre posición e interacción.

Para valorar si la proximidad al alumno con diversidad influye en la interacción, se diferencia si los alumnos comparten mesa, si se encuentran en mesas contiguas o si están en las mesas más alejadas física y visualmente. Se siguen los siguientes pasos: se refleja la interacción en el mapa de interacción, de esta primera etapa (cuadro 3); 2) se realiza la reorganización del aula; 3) tras las intervenciones con sus actividades, se vuelven a valorar las interacciones, se cuantifican y se construye el segundo mapa de interacciones (cuadro 6).

La distribución del aula pasó por dos fases, una primera que fue el punto de partida para la valoración inicial y una segunda que obedeció a la fase de intervención aplicada a principios de enero, con el comienzo del segundo trimestre. Con el fin de observar si la posición ocupada por el alumnado podría influir en la interacción, se consideró la siguiente reorganización, que estuvo siempre supervisada por la tutora y sujeta los posibles cambios:



Cuadro 3: Posición del alumnado antes (izquierda) y después (derecha) de la reorganización del aula.

Fuente: Elaboración propia.

Mesa I: se cambiaron tres niñas/os del grupo de baja interacción (numerados con 11, 15 y 16) con una compañera, con alta interacción y con la que el niño tenía un vínculo muy especial (compañera nº 1) y situada inicialmente en la mesa del niño. Esta alumna, amiga y defensora del niño, era, a su vez, amiga del compañero/a identificado como 16 y con posibilidad para influir sobre su opinión y, a su vez, 16 tenía buena relación con 11 y 15.

Mesas II, III y IV: se situó en cada una de ellas a un niño/a con interacciones altas y positivas cerca de la mesa I, para seguir manteniendo un vínculo el más estable posible. En cada mesa, junto a cada alumno/a de alta interacción se colocó un número equitativo de niños/as pertenecientes a los grupos con una media y baja interacción (representado en gris medio).

Mesas V y VI: Se mantuvieron juntos algunos de los compañeros iniciales de las mesas porque debían permanecer cerca de la tutora, aunque se modificaron sus posiciones iniciales.

Actividad 3. Lectura de cuentos de temática inclusiva.

Se realizó la lectura de tres cuentos con diferentes enfoques sobre la diversidad, en tres jornadas diferentes. Para cada uno, durante la lectura, se realizaron pausas en momentos clave de las historias,

para promover intervenciones libres y opiniones. Se finalizó con una asamblea reflexiva sobre los aspectos claves de cada cuento. Los cuentos escogidos fueron: “Por cuatro esquinitas de nada” de Jérôme Ruiller, “Monstruo Rosa” de Olga de Dios y “Rojo. Historia de una cera de colores” de Michael Hall.

Actividad 4. Elaboración y lectura de un cuento propio de temática inclusiva.

En esta actividad se desarrolló la creación cooperativa de un cuento de temática inclusiva. Para ello, se dividió el alumnado en grupos de 3-4 alumnos/as. Cada grupo ideó parte del texto y realizó las ilustraciones de una página del cuento. Una vez elaborado se procedió a su lectura, seguido de una asamblea reflexiva.

Actividad 5. Propuestas de juego inclusivo en el patio

En un primer momento el alumno con una enfermedad poco frecuente jugaba en un balancín con la compañía y ayuda de tres de sus compañeras y amigas. Durante varios días se invitó a otros niños/as, a unirse al juego, pero con resultados desiguales.

Un día surgió una situación espontánea, en la que el alumno cogió por el brazo a un compañero y éste le preguntó extrañado porque lo agarraba. En ese momento, les dije que él quería jugar “al pilla”. Eso derivó en que gran parte de la clase se acercó a jugar con nosotros, el alumno con una enfermedad poco frecuente se convirtió en el protagonista. Él comenzó a reír y correr conmigo de la mano, mientras los demás nos seguían. Esta actividad fue repetida en días posteriores, colocando un llavero en el bolsillo del mandilón del niño/a encargado de pillar.

Análisis Estadístico

Con los datos obtenidos a partir de la rúbrica se elaboraron valores medios, proporciones y porcentajes.

5. Resultados

5.1. Resultados de las actividades de la primera y la segunda etapa: valoración de la situación inicial de la diversidad en el aula y de sus resultados.

Resultados actividad 1. Observación no participativa de la interacción del alumnado.

Hasta el comienzo del segundo trimestre, las actitudes del alumnado frente al alumno con una enfermedad poco frecuente eran muy heterogéneas e iban desde algún compañero que menciona su falta de habilidades, hasta los que lo aceptan como un amigo más y juegan siempre con él.

Un primer grupo reducido de cinco niñas/os de alta interacción positiva, que incondicionalmente forman parte del grupo de amigas/os del alumno con una enfermedad poco frecuente. Casi todas/os estaban situados en la mesa I, salvo un niño que estaba en la mesa IV. Este grupo jugaba con él en el aula y en el recreo, y siempre estaban a su lado cuando este niño precisaba ayuda (ejemplo: cuando se quitaba un zapato, inmediatamente se lo colocaban), le enseñaban a jugar diciendo como medio de integración “quiero que juegues con ellos” y justificaban la ayuda diciendo “lo hago porque así él eres feliz”.

Un grupo de interacción media que incluía a diez niñas/os con escasa relación con él. Estaba situados en la zona media de la clase y no solían jugar con él en el patio.

Por último, un grupo de baja o nula interacción positiva, estaba formado por un total de nueve niñas/os, situados en la zona alejada de la clase.

La visión inicial del alumnado es diversa y va desde un compañero que menciona su falta de habilidades, hasta los que lo aceptan como un amigo más y juegan siempre con él.

5.2. Resultados de las actividades de la tercera y cuarta etapa: propuesta de intervención y valoración de la intervención y retroalimentación.

Resultados actividad 2. Reorganización del aula para intentar mejorar las relaciones sociales.

Esta organización estuvo siempre supervisada y sujeta a posibles cambios, aunque al final no fueron necesarios. Tras semanas en esta distribución se pudo evidenciar como las y los integrantes de la mesa I antes del cambio, no modificaron su forma de relacionarse con el alumno con una enfermedad poco frecuente.

El efecto de la reubicación, junto con las propuestas de trabajo inclusivo, originaron un cambio en las actitudes en la mayoría de la clase, ya que se considera que la posición no fue el único elemento determinante en el cambio de actitud y está relacionada con todas y cada una de las actividades del proceso de intervención.

Resultados actividad 3. Lectura de cuentos de temática inclusiva.

Los niños/as siguieron con mucha atención las sesiones de lectura y participaron mediante preguntas y comentarios que iniciaban espontáneamente. Se realizaron pausas en momentos clave de las historias, para promover opiniones y valores. Tanto la asamblea final, como las pausas en la lectura en momentos clave favorecieron la interacción libre e intercambio de opiniones.

Resultado actividad 4. Elaboración y lectura de un cuento propio de temática inclusiva.

La presentación del resultado final del cuento dio lugar a una situación muy emocionante que paso a relatar. El alumnado siguió con mucho interés lo que sucedía en la historia. Cuando acabó, mostraron gran satisfacción hacia la obra en la que habían participado y pidieron volver a leerla, pero esta vez prestando atención a la parte que había hecho cada uno. Para terminar, se mencionó que el autor de los dibujos de la portada y la contraportada era el alumno con una enfermedad poco frecuente. La respuesta espontánea de uno de sus compañeros fue: "¡Muy bien, un aplauso!" y toda la clase aplaudió fuertemente dirigiéndose hacia él, a lo que el alumno con una enfermedad poco frecuente respondió con alegría con movimientos al ritmo de los aplausos. La asamblea final permitió al alumnado expresarse, respetando turnos e intercambiando sus opiniones.

Resultados actividad 5. Propuestas de juego inclusivo en el patio.

El juego en el patio presentaba un patrón fijo, en el que se distinguían tres grupos: el grupo de los niños que jugaban al fútbol, las niñas que jugaban a ser princesas y la mayor parte jugaban con un o dos compañeros/las o sólo. Esta situación evolucionó a juego compartido y más variado, en pequeño grupo y en gran grupo, como se describe a continuación.

Después de la situación espontánea en la que el alumno cogió por el brazo a otro compañero y comenzaron el juego de pilla, este juego fue demandado por el alumnado en días posteriores. El alumno se integró bien en la dinámica y, en los primeros días, se promovió su papel de tener que escapar del niño/a "que pilla" mediante el aviso sonoro, un llavero repleto de llaves, que llevaba este último, junto con los ánimos de las maestras y las niñas/os. Unos días más tarde, ya no hizo falta el apoyo sonoro, simplemente se le indicaba quien "pillaba" y él se dirigía hacia donde sus compañeros corrían, mientras estos lo protegían.

Se consiguió, que, a partir de ese día, toda la clase jugara en gran grupo. Los primeros días, me preguntaban a mí si podían jugar con el alumno con una enfermedad poco frecuente y en días posteriores, ya le preguntaban directamente a él. De esta forma, la actividad consiguió integrar no sólo al alumno con una enfermedad poco frecuente, sino que también a otros compañeros y

compañeras que no jugaban en un grupo, y que ahora se divierten todos los días compartiendo juegos, por lo tanto, el beneficio es para todo el alumnado.

Valoración general de la intervención y retroalimentación

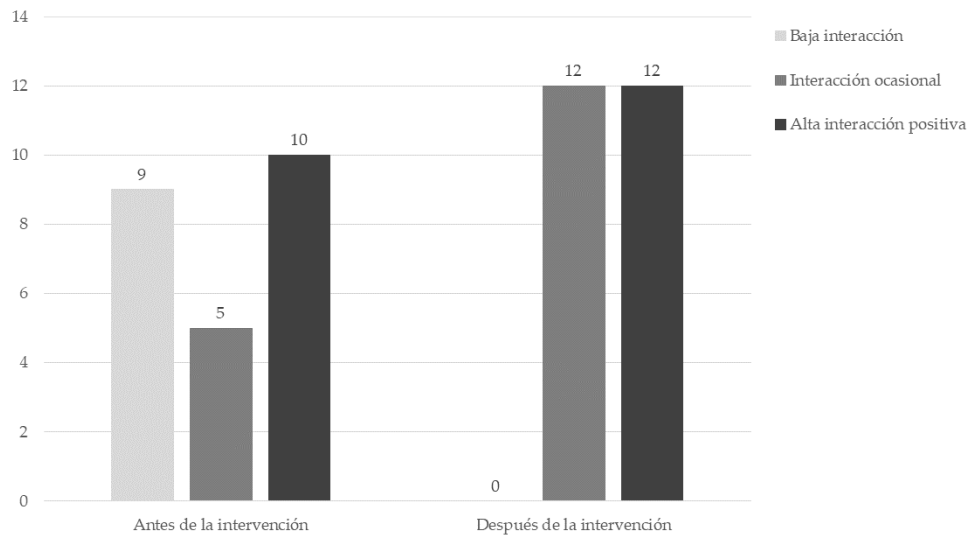
Tras las actividades de intervención, se observa que todo el alumnado consiguió puntuaciones superiores a las recogidas la primera vez en la rúbrica, lo que se traduce en el logro y mejora de actitudes inclusivas (ver cuadro 4 con las puntuaciones de cada alumna/o antes y después de la intervención).

| ALUMNA/O | ITEMS PARA VALORAR LAS INTERACCIONES (ANTES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN) | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | TOTAL |
| 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 22 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 13 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 14 |
| 7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 14 |
| 8 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 10 |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 9 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| 13 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 15 |
| 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 14 |
| 15 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 10 |
| 16 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 11 |
| 17 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 16 |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| 19 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| 20 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 15 |
| 21 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 16 |
| 22 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 21 |
| 23 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 12 |
| 24 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 11 |

| ALUMNA/O | ITEMS PARA VALORAR LAS INTERACCIONES (DESPUÉS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN) | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | TOTAL |
| 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 14 |
| 6 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 19 |
| 7 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 17 |
| 8 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| 10 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 18 |
| 11 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 20 |
| 12 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 18 |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 23 |
| 14 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 18 |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 22 |
| 16 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 23 |
| 17 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 22 |
| 18 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 22 |
| 19 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 17 |
| 20 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| 21 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| 22 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 22 |
| 23 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| 24 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 17 |

Cuadro 4: Puntuaciones del alumnado antes y después de la realización de las actividades de la propuesta de intervención. *Fuente:* Elaboración propia.

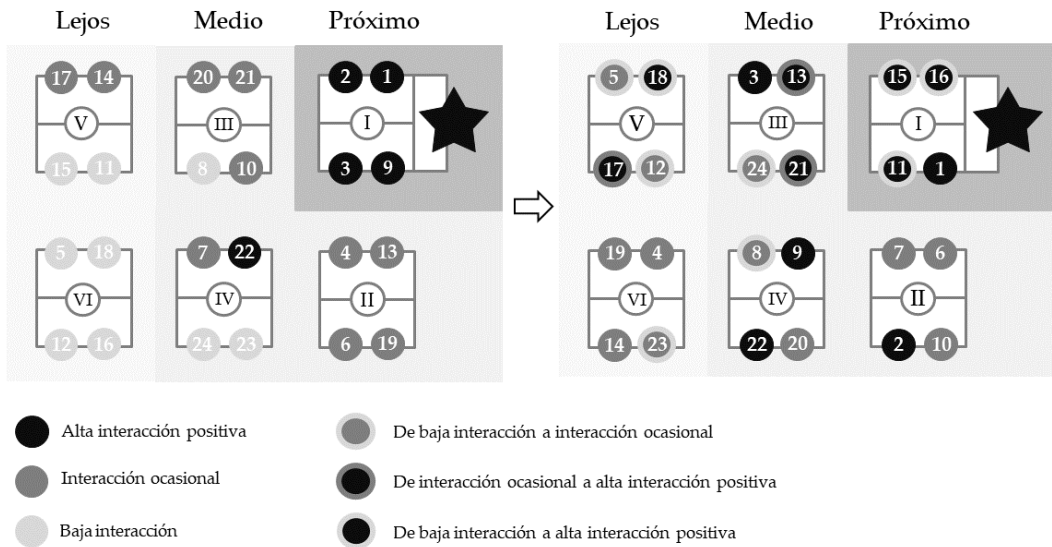
En el cuadro 5 se sintetiza la evolución de las puntuaciones según el número de alumnos/as de cada tipo de interacción.



Cuadro 5: Resultados del tipo de interacción antes de la intervención (izquierda) y después (derecha).

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 6 se sintetiza la evolución de actitudes en forma de cambios de color a más intensos lo que refleja la mejora de las interacciones.



Cuadro 6: Cambios generados en las interacciones tras la aplicación de la propuesta. **Fuente:** Elaboración propia.

Aunque algunos se mantienen en la clase de interacción ocasional, sus puntuaciones se aproximan a la categoría de alta interacción positiva.

El alumnado que cambió de interacción ocasional a alta interacción se caracteriza por sus actitudes inclusivas, como aplausos y ánimos hacia su compañero. Entre estos están los/as alumnos/as 11, 15 y 16 que en la reorganización del aula se situaron muy próximos al alumno. Un caso para destacar fue el alumno/a 18, que pasó de 8 a 22 puntos, que, aunque estaba lejos de su

compañero en la nueva reorganización, evolucionó considerablemente en la interacción, lo que puede apoyar la diferente influencia de las actividades desarrolladas en la propuesta.

Respecto al alumno con una enfermedad poco frecuente, durante el proceso de intervención, se observaron cambios en el ámbito de desarrollo social (se integró en juegos de gran grupo, como lo pilla y abandonó el juego individual de balancín) y emocional (fue integrado por la mayoría de la clase, recibiendo de ellos elogios y manifestaba efusivamente sus emociones).

6. Discusión

La visión heterogénea que mostraba inicialmente el alumnado, puede ser un reflejo de la percepción de la diversidad por parte de la sociedad, ya que los niños a esta edad reflejan las valoraciones impuestas por el entorno (Suárez y Vélez, 2018).

Las asambleas permitieron la interacción libre y el intercambio de opiniones y esto enriqueció mucho las actividades. Este resultado se ve apoyado por Castillo y Cabrerizo (2010) que indican que las asambleas permiten que el alumnado autoevalúe actitudes y valores, forme sus propias opiniones y criterios sobre determinados temas, al tiempo que le ayuda a tomar conciencia de sus actitudes, exponer sus propias normas y en definitiva aprender a realizar una reflexión y un análisis autocrítico (p.212).

Por otro lado, la asamblea final permitió al alumnado expresarse, respetando turnos e intercambiando sus opiniones. Esto concuerda con las orientaciones metodológicas del *Decreto 330/2009, del 4 de junio, por lo que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia*, en el desarrollo de actividades: “la educadora o educador velarán por crear un ambiente educativo donde prime la valoración positiva en las interacciones, evitando las comparaciones, la desvalorización, *estigmatizar o *ridiculizar. Es importante favorecer que las niñas/os expresen libremente sus opiniones, sus sentimientos y sugerencias y que los adultos creen condiciones para que sean escuchados, aceptados y respetados en sus diferencias” (p. 161).

El juego guiado de gran grupo permite una evolución en la dinámica de patio, promoviendo la inclusión de todo el alumnado, y el alumno es aceptado y animado, lo que contribuye a que logre su desarrollo social y emocional.

En la mejora de las interacciones pudo influir, en diferente grado, dependiendo de la alumna o alumno, las actividades de aula, de juego, la reorganización de la clase o la influencia del grupo de pares. Por tanto, las medidas de intervención para favorecer la inclusión deben ser trabajadas no sólo en las aulas con un alumno con necesidades especiales, sino por todos, como parte del currículo, para alcanzar la inclusión en toda la sociedad (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Este currículo debe incluir más conocimientos prácticos y humanizados, en los que se favorezcan las emociones, la libertad de expresión y el respeto a los demás, donde todos y todas tienen su espacio.

7. Conclusiones

Aunque no se pueda generalizar para todos los niños y todas las niñas, en el caso estudiado en este trabajo, la presencia en el aula de un niño o niña con una enfermedad poco frecuente es un elemento enriquecedor que beneficia al alumnado en la aceptación y apreciación de las diferencias, así como el desarrollo de actitudes positivas como la empatía o el respeto por los demás, necesarios para vivir en sociedad.

La promoción de la inclusión educativa, por medio de enfoques transversales e interdisciplinarios en la etapa de Educación Infantil, mostró resultados claros y positivos, que

ayudarán a evitar conductas contrarias a la inclusión y, por lo tanto, en la prevención de la discriminación y del acoso escolar.

Las aulas son espacios para la diversidad, pero para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de manera excelente es necesario disponer de estrategias y protocolos que faciliten la intervención para la inclusión y, además, de recursos humanos y materiales adecuados y realistas, sobre todo a la hora de trabajar con alumnado con necesidades especiales.

Todas las actividades que se realizaron durante la propuesta didáctica tuvieron repercusiones que perduraron en el tiempo, generando una mejora en el clima socioemocional, que benefició no sólo al alumno con una enfermedad poco frecuente, sino a todo el alumnado y al personal docente.

La diversidad que existe en las aulas refleja la que existe en la sociedad, pero la actitud ante la diversidad de una sociedad es un reflejo de los valores adquiridos en las aulas. Por lo tanto, es necesario promover la equidad y la inclusión desde edades tempranas para conseguir futuras sociedades inclusivas.

8. Referencias

- Araque, N. & Barrio, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, (4), 1-37.
- Arco, J. & Fernández, A. (Coord.). (2004). *Manual de Evaluación e Intervención Psicológica en Necesidades Educativas Especiales*. McGraw-Hill.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil* (Trad. y adaptación al castellano F. González-Gil, M. Gómez-Vela, C. Jenaro). Bristol: CSIE.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *La práctica de la evaluación educativa. Materiales e instrumentos*. Person Educación.
- Daza, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3 (6), 93-110.
- Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 121, do 23 de xuño de 2009.
- Parrilla, Á. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Revista Perspectiva*. (14), 17-31.
- Suárez, P. & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12 (20), 154-172.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós.



© 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).