



# Buenas prácticas en la Educación Infantil

Dolores Madrid Vivar  
M.<sup>a</sup> Rocío Pascual Lacal  
*Coordinadoras*

ISBN: 978-84-1377-466-4

DOI: 10.14679/1330

Dykinson Ebook



# BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Dolores Madrid Vivar y M.<sup>a</sup> Rocío Pascual Lacal  
*Coordinadoras*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1377-466-4

Preimpresión:  
Realizada por los autores

# Índice

|                           |    |
|---------------------------|----|
| <b>Presentación</b> ..... | 13 |
|---------------------------|----|

*Dolores Madrid Vivar, M.<sup>a</sup> Rocío Pascual Lacal*

## Educación infantil: 0-3

|   |    |
|---|----|
| <b>Capítulo 1. Espacios educativos para la infancia 0-3 como ambientes de aprendizaje</b> ..... | 15 |
|---|----|

*Ferrán Ventura Blanch, Nerea Salas Martín, Candela García Huber, Raúl Ruiz Alaminos*

|  |    |
|--|----|
| <b>Capítulo 2. Percepciones pedagógicas sobre el profesional de atención temprana en los centros escolares</b> ..... | 26 |
|--|----|

*Estela Isequilla Alarcón, María Martín Delgado, Lucía Parody García*

|  |    |
|--|----|
| <b>Capítulo 3. Atención temprana: experiencia personal en la detección de signos de alerta en primer ciclo de educación infantil</b> ..... | 33 |
|--|----|

*Vanesa Ruiz Aragón, Laura Molina Mariscal, María José Martín Gómez*

|  |    |
|--|----|
| <b>Capítulo 4. Detección e intervención temprana de la dislexia en el alumnado de educación infantil</b> ..... | 42 |
|--|----|

*María Martín Delgado, Estela Isequilla Alarcón, Lucía Parody García*

|  |    |
|--|----|
| <b>Capítulo 5. Experiencias de aprendizaje en un centro de 0-3</b> ..... | 56 |
|--|----|

*María Teresa Navarro Ariza, Virginia González Gil, Elisa Ruth Quesada Felice, Olga Escalero Suz*

|   |    |
|---|----|
| <b>Capítulo 6. Buenas prácticas en 0-3: una nueva forma de educar en el 0-3</b> ..... | 67 |
|---|----|

*Elisa Ruth Quesada Felice, Marina Muñoz Quesada*

|   |    |
|---|----|
| <b>Capítulo 7. La inclusión del primer ciclo de educación infantil en la educación permanente de los centros del profesorado de Andalucía</b> ..... | 78 |
|---|----|

*Laura Martín Vicente, M.<sup>a</sup> Rocío Pascual Lacal*

|   |    |
|---|----|
| <b>Capítulo 8. La musicalización de los cuentos de la colección de la cuna a la luna: un recurso indispensable para el aula de infantil</b> ..... | 90 |
|---|----|

*Alba María López Melgarejo, Norberto López Núñez*

## Metodologías activas en educación infantil

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 9. El multiverso jurásico: un taller integral planteado desde el enfoque de las inteligencias múltiples y el juego</b> .....  | 98  |
| <i>Laura María Barrientos Sánchez, Laura Velasco Wong</i>   |     |
| <b>Capítulo 10. Posibilistas</b> .....  | 108 |
| <i>Chema Lázaro Navacerrada</i>   |     |
| <b>Capítulo 11. Los proyectos son posibles</b> .....  | 119 |
| <i>María Magdalena Cañete García, Esperanza Fernández Bernal, Mónica Díaz López</i>   |     |
| <b>Capítulo 12. “Trogloditeando”, una experiencia de aprendizaje en educación infantil</b> .....  | 125 |
| <i>Cristina Isabel Gallego García, Rocío Villatoro Santos, Carmen María Ortigosa Arrabal</i>  |     |
| <b>Capítulo 13. Los medios de comunicación de uso social como experiencia de aprendizaje en el alumnado de educación infantil: la noticia y la entrevista periodística</b> .....  | 137 |
| <i>Silvia Iglesias Mérida, Vanesa Olmedo Urbano</i>   |     |
| <b>Capítulo 14. La creatividad: pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de educación infantil</b> .....   | 147 |
| <i>Lourdes Fernández Martín, Silvia Martín Díaz</i>   |     |
| <b>Capítulo 15. Miramos con gafas de Kandinsky</b> .....  | 156 |
| <i>Basilisa Guijarro Navarro</i>  |     |
| <b>Capítulo 16. La mesa de luz como recurso metodológico en educación infantil</b> .....  | 164 |
| <i>M<sup>a</sup> Elena Martín García</i>  |     |
| <b>Capítulo 17. “Al abordaje, mis piratas”: una experiencia de gamificación en infantil</b> .....   | 176 |
| <i>María del Mar Gallego García, Cristina Isabel Gallego García</i>   |     |
| <b>Capítulo 18. Proyecto MYMA: mentoriza y madura. La escuela compensatoria y la práctica psicomotriz de <i>aucouturier</i> en educación infantil. Desarrollo y aprendizaje en ambientes de exclusión social a través del cuerpo en movimiento basado en la pedagogía de Paulo Freire</b> ..... | 187 |
| <i>M<sup>a</sup> Teresa Navas Fernández, Miguel Ángel Muñoz Bautista</i>  |     |

## Experiencias de aprendizaje en el aula de las diferentes áreas del curriculum de la etapa de educación infantil

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 19. Muévete sin límites</b> .....   | 198 |
| <i>Sabina Urbano Lacal</i>  |     |
| <b>Capítulo 20. Movimiento y música, herramientas inclusivas para el aula de infantil</b> ..... | 209 |
| <i>Juan Bautista Llorens Gómez</i>  |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 21. Música vivenciada en educación infantil a través de la canción.....</b>  | 216 |
| <i>Juan Rafael Muñoz Muñoz</i>   |     |
| <b>Capítulo 22. Dramatización infantil: creatividad y desarrollo emocional. Herramientas para una educación integral .....</b>   | 223 |
| <i>M. Isabel Borda Crespo</i>  |     |
| <b>Capítulo 23. “Grafo-natura” una experiencia grafomotriz con todos los sentidos .....</b>  | 236 |
| <i>Sofía Domínguez Martínez</i>  |     |
| <b>Capítulo 24. Tipología textual en infantil: una tarea multinivel planificada mediante el uso de organizadores gráficos .....</b>  | 245 |
| <i>M. Esther Gallardo Quero</i>  |     |
| <b>Capítulo 25. La evolución de las matemáticas con el método ABN.....</b>   | 256 |
| <i>María del Mar Quirell José</i>  |     |
| <b>Capítulo 26. Abenizando nuestras clases .....</b>   | 270 |
| <i>María Luz Jimena Castilla, Nazaret Pozo Garrido, Ángela Ramírez Peinado</i>   |     |
| <b>Capítulo 27. Actividades experimentales para educación infantil.....</b>  | 280 |
| <i>José Carlos Clavijo Alcaide, Cesar Trujillo Luque</i>   |     |
| <b>Capítulo 28. La ciencia me atrae .....</b>  | 288 |
| <i>Ana María De La Fuente Pedrazas, Ana Moreno Fernández, Vanesa Aragón González</i>   |     |
| <b>Capítulo 29. Las bandejas de experimentación como fuente de aprendizaje .....</b>   | 299 |
| <i>Águeda María Escalera Gámiz, Cristina Reina Ruiz</i>  |     |
| <b>Capítulo 30. El cerebro infantil necesita arte: Joaquín Lobato, pintor y poeta.....</b>   | 311 |
| <i>Rocío Checa Abad, Virginia Díaz Martos</i>  |     |
| <b>Capítulo 31. Projeto poesia viva na viva infância: a obra de Manoel de Barros na educação infantil .....</b>  | 322 |
| <i>Rita Inês Petrykowski Peixe, Luciana de A. Spíndola, Márcia T. Vieira</i>   |     |
| <b>Capítulo 32. Total Physical Response (TPR) en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Una propuesta para trabajar la interculturalidad en la etapa de educación infantil .....</b> | 329 |
| <i>Lucía Torres-Zaragoza, María Navarro-Granados, Ana Castellano-Beltrán</i>   |     |

## La educación emocional

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 33. La gestión emocional en la infancia .....</b>   | 340 |
| <i>Elia López-Cassá</i>   |     |
| <b>Capítulo 34. Disciplina positiva en la etapa de infantil: la importancia de la correulación en la primera infancia .....</b> | 347 |
| <i>Macarena Soto Rueda</i>  |     |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 35. Disfrutar aprendiendo, aprender disfrutando .....</b>  | <b>357</b> |
| <i>Olga Escalero Suz, Marina Muñoz Quesada</i>   |            |
| <b>Capítulo 36. Emociones en el aula de infantil.....</b>  | <b>364</b> |
| <i>Laura Guzmán Peñuela, Olimpia Olaya García</i>  |            |
| <b>Capítulo 37. El cuerpo y las emociones.....</b>   | <b>378</b> |
| <i>María Luisa Torres Caro</i>   |            |
| <b>Capítulo 38. Y tú, ¿cómo quieres abrir la puerta? Un voto a favor de una educación tolerante y respetuosa con la infancia.....</b>  | <b>390</b> |
| <i>Carmen Romero Paniagua</i>  |            |
| <b>Capítulo 39. Educación consciente: acompañar desde y con el corazón para la formación del ser .....</b>   | <b>400</b> |
| <i>Sandra Rosa Aragón, Virginia González Gil, M<sup>a</sup> Victoria Lupiáñez Bravo</i>  |            |
| <b>Capítulo 40. ¿Son emocionalmente inteligentes las maestras de educación infantil de la provincia de Málaga? Relación con el Síndrome de Burnout y las características personales, laborales y formativas.....</b> | <b>412</b> |
| <i>Laura María Salazar Mendías, Milagros Fernández Molina</i>  |            |
| <b>Capítulo 41. Mejora de las conductas a través del trabajo de las emociones en el alumnado de educación infantil.....</b>  | <b>422</b> |
| <i>Andrea Hernández-Martínez, Fátima Alcázar Molina, Yolanda Sánchez-Matas</i>   |            |
| <b>Capítulo 42. Proyecto Unicosnios: educación socioemocional para una ciudadanía igualitaria.....</b>   | <b>431</b> |
| <i>Luz del Valle Mojtár Mendieta</i>   |            |
| <b>Capítulo 43. Crecer con alegría.....</b>  | <b>448</b> |
| <i>Ana M<sup>a</sup> Molina Gil, M<sup>a</sup> Ángeles Ávila Rodríguez, Susana Pena Gatón</i>  |            |
| <b>Las nuevas tecnologías en el aula de educación infantil</b>   |            |
| <b>Capítulo 44. Magia para grandes aventuras. El uso de las TICs en la educación infantil.....</b>   | <b>456</b> |
| <i>Alberto Padilla López</i>   |            |
| <b>Capítulo 45. Robótica en educación infantil es posible.....</b>   | <b>465</b> |
| <i>Ana Belén Martínez Reche</i>  |            |
| <b>Capítulo 46. O uso de touchscreen's por crianças de 0-3 anos: perspectivas e práticas de pais e educadores de infância .....</b>  | <b>471</b> |
| <i>Rita Brito, Patrícia Dias</i>   |            |
| <b>Capítulo 47. Música incre[dibox]ible. Gincana musical mediada por TIC en el aula de infantil 5 años .....</b>   | <b>484</b> |
| <i>Raquel Bravo Marin, Sara Garrido Martínez, Narciso José López García</i>  |            |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 48. El potencial del dibujo en la educación infantil a través de las nuevas tecnologías.....</b> | 495 |
| <i>Esperanza Leiva Carreño, Daniela Palomo Vega</i>  |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 49. Trabajando la autorregulación: diseño y pilotaje de tareas de inhibición para alumnado de educación infantil.....</b> | 501 |
| <i>Milagros Fernández-Molina, Inmaculada Quintana, Paula Pérez Semper</i>   |     |

## La organización de los espacios: creando ambientes de aprendizaje

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 50. Los ambientes de aprendizaje en el C.E.I.P. María Zambrano .....</b> | 515 |
| <i>Carmen Gabriela Cáliz García, Lourdes Vera García</i>                             |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 51. Situaciones de aprendizaje en los ambientes .....</b> | 529 |
| <i>Sara Aranda Romero, Camino Albillos Fernández</i>                  |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 52. La transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de los ambientes: una aproximación desde la práctica.....</b> | 536 |
| <i>Lucía Carrascal Mesa, Marina Gutiérrez Liger</i>   |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 53. Elección de los ambientes de aprendizaje .....</b>           | 542 |
| <i>Soledad Aranda Romero, María José Luque Quintana, Sandra Bravo Martin</i> |     |

|  |      |
|--|------|
| <b>Capítulo 54. Ambientes educativos: otra forma de “aprender” .....</b> | 553. |
| <i>Rosa Mostazo Márquez, María Estrella Martín Téllez</i>                |      |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 55. Más allá del aula de infantil.....</b>                                     | 563 |
| <i>María Antonia Meneses Lavin, Cristina Ocaña Abellán, María Victoria Trabalón Martos</i> |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 56. Espacios Montessori.....</b> | 573 |
| <i>Andrea Lupi</i>                           |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 57. Ambientes de aprendizaje Reggio Emilia.....</b> | 582 |
| <i>Sofía Domínguez Martínez</i>                                 |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 58. Espacios compartidos: compartir, aprender y jugar .....</b>              | 597 |
| <i>Carolina Susana Ledesma Alba, María Lorena Benítez Cruz, Marina Urbano Domínguez.</i> |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 59. La naturaleza en la organización espacial de las escuelas infantiles .....</b> | 606 |
| <i>Alba Ramos Solano</i>   |     |

## Innovación educativa

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 60. Buenas prácticas en educación infantil: escuela mentoras.....</b> | 618 |
| <i>Enrique Sánchez Rivas</i>  |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 61. No es solo un juego. La importancia del juego durante la infancia.....</b>   | 624 |
| <i>Carmen Romero Paniagua</i>  |     |
| <b>Capítulo 62. Pinolivo, un retrato de infancia.....</b>  | 634 |
| <i>María Gracia Romero García</i>  |     |
| <b>Capítulo 63. Proyecto READ-COM: estudio de la metodología docente para el aprendizaje lector y buenas prácticas en educación infantil (3-6) .....</b>                                     | 646 |
| <i>Dolores Madrid Vivar, M.ª Rocío Pascual Lacal, María Del Mar Gallego García, Inmaculada C. Santos Díaz</i>  |     |
| <b>Capítulo 64. Recogida de información y elaboración de informes de evaluación en infantil .....</b>  | 663 |
| <i>Ángela González Espinar, Sara Aranda Romero, Mercedes Pacheco García</i>  |     |
| <b>Capítulo 65. Por uma alimentação saudável: projeto de “boas práticas” na escola viva infância bilíngue, Campo Grande, MS/Brasil .....</b>   | 670 |
| <i>Rita Inês Petrykowski Peixe, Luciana De A. Spíndola, Márcia t. Vieira</i>   |     |
| <b>Capítulo 66. Recursos para enseñar a leer el mundo de forma crítica en infantil: un análisis documental .....</b>   | 677 |
| <i>Arasy González Milea, Carmen Rosa García Ruiz</i>   |     |
| <b>Capítulo 67. La danza como recurso educativo .....</b>  | 685 |
| <i>Clara Ruiz Del Rey, Adriana Nielsen-Rodríguez, A. Ramón Romance García</i>  |     |
| <b>Capítulo 68. Propuesta metodológica para la evaluación y promoción de la actividad física y el desarrollo cognitivo en metodologías activas en educación infantil .....</b>               | 694 |
| <i>Adriana Nielsen-Rodríguez, A. Ramón Romance García</i>  |     |
| <b>Capítulo 69. Jaque mate a la inactividad física. El ajedrez educativo como recurso para aumentar los niveles de actividad física en educación infantil .....</b>                          | 704 |
| <i>Guiomar Serrano Gallén, Natalia María Arias Palencia</i>  |     |
| <b>Capítulo 70. El canto en la educación infantil de 3 a 6 años. Una revisión sistemática de artículos en castellano publicados en revistas de investigación en la década 2010-2020.....</b> | 715 |
| <i>María del Valle de Moya Martínez, Bohdan Syroyid Syroyid, María del Valle Robles de Moya</i>  |     |
| <b>Capítulo 71. Los principios pedagógicos de la Bauhaus en la educación infantil. Arte, juego y música .....</b>  | 724 |
| <i>Pilar Flores Núñez</i>  |     |
| <b>Capítulo 72. Libros musicales: clasificación y posibilidades didácticas para educación infantil.....</b>  | 735 |
| <i>Norberto López Núñez, Alba María López Melgarejo, María del Valle Robles de Moya</i>  |     |
| <b>Capítulo 73. Análisis de la transferencia al aula de la cardioeducación.....</b>  | 745 |
| <i>Noela Rodríguez Losada, Elisa Ávila García</i>  |     |
| <b>Capítulo 74. Práctica científica y contexto de la vida diaria a través de una propuesta didáctica de huerto escolar en educación infantil .....</b>                                       | 754 |

*Carolina Sánchez-Garcés, Daniel Cebrián-Robles*

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 75. Mejora de la calidad del ambiente en las aulas de educación infantil. Golden 5: las claves del éxito .....</b> | <b>766</b> |
|--|------------|

*Ana Castellano-Beltrán, María Navarro-Granados, Lucía Torres-Zaragoza*

## La comunidad educativa

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo 76. La familia como herramienta de innovación educativa en educación infantil .....</b> | <b>777</b> |
|---|------------|

*Francisco Cid Fornell*

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo 77. A educación como tarea compartida en un barrio desfavorecido: nuestra comunidad de aprendizaje.....</b> | <b>784</b> |
|---|------------|

*Jésica Belmonte Fernández, Amalia Segalerva Cazorla*

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 78. Proyecto ¿hablamos?: Escuela de familias para contextos desfavorecidos .....</b> | <b>794</b> |
|--|------------|

*Jesús Rubio Chaves*

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 79. Transitando nuevos caminos con las familias desde el descubrimiento del trabajo en pareja pedagógica: Un proceso de investigación-acción en nivel 3 años .....</b> | <b>801</b> |
|--|------------|

*María de Gracia González Tinoco*

## Formación del profesorado

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 80. Escuela y Universidad: abriendo nuevos caminos de aprendizaje, colaboración compromiso social y político .....</b> | <b>811</b> |
|--|------------|

*Analia E. Leite Mendez, Patxi Velasco Fano*

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 81. De la tradición a la recreación: la formación inicial del maestro/a de educación infantil fundamentada en la triangulación metodológica y vinculación universidad-escuela.....</b> | <b>822</b> |
|--|------------|

*M<sup>a</sup> José Mayorga Fernández, M<sup>a</sup> José Berlanga Algaba, Dolores Madrid Vivar*

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 82. Cómo enseñar a estudiantes del grado de educación infantil a realizar y difundir experiencias de indagación a través de una feria de la ciencia.....</b> | <b>829</b> |
|--|------------|

*M<sup>a</sup> Marta Alarcón-Orozco, Antonio Joaquín Franco-Mariscal, Ángel Blanco-López*

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo 83. Análisis de pósteres divulgativos en una feria de experiencias de indagación con maestros/as de infantil en formación inicial .....</b> | <b>839</b> |
|---|------------|

*Juliana Valencia Ruiz, Antonio Joaquín Franco-Mariscal*

**Capítulo 84. Las noticias científicas como medio de acercar la ciencia actual al alumnado** ..... 850  
*Jerónimo Torres-Porras, Jorge Alcántara-Manzanares, José Joaquín Ramos Miras*

**Capítulo 85. El conocimiento del entorno en educación infantil a través de la historia local de Córdoba**..... 859  
*Miguel Jesús López Serrano, Pilar Gema Rodríguez Ortega, Rafael Guerrero Elecalde*

**Capítulo 86. Narrativa infantil para trabajar el medioambiente: pautas para el profesorado en formación** ..... 869  
*Alicia Vara López, Silvia Medina Quintana, Miguel Jesús López Serrano*

**Capítulo 87. Diseño de espacios dinámicos en el contexto escolar mediante la metodología aprendizaje-servicio con alumnado universitario**..... 879  
*Yolanda Sánchez-Matas, Andrea Hernández-Martínez, David Gutiérrez Díaz Del Campo*

**Capítulo 88. El desarrollo profesional de los docentes de educación infantil en relación con la educación física atendiendo a los años de experiencia, titulación académica y ciclo educativo**..... 889  
*Cristina Honrubia Montesinos*

**Capítulo 89. El aprendizaje de la lengua escrita en la formación continua del profesorado** ..... 898  
*M.ª Rocío Pascual Lacal, Laura Martín Vicente*

**Capítulo 90. Desarrollo de la competencia científica desde las primeras edades** ..... 913  
*Laura Martín Vicente, Mª del Mar Gallego García*

**Capítulo 91. Orientaciones formativas para la inclusión en educación infantil: lecciones aprendidas desde la perspectiva docente** ..... 924  
*Inmaculada Orozco*

**Capítulo 92. Desarrollo de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación inicial de maestros de infantil en la asignatura de salud, higiene y alimentación infantil mediante la realización de ferias educativas**..... 932  
*Noela Rodríguez-Losada, Elisa Ávila García*

## Capítulo 91

# Orientaciones formativas para la inclusión en educación infantil: lecciones aprendidas desde la perspectiva docente

Inmaculada Orozco

Universidad de Sevilla, España

### 91.1. INTRODUCCIÓN

La mejora de la calidad de la enseñanza sigue siendo una tarea pendiente vinculada estrechamente con el conocimiento de su profesorado para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los niños y todas las niñas (Echeita, 2019; Forlin, 2012; Florian y Beaton, 2018). Sin embargo, maestros y maestras de aula ordinaria sienten que no están plenamente formados para trabajar con determinados estudiantes. Esto evidencia la falta de claridad sobre el auténtico sentido de la inclusión, un término que todavía se asocia a colectivos o personas concretas (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Esta idea se puede difuminar acercándonos a la pedagogía inclusiva, un enfoque alternativo que se centra en la *capacidad docente* de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación al ofrecer un ambiente suficientemente diverso desde el principio, evitando que “algunos” queden en los márgenes (Ahmeed, Sharma y Depler, 2014; Florian, 2015). En otros términos, supone formarse para alejarse del déficit y estrategias específicas para “unos pocos”, ya que la educación inclusiva en la infancia no beneficia únicamente a aquellos que puedan “presentar más dificultades”, sino a todos (Korsgaard y Mortensen, 2017; Slee, 2011).

A pesar de numerosas ventajas que existen acerca de este modelo educativo, si el profesorado de infantil no recibe ayuda por parte de los líderes de su escuela, *apoyos formativos* o posee experiencias negativas puede emplear enfoques de enseñanza tradicionales, cuestionar las capacidades del alumnado y ser un aliado de la exclusión (Klibthong y Agbenyega, 2013). Es decir, si hay falta de formación, la diversidad humana en lugar de considerarse una riqueza, se asocia a personas que reciben un trato distinto por diferencias sociales, culturales o biológicas. Se requiere, por tanto, una nueva postura de incertidumbre que cuestione algunos supuestos en los que se ha basado el conocimiento pedagógico, las relaciones educativas y el propio significado de la escuela (Calderón-Almendros, 2019).

En este sentido, Díez (2020) nos invita a cuestionar y escuchar aquello que “nos chirría” en la práctica educativa para buscar alternativas coherentes con lo que se quiere mejorar y realmente necesita cada niño. Estudios sobre pedagogía inclusiva muestran que el conocimiento de docentes eficaces evoluciona con la autoevaluación de la praxis (Florian y Beaton, 2018), trabajando sobre las creencias educativas, con una formación continua y permanente (Klibthong y Agbenyega, 2018; Orozco y Moriña, 2020), investigando (Donohoo, 2013), conociendo estrategias específicas acerca de cómo aprenden las personas, cómo organizar y gestionar el aula, así como realizar la evaluación (Rouse, 2009). Otros autores expertos en temática como

Brennan, Kings y Travers (2019), hacen hincapié en las redes de apoyo entre profesionales y otros agentes de la comunidad educativa para promover una cultura colaborativa encaminada hacia un mismo fin.

En definitiva, a pesar de los avances en el terreno de la inclusión, el alumnado tiene que sortear barreras debido a estrategias didácticas de enseñanza excluyentes que son fruto de la falta de formación (Sánchez, Rodríguez y Martínez, 2019). El profesorado es cada vez más consciente de la necesidad de desarrollar habilidades para comprender qué implica la inclusión educativa y cómo hacerla posible (Agbendyega y Klibthong, 2021).

## 91.2. OBJETIVOS

Este estudio pretende conocer, describir y comprender qué tipo de formación considera relevante el profesorado inclusivo de infantil para que otros colegas sepan dar respuesta a la diversidad. Por tanto, de manera holística, se persigue obtener una serie de posibilidades o caminos formativos que docentes de la etapa pueden emprender para llegar a ser inclusivo.

## 91.3. MÉTODO

Los resultados preliminares que aquí se exponen pertenecen a la primera fase de una tesis doctoral actualmente en construcción. El objetivo general de dicha investigación es describir, comprender y explicar las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones de docentes que desarrollan una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. También este estudio se enmarca en un proyecto I+D+i más amplio financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España titulado “Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado”.

Esta primera fase que permite explorar y realizar un primer contacto los participantes, se teje a partir una investigación de estudios multicazos (Stake, 2006), con un diseño cualitativo (Taylor y Bodgan, 2000) y cuyo enfoque se centra en valorar la subjetividad, dar voz y comprender las perspectivas y experiencias de docentes inclusivos (Merriam y Tisdell, 2016).

### 91.3.1. Participantes

Los protagonistas de esta primera fase extensiva de la investigación han sido seleccionados por accesibilidad y proximidad mediante la técnica de muestro no probabilístico o dirigido por conveniencia (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014). Entre los criterios formulados, se tuvo en cuenta que fueran: docentes de Educación Infantil que actualmente estaban desarrollando una pedagogía inclusiva en la provincia de Sevilla, con diversidad de edad, género, años de experiencia docente, disponibilidad en la participación y tiempo.

En un primer momento, las distintas asesorías de dos Centros de Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla (Educación Infantil y Necesidades Educativas Especiales) intermediaron en la selección de dichos participantes. Para facilitar la idoneidad de los mismos, se explicaron los propósitos de la investigación y delimitaron las características que definían el perfil de un docente inclusivo (Agencia Europea para Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012). Algunas de estas cualidades fueron las siguientes: logra que todos participen en clase, confía en las capacidades y el éxito de todos, realiza los ajustes necesarios en su planificación, hace posible que todos se sientan cómodos e importantes...etc.

Más adelante, se utilizó la técnica de muestreo no probabilística “bola de nieve” (Cohen, Manion y Morrison, 2000) con los participantes iniciales para que ofrecieran contactos de colegas en ejercicio que conocían y también desarrollaban una pedagogía inclusiva.

Tras el proceso de reclutamiento, se obtuvieron 100 participantes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. En Infantil fueron 25 docentes del segundo ciclo (3-6 años) pertenecientes a 16 centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y dos Escuelas de Educación Infantil de la provincia de Sevilla. De este total, 22 fueron mujeres y 3 hombres. La edad media fue de 42,08 años y los años de experiencia variados, comprendidos entre 6 y 33 años. Una gran parte de los participantes estaba o había realizado su trabajo en instituciones de difícil desempeño, situadas en contextos vulnerables. Asimismo, afirmaron que habían decidido dedicarse a esta profesión por vocación.

### 91.3.2. Instrumento de recogida de datos, análisis y cuestiones éticas de la investigación

Con el fin de lograr que los datos de esta primera fase del estudio emergieran a través del diálogo entre los participantes y la investigadora, se emplearon entrevistas semiestructuradas y en profundidad sobre las cuatro dimensiones que componen la pedagogía inclusiva: creencias, conocimientos, diseños y acciones (Florian, 2014; Gale y Mills, 2013; Rouse, 2009).

En esta ocasión, se presentan los resultados acerca de la dimensión de conocimientos, especialmente dedicada a la formación docente. Algunas cuestiones que se llevaron a cabo en los encuentros pertenecientes al guion de entrevista fueron las siguientes: ¿Qué formación estima necesaria para atender adecuadamente a la diversidad?, ¿cómo debería ser la formación de un profesional inclusivo?, ¿sabe o tiene referencia de alguna formación (cursos, jornadas, encuentros, eventos...) que sean útiles para educar en la diversidad en la educación infantil?

Se realizaron varios encuentros con cada participante. En general, estos duraron dos horas y media aproximadamente, aunque también otras reuniones se prolongaron, incluso, a tres horas y media. Todas fueron cara a cara, menos tres de ellas debido a la preferencia de los participantes y la complejidad dada por la pandemia.

Las cuestiones éticas de la investigación estuvieron presentes durante todo el proceso de recogida de datos. Cada participante pudo leer previamente un consentimiento informado para conocer los objetivos y los procedimientos de la investigación, sus derechos como protagonistas y cómo sería respetada su privacidad. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas omitiendo su nombre real (I1-I25) y devueltas por correo electrónico a cada persona. Este último paso permitió a cada docente “aprobar” su propia narrativa, dado que todos ellos tuvieron la oportunidad de agregar, eliminar, sustituir información y aclarar determinadas ideas. En palabras de Parilla (2010), ayudó a negociar la investigación y llevar ese consentimiento informado a todas y cada una de las fases del estudio.

En lo que respecta al análisis de datos, la información comenzó a cobrar sentido mediante un sistema de categorías y códigos inductivo (Miles & Huberman, 1994). Para un posterior análisis riguroso, se empleó el software cualitativo MAXQDA.

## 91.4. RESULTADOS

Figura 1  
Mapa de resultados



El profesorado inclusivo de Educación Infantil manifestó que, desde su perspectiva, existían distintas maneras para conseguir que todo el alumnado aprendiera, participara y tuviera éxito. No obstante, una gran parte de los docentes expresó que antes de la formación, era necesario tener cierta sensibilidad, vocación y actitud proactiva para mejorar e innovar la praxis. También, resaltó que la auténtica formación (en materia de diversidad como en cualquier otra temática) diera sentido a su quehacer debería ser continua, permanente y obligatoria.

*I20: Claro, la formación siempre tiene que ser obligatoria y continua. Siempre van apareciendo nuevas prácticas, teorías, recursos, personas que descubren o aportan estrategias interesantes... Tú no puedes quedarte estancado, sino que tienes que seguir formándote y buscando recursos que te ayuden cada vez a mejorar más.*

Asimismo, indicaron que esta formación tenía que ser “hacia dentro”. En otros términos, debería estar calada de reflexión y diseñada de tal modo que ayudara a los docentes a repensar cómo su paso por el sistema educativo y las experiencias educativas previas han condicionado la cultura y el modo de actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ellos era esencial desaprender y analizar las concepciones acerca de la diversidad y el trato con cada uno.

*I3: Desde la experiencia te digo que hace falta desarrollar procesos que nos hagan mover todo lo que tenemos en nuestra vida anclado. Yo me refiero a remover nuestros esquemas previos que nos hacen ver al alumnado de una manera u otra.*

En general, gran parte de los participantes señalaron el Centro de Profesorado (CEP) de la zona como el principal sistema de apoyo para la formación, dado que daba respuesta a las necesidades docentes o intereses del momento. En concreto, hicieron hincapié en cursos sobre el Trabajo por Proyectos, el aprendi-

zaje basado en retos, la gestión de conflictos, el aprendizaje cooperativo, los rincones, las Comunidades de Aprendizaje, las actuaciones educativas de éxito y breves nociones específicas sobre las distintas necesidades que pueden darse.

*I11: El CEP suele tener un catálogo bastante amplio de formación, con un número de horas aceptables. Se realizan siempre en la misma ubicación y responden bastante bien a los intereses que tenemos los docentes.*

Otra de las vías para la formación que destacó el profesorado fue la autoformación. Estos docentes valoraron la motivación intrínseca y la propia inquietud por buscar por uno mismo cursos, leer libros y artículos vinculados con la inclusión, el aprendizaje dialógico, así como pertenecer a foros y redes profesionales para compartir experiencias e intercambiar recursos. Entre algunas recomendaciones aparecieron autores relevantes que hacían referencia a la importancia de la cultura y el aprendizaje social como Piaget, Bruner o Vygotsky. Además, mostraron al sociólogo Habermas, los estudios sobre la complejidad de Edgar Morin, la Enculturación Matemática de Bishop, la perspectiva constructivista de la lectura y escritura de Myriam Nemirovsky y las contribuciones de la Neuroeducación entre otras.

*I5: Tenemos que formarnos y saber bien cómo aprenden los niños y qué metodologías son las que mejor favorecen la atención a la diversidad. Por supuesto tenemos que leer, ya sabes, abrir un poco más la mirada y aprender cómo se trabaja en otros sitios.*

Sin embargo, más de la mitad de los docentes narraron que la clave para la formación en este sentido era la formación inicial. Desde su punto de vista, era preciso que el profesorado universitario desmontara prejuicios sobre la diversidad, acercara a sus estudiantes a la realidad profesional, con situaciones prácticas y voluntariado en Comunidades de Aprendizaje. Es más, mostraron que los planes de estudios deberían modificarse para que las asignaturas ofrecieran estrategias inclusivas para atender a todo el alumnado desde el principio.

*I3: La formación tiene que ser desde los primeros años de carrera. Esta formación debe permitir no solamente conocer lo que es la pedagogía, sino tener un golpe de realidad con la práctica. Para ello, hay que formar en herramienta y flexibilidad de mente para ser capaz de aplicar esas herramientas teniendo en cuenta que a cada alumno hay que darle lo suyo.*

Una mayoría de los docentes también explicaron que otras de las maneras para formarse en diversidad era visitando experiencias educativas de éxito y docentes que apostaban por la inclusión para tomarlo como ejemplo en su propia práctica. Asumieron que la formación teórica era precisa, pero que la práctica real era más útil para aprender a desarrollar estas mismas acciones.

*I12: Yo cada vez que he tenido una oportunidad de visitar otras aulas y otros colegios he aprendido mucho más que cuando me estoy leyendo un libro. Cada realidad es distinta, entonces de quién más aprenderíamos seríamos de otros maestros más que de una formación teórica de alguien externo que viene a formarnos y no está en el aula. Todo lo que te cuentan te sirven claro, pero es que luego te das cuenta que eso no es la realidad con la que te encuentras. La formación debería ser práctica y, sobre todo, basada en el intercambio de experiencias con otros maestros.*

La mitad de los profesionales enfatizaron en la formación más específica sobre las distintas formas de aprender que tienen las personas y estrategias inclusivas como el trabajo cooperativo, los proyectos de trabajo y la elaboración de materiales accesibles. Algunos de ellos aludieron a las estrategias metodológicas para todo el alumnado y otros a las necesidades concretas que se pudieran dar en el aula.

*I9: Creo que también es necesario un mínimo conocimiento de las dificultades más frecuentes que nos podemos encontrar.*

Por último, el profesorado desveló que el mejor modo de sentirse formado continuamente era pertenecer a un grupo de docentes implicados y preocupados por la formación de diferentes niveles. Entre las funciones de este equipo estaba la lectura conjunta, la asistencia a eventos pedagógicos comunes, así como compartir dudas e incertidumbres de su práctica diaria.

*I12: Nuestro trabajo debería ser más compartido, más público, más en equipo; un equipo amplio, extenso, formado por todas las personas que entendemos la escuela así, y con la posibilidad de contactar de manera directa entre nosotros. Un grupo de estudio es una buena opción para conseguir algo así.*

En esta línea, mientras que unos insistieron en la formación con personas comprometidas con el mismo ideal de educación, otros asumieron que igualmente era preciso que esta formación en “equipo” emergiera en los propios claustros de los centros.

*I10: Pues sería a través de la puesta en común de la propia experiencia y crear un grupo o una red para compartir todo eso. Muchas veces no compartimos lo que tenemos en la escuela, lo teorizamos todo. Por eso, la formación en centros está bien porque coges un claustro entero de un colegio y le da orientaciones, se habla de lo que cada uno hace en su clase, los problemas que tiene, los que no...*

## 91.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estas narrativas docentes desvelan múltiples vías para formarse en diversidad. Esto significa que no valen excusas que acrediten la falta de formación si no se ha tenido la suficiente sensibilidad y voluntad para optar a ellas de manera proactiva y considerando que es una tarea inconclusa (Klibthong y Agbenyega, 2018; Orozco y Moríña, 2020). Como sabemos, en el discurso de la diversidad es frecuente escuchar la escasez de recursos o medios para dar respuesta a todo el alumnado como merece. Sin embargo, este profesorado refleja que no se trata de recursos materiales, sino más bien de actitud, coraje y motivación personal para aprender a desarrollar prácticas inclusivas que no vulneren los derechos de la infancia (Echeita, 2019).

Por otro lado, los hallazgos de este estudio coinciden con las propuestas de Florian y Beaton (2018) y Donohoo (2013), dado que estos docentes inciden en una primera formación reflexiva para comprender el significado de diversidad y una autoformación. Esto nos hace ver la urgencia de mirarse a uno mismo antes de juzgar al alumnado, analizar nuestras acciones y comprometerse con nuestra labor si queremos mejorar (Díez, 2020). Por tanto, sería recomendable que los centros de profesorado organizaran talleres y encuentros que abordasen las creencias docentes sobre la educación inclusiva.

También es relevante destacar que este profesorado alude tan solo y en algunas ocasiones a estrategias específicas para casos concretos. De hecho, más bien señalan que una formación en diversidad no es una “tarea extra”, sino que va intrínseca en la profesión docente (Rouse, 2009) y recae en conocer metodologías activas, constructivistas, personalizadas y centrada en el alumnado. Por estas razones, los participantes sitúan la formación inicial como el eje para el cambio, al igual que las ofertas de los centros de profesorado y las experiencias de éxito. Todo ello nos indica que es necesario que exista una reformulación de los planes de estudio de las titulaciones, seguido de una coordinación real y efectiva entre los centros educativos, las universidades y los centros de profesorado.

En conclusión, las voces de estos docentes reclaman que es posible ser inclusivo a partir de las posibilidades “individuales” comentadas (reflexión, autoformación, asistencia a cursos promovidos los centros de profesorado...), pero estas mismas cobrarían más sentido si todas ellas se combinan y, a la vez, van de la mano de una responsabilidad comunitaria (Brennan et al., 2019). Los grupos de apoyo entre docentes y estudiantes de distintas instituciones y etapas que pensarán juntos sería una iniciativa que podría constituirse desde las propias universidades.

## 91.6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbenyega, J.S., & Klibthong, S. (2021). Exploring Thai early childhood teachers' experiences of inclusive teaching practices: a qualitative study. *The Australian Educational Researcher*, 48, pp. 125-143. doi:10.1007/s13384-020-00380-113
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), pp. 317-331. doi:10.1080/09687599.2013.796878
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf)
- Brennan, A., King, F., & Travers, J. (2019). Supporting the Enactment of Inclusive Pedagogy in a Primary School. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-18. doi:10.1080/13603116.2019.1625452.
- Calderón-Almendros, I. (2019). Differences and Inequality in Schools: The Languages of Oppressed People as Hope. *Ars Vivendi Journal*, 11, pp. 2-11. Recuperado de <https://bit.ly/2GzQ7Wf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge/Falmer.
- Díez, M. C. (2020). Lo que nos chirría en la Educación Infantil. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), pp. 232-236. doi:10.24310/mgnmar.v1i1.7210
- Donohoo, J. (2013). *Collaborative inquiry for educators: A facilitator's guide to school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), pp. 286-295. doi:10.1080/08856257.
- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. En J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian (Eds.), *Inclusive pedagogy across the curriculum* (pp.11-24). Melbourne, Australia: Emerald.
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), pp. 870-884. doi:10.1080/13603116.2017.1412513
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), pp. 813-828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education. An International Perspective*. New York: Routledge.
- Gale, T., & Mills, M. (2013). Creating Spaces in Higher Education for Marginalised Australians: Principles for Socially Inclusive Pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5(2), pp. 7-19. doi:10.11120/ells.2013.000082014.933551
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y P. Baptista-Lucio (Coords.), *Metodología de la Investigación* (pp.170-191). México: McGraw-Hill.
- Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2013). Thai early childhood educators' perspectives: transforming inclusive teachers to move beyond religiosity. En P. Jones (Ed.), *Bringing insider perspectives into inclusive teacher learning: Potentials and challenges for educational professionals* (pp.121-132). London, UK: Taylor & Francis/Routledge.

- Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Exploring Professional Knowing, Being and Becoming through Inclusive Pedagogical Approach in Action (IPAA) Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), pp.109-123. doi:10.14221/ajte.2018v43n3.7
- Korsgaard, M. T., & Mortensen, S. S. (2017). Towards a shift in perspective for inclusive education research - A continental approach. *International Journal of Inclusive Education*, 21(12), pp. 1245-1260. doi:10.1080/13603116.2017.1335356
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-16. doi:10.1080/13603116.2020.1866686
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 165-174. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218>
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, pp. 6-13. Recuperado de <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/developing-inclusive-practice-a-role-for-teachers-and-teacher-edu>
- Sánchez, P.A., Rodríguez, R.D., & Martínez, R.M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), pp. 18-24. doi:10.7821/naer.2019.1.321.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press: New York.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.