

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

**Proyecto Educativo para trabajar la
Inclusión en Educación Infantil bajo
el marco de la Enseñanza para la
Comprensión.**

Trabajo fin de grado presentado por:

Jasone Gómez Alegría

Titulación:

Grado de maestro en Educación Infantil

Línea de investigación:

Proyecto educativo

Director/a:

Miriam Agreda Montoro

Bilbao

24/06/2016

Firmado por: Jasone Gómez Alegría

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos pedagógicos. 1.2.3. Niveles
educativos. 1.5.3. Etapas educativas.

La finalidad de la educación es crear cabezas bien puestas y no bien llenas.

Edgar Morin.

RESUMEN

El presente proyecto educativo, propone trabajar la inclusión y la accesibilidad de las personas con discapacidad visual, auditiva o motriz. Está dirigida a un alumnado sin ninguna necesidad educativa especial de Educación Infantil, concretamente al aula de 5 años, con el objetivo de hacer de estos, agentes activos de una sociedad hacia la inclusión. Esta diseñado basándose en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, propuesta de enseñanza de la Universidad de Harvard, que tiene como pilar la comprensión.

Palabras clave: Educación infantil, Enseñanza para la Comprensión, inclusión, accesibilidad, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motriz.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS DEL TFG	6
2.1. OBJETIVO PRINCIPAL.....	6
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN UNA NECESIDAD EDUCATIVA ...	7
3.2. DEFINIENDO LA COMPRENSIÓN	10
3.3. ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN	13
3.3.1. El nacimiento	13
3.3.2. Conceptualización de la Enseñanza para la Comprensión	14
3.3.2.1. Tópicos generativos	15
3.3.2.2. Metas de comprensión.....	15
3.3.2.3. Desempeños de comprensión.....	17
3.3.2.4. Valoración continua.....	19
3.4. ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN VS. ENSEÑANZA TRADICIONAL ...	20
3.5. LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN	21
4. MARCO EMPÍRICO	23
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN	23
4.2. PROPUESTA DIDÁCTICA	24
4.2.1. Competencias	24
4.2.2. Objetivos	26
4.2.3. Contenidos	26
4.2.4. Temporalización.....	27
4.2.5. Metodología	27
4.2.6. Marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión	28

I. Tópico generativo:.....	28
II. Hilo conductor:	28
III. Metas de comprensión.....	28
IV. Desempeños de comprensión	29
Primera meta de comprensión.....	29
DISCAPACIDAD VISUAL	29
DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	31
DISCAPACIDAD MOTRIZ	33
Segunda meta de comprensión.....	35
4.2.7. Evaluación (Valoración continua).....	36
5. CONCLUSIONES.....	37
6. CONSIDERACIONES FINALES	38
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
7.1. BIBLIOGRAFÍA.....	40
7. ANEXOS	43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema gráfico de la Educación para la Comprensión	20
Figura 2: Diagrama valoración continua. La retroalimentación a través de la pirámide.....	36

1. INTRODUCCIÓN

Las etapas y modelos por los que ha transitado la educación, con distintos resultados, han sido objeto de debate y análisis sobre los métodos aplicados. Las reflexiones y estudios más modernos giran en torno a la cuestión que orienta este trabajo: ¿El papel del educador ha de ser enseñar o educar? ¿Proporcionar conocimientos o dotar de habilidades para comprender y aplicar lo aprendido?

La Enseñanza para la Comprensión (*léase EpC*) lo resuelve planteando que tener conocimientos que no se comprenden no nos sirven para desenvolverse en el entorno cambiante en el que nos movemos. Propugna, por ello, que la enseñanza ha de dotar, a los educandos, de herramientas, de habilidades que les permita aplicar con flexibilidad y creatividad lo aprendido, aportando los frutos de sus propias experiencias, en un proceso dinámico de contraste y retroalimentación.

Por otro lado, en el ámbito educativo cada vez se hace una mayor apuesta por los valores de la inclusión. Aun así, hoy en día, todavía nos encontramos con barreras arquitectónicas y barreras curriculares. Además, normalmente tenemos la costumbre de intentar adaptar el entorno una vez presentado algún caso de alumno o alumna con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en vez de prever esta situación.

Este trabajo, propone un proyecto educativo bajo el marco de la EpC, dirigido a estudiantes sin NEE para trabajar la inclusión, con el fin de hacerles reflexionar y ser parte activa hacia un modelo social, inclusivo y accesible para todas y todos.

2. OBJETIVOS DEL TFG

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

Diseñar un proyecto para trabajar la inclusión en un aula ordinaria con alumnas y alumnos sin ninguna necesidad educativa especial, basándose en el marco conceptual de la EpC.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceptualizar la Enseñanza para la Comprensión dentro del marco inclusivo de la educación.

- Diseñar un proyecto para trabajar la discapacidad visual, auditiva y motriz con alumnas y alumnos exentos de estas.
- Proponer actividades para fomentar la reflexión acerca de la inclusión y para ser parte activa hacia este modelo de sociedad.

3. MARCO TEÓRICO

En este primer apartado, marco teórico, se hará un acercamiento a la propuesta de enseñanza de la Universidad de Harvard: Enseñanza para la Comprensión (EpC). Principalmente se justificará el por qué de la necesidad de la EpC, definiendo después la comprensión, concepto pilar de la EpC. Más adelante, se definirán las características del marco conceptual y, después, se hará una breve comparación entre la Enseñanza Tradicional y la EpC. Para finalizar, se hará una relación entre la EpC y la educación inclusiva, tema del que tratará la propuesta de proyecto.

3.1. LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN UNA NECESIDAD EDUCATIVA

Para justificar este trabajo es oportuna la pequeña introducción que hace Edgar Morin en el capítulo IV “Enseñar la comprensión”, de su libro “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”:

La situación sobre nuestra Tierra es paradójica. Las interdependencias se han multiplicado. La conciencia de ser solidarios con su vida y con su muerte liga desde ahora a los humanos. La comunicación triunfa; el planeta está atravesado por redes, faxes, teléfonos celulares, módems, Internet. Y sin embargo, la incomprendición sigue siendo general. Sin duda, hay grandes y múltiples progresos de la comprensión, pero los progresos de la incomprendición parecen aún más grandes. El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y por esta razón debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro. (Morin, 1999, p.51)

Siguiendo en la misma línea, en el artículo *Teaching for understanding* publicado (Mctighe y Seif, 2014) en la revista *Teachers Matter*, se exponen tres razones de peso por las que es necesaria la Enseñanza para la Comprensión en este siglo XXI.

La primera razón es que los estudiantes están entrando en un mundo moderno. Un mundo en el que la tecnología incide en todos los contextos en los que se desarrollan: formas de comunicarse y relacionarse, entornos de aprendizajes cambiantes, flexibles, formas de aprender, etc. Una tecnología que pone a nuestro alcance más información de

la que somos capaces de asimilar. Nos encontramos, con frecuencia, ante situaciones en las que abunda el ruido y es difícil discernir lo que es información superficial, accesorio o propaganda, de aquella que realmente contiene los elementos de conocimiento. E-mail, Twitter, Facebook y otras tecnologías que vendrán, permiten estar en comunicación en tiempo real con personas del otro lado del planeta. Sin embargo, todo apunta, a que no estamos mejor informados. La sobreabundancia de información que recibimos genera desinformación, además de que contiene un fuerte sesgo en los contenidos que se publican: temas cruciales y cuestiones fundamentales se tratan en los medios convencionales de forma desenfocada, casi anecdótica o, simplemente, están ausentes. El complejo mercado de trabajo, con su variedad de nuevas y cambiantes carreras, pide a los individuos que sean creativos e innovadores, que apliquen lo aprendido a nuevas situaciones y, mientras tanto, que sean aprendices continuos de por vida.

Todos estos cambios implican que hemos de educar utilizando nuevos y diferentes métodos, si queremos preparar a nuestros descendientes para el mundo del siglo XXI. No podemos seguir centrándonos en una educación en torno a la mera adquisición de conocimientos, ya que hoy en día la información es de muy fácil acceso. Es más, la educación de hoy tiene que ayudar a los estudiantes a ir más allá de los hechos de aprendizaje, con el objetivo de desarrollar una comprensión más profunda del mundo que nos rodea y de la sociedad diversa y global en la que vivimos.

El alumnado precisa aprender a encontrar, clasificar, evaluar y aplicar la información a las nuevas situaciones. Por un lado, han de aprender a formular preguntas críticas y a resolver problemas difíciles y complejos. Por otro, han de desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos y procesos clave que serán de gran ayuda para prosperar en un mundo impredecible.

La segunda razón que exponen Jay McTighe y Elliott Seif (2014) es la explosión del conocimiento. La realidad actual se complica, ya que el conocimiento en muchos campos sigue creciendo y la mayor parte de los maestros y maestras de hoy en día se encuentran con demasiado contenido a enseñar y poco tiempo para hacerlo. El plan actual de estudios contiene excesivos y fragmentados temas, sin conexiones claras entre ellos. Las presiones para incorporar contenidos extensos y pruebas estandarizadas, como impulsa la LOMCE, no ayudan a que los estudiantes exploren los conceptos en profundidad, a que aborden las cuestiones y problemas complejos, a que investiguen cuestiones más

interesantes e importantes, habilidades y procesos necesarios para tener éxito en el mundo moderno.

El modelo de la EpC llama a hacer un cambio fundamental desde un contenido con enfoque de “amplitud de contenidos” – la enseñanza y prueba de una serie de hechos y habilidades discretas – a uno que hace hincapié en la profundización de las ideas importantes, transferibles y de los procesos. La educación contemporánea, debe pasar de la adquisición de conocimientos por sí misma a la preparación de los educandos, para comprender las ideas y procesos que puedan utilizar y aplicar de manera flexible y autónoma.

Y la tercera razón que aparece, es la investigación sobre el aprendizaje. La EpC se ha visto impulsada por los últimos conocimientos sobre cómo aprenden las personas. Dicho esto, nuestro trabajo como educadores debe guiarse por los descubrimientos más actuales sobre el proceso de aprendizaje. Estos últimos años, la investigación en psicología cognitiva y la neurociencia se ha ampliado significativamente en cuanto a la comprensión y a cómo aprenden las personas. Como resaltan Mctighe y Seif (2014) se da especial importancia a la construcción del significado y el desarrollo de la comprensión del aprendizaje. A continuación se expondrán unas claves que subyacen en la enseñanza para la comprensión:

- La visión de que el proceso de aprendizaje es efectivo cuando se beneficia de ejercicios y práctica, ayuda a la comprensión y a la aplicación del conocimiento.
- El conocimiento no es una lista de hechos y fórmulas relevantes para su experiencia. La comprensión profunda de los conceptos e ideas clave ayudan a su habilidad y capacidad de transferir el aprendizaje a otros contextos. Aprender es menos apetecible si se organiza en torno a grandes preguntas, es mucho más atractivo cuando se plantean problemas y mediante la búsqueda se encuentran las respuestas.
- El conocimiento que se adquiere memorizando, raramente será transferible. Lo será cuando el sujeto comprenda los principios subyacentes que puedan ser aplicados en nuevos contextos. Con el aprendizaje mediante la comprensión es más probable la transferencia de conocimientos en comparación con el aprendizaje memorístico.

- Las habilidades y conocimientos han de extenderse más allá de los contextos en los que se aprende. Muchas veces el hecho de que sepamos resolver un problema de matemáticas en la escuela no significa que sepamos aplicarlo en otro contexto. Por eso es esencial que el alumnado sepa cuándo ha de utilizar lo aprendido.
- Con los planes de estudio se corre el peligro de que los contenidos se desarrollen de manera inconexa en lugar de trabajar conocimientos conectados. Las investigaciones sugieren que una presentación superficial de muchos temas no ayuda a los estudiantes a desarrollar la comprensión conceptual o a recordar información importante, que podría ayudarles a prepararse para el futuro aprendizaje y trabajo.
- Si el aprendizaje es mejorar la comprensión y la aplicabilidad de conocimientos, no es suficiente recurrir a evaluaciones que se centran principalmente en pruebas de memoria de hechos y fórmulas. Muchas evaluaciones actuales miden principalmente conocimientos y habilidades de bajo nivel y nunca determinan si el alumnado sabe cuándo, dónde, por qué y cómo usar ese conocimiento. Teniendo en cuenta el objetivo de aprender mediante la comprensión, las evaluaciones y los comentarios han de centrarse en la comprensión y no sólo en los procedimientos o hechos recordados.

Desde la reflexión sobre la enseñanza y de los objetivos que ha de buscar, se concluye la necesidad de otorgar un papel más central a la relación que el sujeto ha de mantener con la realidad en la que se inserta. La EpC orienta sus propuestas pedagógicas hacia la creación de un alumnado con capacidad de pensamiento crítico, dispuesto a afrontar la complejidad de situaciones diversas, dándoles salida desde sus propias experiencias y superando una reacción rutinaria y mecanicista, lo que le permitirá situarse ante una realidad de cambio acelerado y permanente (Clavijo, 2010).

3.2. DEFINIENDO LA COMPRENSIÓN

La comprensión como eje de la enseñanza plantea, a su vez, interrogantes sobre el concepto mismo de la comprensión, sobre los mecanismos que intervienen en el proceso comprensivo del alumnado y el nivel que este alcanza. Elementos cuya respuesta requiere del compromiso de los educadores en la reflexión continua para apoyar, desde la coherencia, el desarrollo de la comprensión por los educandos (Blythe, 1998).

La enseñanza-aprendizaje se configura en una relación dialéctica entre alumnado y educadores, como un proceso de intercambio de conocimientos, asentados en la experiencia sociocultural, tecnológica y científica; de capacidades para alcanzar los objetivos y, finalmente, del sentido dado a los aprendizajes, lo que constituye la comprensión.

Cuando intentamos definir la comprensión, a menudo mezclamos los términos comprensión y saber. El saber es cuando un educando sabe algo, puede decirlo las veces que se le pida, nos comunica ese conocimiento o nos demuestra esa habilidad.

La comprensión, en cambio, va más allá del hecho de saber. La comprensión corresponde a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar, y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera (Blythe, 1998, pp. 38-40).

Además, hemos de tener en cuenta que el desarrollo de la comprensión es un proceso continuo.

Como bien se explica en el artículo *La Enseñanza para la Comprensión: una forma de pensar desde la complejidad*, de Mg. Adriana Clavijo Jiménez y publicado en el 2010 en la revista “Entre comillas”, comprender es ser capaz de utilizar el conocimiento ante situaciones nuevas. Es la competencia para desarrollar respuestas flexibles frente a problemas o circunstancias no previstas, aplicando el conocimiento adaptado a las mismas y no transfiriéndolo de manera rutinaria, lo que podría llevar a una reacción errónea o inadecuada (Clavijo, 2010).

La comprensión del conocimiento se alcanza cuando este permite resolver problemas, explicarlos con calidad argumentativa. Se alcanza paulatinamente en el alumnado, alimentándose de los nuevos tópicos, de manera que su actual nivel de comprensión será una ayuda para la adquisición de nuevos conocimientos.

La comprensión como visión, exige alcanzar una representación mental que percibe lo que se debe comprender. Nos encontraríamos con dos tipos de representaciones. Por un lado, lo componen los modelos mentales, objetos mentales manipulables que representan el ojo de la mente. Por otro lado, está formado por esquemas de acción, que considera que las representaciones están en el trasfondo.

Morin (1999) en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, explica que la comunicación no conlleva comprensión. Una información que se transmite bien y es comprendida implica inteligibilidad, que es una condición muy importante para la comprensión pero no lo suficiente. Aclara además que las hay de dos tipos: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva.

Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual. La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad (...) Explicar es considerar lo que hay que conocer como un objeto y adherirle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación es necesaria para la comprensión intelectual u objetiva (Morin, 1999, p. 47).

Por otro lado, nos encontramos con la comprensión humana, una comprensión que sobrepasa la explicación. Se ha mencionado recientemente que la explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Pero es insuficiente para la comprensión humana. Esta conlleva un conocimiento de sujeto a sujeto. Morín (1999, p. 52) lo explica muy bien mediante un ejemplo:

Si veo un niño llorando, lo voy a comprender sin medir el grado de salinidad de sus lágrimas y, encontrando en mí mis angustias infantiles, lo identifico conmigo y me identifico con él. Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, un ego alter que se vuelve alter ego.

O como dice la frase atribuida a Nelson Mandela: "Si hablas a alguien en un idioma que entiende, llegas a su cerebro. Si le hablas en su propio idioma, llegarás a su corazón".

Añade Morin (1999) en la obra citada, que un proceso de empatía, de identificación y de proyección es imprescindible para comprender, siendo siempre intersubjetivo con necesidad de apertura, simpatía y generosidad.

Ser capaces de afrontar lo que sabemos, para enfrentarnos a los problemas que se nos presentan, adecuando nuestra actuación a las circunstancias concretas, generando nuevas respuestas para nuevas situaciones, es lo que los investigadores del Project Zero de la Universidad de Harvard consideran que supone alcanzar la comprensión.

Para poder entender mejor el concepto de comprensión se finalizará este apartado con una metáfora utilizada por David Perkins (1995), que hace una clara diferencia entre el conocimiento y la comprensión.

El conocimiento es como un balón de fútbol. Para poder jugar es necesario tener el balón, pero el balón no constituye el juego. Lo importante es qué hacen los jugadores con el balón: las estrategias que utilizan, los movimientos que realizan, las jugadas y los pases que hacen, y todo esto con la gran ventaja de que tanto el entrenador como los jugadores conocen sus fortalezas y debilidades. Así es la Enseñanza para la Comprensión, lo que se quiere observar en el aula, no es solamente el conocimiento (el balón). No se trata simplemente de que los estudiantes conozcan la información. Es importante que ellos den explicaciones, debatan, argumenten, resuelvan problemas, tomen decisiones pensantes, descubran lo desconocido, ofrezcan explicaciones y logren conocerse como aprendices, con sus debilidades y fortalezas. Es decir, llevar a los estudiantes a poner el balón en la jugada (Perkins, 1995 citado en Ximena y León, 2013, p.27).

3.3. ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

3.3.1. El nacimiento ¹

En 1988, un terceto de profesores del cuerpo docente de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, compuesto por: Gardner, Perkins y Porrone, empezaron a hacerse preguntas como: ¿Qué significa comprender algo? ¿Cómo desarrollan la comprensión los educandos? ¿Cómo saber si han comprendido un tema? Conscientes de la importancia y dificultad de las interrogantes acerca de la comprensión, citaron a un grupo de amigos pertenecientes a la institución universitaria y a la escuela primaria. Estos emplearon un año al diseño y construcción de un proyecto de investigación de cinco años, cuya finalidad era el desarrollo de un enfoque de la EpC basado en la investigación y sujeto a prueba en aulas. Este proyecto de la Enseñanza para la Comprensión fue respaldada con el apoyo financiero de la Fundación Spencer.

Durante esos cinco años, alrededor de noventa educadores universitarios y de primaria e investigadores dedicaron tiempo, experiencia y conocimientos especializados para definir

¹ Apartado tomado de: Blythe(1998): La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Editorial Paidós.

la comprensión, identificar los aspectos de la práctica en el aula que mejor sostenían y desembrollaban las cuestiones más complejas relacionadas con su evaluación diagnóstica. Diseñaron micro-proyectos y unidades curriculares que analizaron detalladamente los resultados positivos y negativos, centrándose en las interrogantes que les surgían al principio del proceso,

Después de años de esfuerzo y dedicación surgió el marco conceptual de la EpC, herramienta cuya intención es diseñar y dirigir las prácticas del aula que fomenten la comprensión y la reflexión sobre ellas. Todos los participantes del proceso, docentes universitarios y de la escuela primaria, aplicaron el marco conceptual a la planificación y la enseñanza y compartieron experiencias recomendando ciertos cambios. Una vez analizado todo, el marco conceptual cogió forma y lo pusieron accesible a cualquiera que quisiera llevar a cabo este modelo de enseñanza en sus aulas.

3.3.2. Conceptualización de la Enseñanza para la Comprensión

Enseñar para la comprensión, involucra a los educandos en desempeños de comprensión, tarea que es compleja. Por eso, una pedagogía de la comprensión necesita más que una idea sobre la comprensión y su desarrollo. Es por ello, que un marco conceptual basado en la pedagogía de la comprensión debe responder a cuatro preguntas clave:

1. ¿Qué tópicos vale la pena comprender?
2. ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?
3. ¿Cómo podemos promover la comprensión?
4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los estudiantes?

Los investigadores desarrollaron una manera de responder a estos interrogantes mediante cuatro ejes fundamentales: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua (Wiske, 1999, p.1).

A continuación, se definirán individualmente cada parte del marco conceptual de la EpC.

3.3.2.1. Tópicos generativos

“Los Tópicos generativos, son temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc. que suministran profundidad, significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado capaz de apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del escolar”. (Blythe, 1998, p. 53).

Partiendo de los tópicos, se logra crear conexiones dentro de la misma disciplina y con otras disciplinas. De esta manera, se compromete al alumnado con el conocimiento, los métodos, los propósitos y las distintas formas de comunicación. Además, dan la oportunidad de explorar y hacer conexiones con otros temas, intereses y vivencias. Han de dar respuesta a aquello que el educador valora que es más significativo y sustancial que sus alumnos y alumnas aprendan y comprendan. Debe ser algo que les lleve la toma de decisiones en sus vidas, a pensar, reflexionar y a desenvolverse y actuar de manera flexible impulsando la creatividad y la competencia. (Ximena y León, 2013).

Los Tópicos generativos, deben ser centrales para un dominio o disciplina, accesibles e interesantes para los alumnos, interesantes para el docente y ricos en conexiones. (Wiske, 1999).

En resumen, los estudiantes han de involucrarse en explorar y comprender tópicos que ofrecen perspectivas iluminadoras sobre lo que pretendemos que comprendan. Estos temas habrán de centrarse en cuerpos de conocimiento claramente delimitados, que apasionen tanto a las alumnas y alumnos como a sus docentes, que sean fundamentales para la disciplina, y que les permitan establecer innumerables conexiones con sus experiencias y conocimientos de otras disciplinas.

3.3.2.2. Metas de comprensión

Las metas de comprensión son conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los alumnos y que contribuyen a fijar un centro para decidir el camino que deben seguir.

Las metas de comprensión son de dos clases según su extensión: las que corresponden a un curso (hilos conductores) y las que corresponden a una unidad (metas de comprensión) (Blythe, 1998).

“Los hilos conductores son grandes preguntas que guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo” (Ximena y León, 2013, p.28). Son interrogantes importantes que ayudan a hilar unas ideas con otras y dotar de sentido de unión a lo que se está llevando a cabo. En una obra de teatro, el director y los actores deben encontrar el significado que dio el autor a su obra, para que puedan hacer una actuación potente y convenza al público. Del mismo modo, el educador o la educadora y los alumnos y alumnas, deberán ir descubriendo el sentido a lo que estudian para encontrarle propósito a su trabajo. Es por eso que los hilos conductores se elaboran durante el año escolar, necesariamente debe volverse de forma continua a ellos, ya que son la naturaleza del conocimiento en cada disciplina. Por tanto, son importantes puesto que nos muestran el gran horizonte de la educación y nos evidencian todo lo que aún nos falta por comprender a medida que vamos comprendiendo. Son preguntas que guían al docente en la labor y responsabilidad dentro del aula, dándole sentido a lo que se enseña y a lo que los educandos aprenden. Son cuestiones que deben ser divulgadas, difundidas y compartidas con todos colocándolas en la pared, por ejemplo y a las cuales nos dirigiremos periódicamente según vaya avanzando el aprendizaje y nos muestren nuevos aspectos relacionados con las preguntas. Los hilos conductores deberán ser preguntas abarcadoras, sin respuesta a corto plazo; claras, motivadoras y llamativas; esenciales, teniendo en cuenta las dimensiones de la comprensión y públicas (Ximena y León, 2013).

Las metas de comprensión, hacen referencia a las comprensiones que el educador o educadora aguarda que sus alumnos y alumnas logren en un tiempo concreto y dan sentido a las acciones que se pide a los educandos. A diferencia de los hilos conductores, las metas de comprensión, son específicas, perceptibles y medibles. Son objetivos claros y compartidos de manera pública con los escolares, centrado en el conocimiento, el método y procesos y los propósitos y objetivos centrales de las áreas de conocimiento. Cuando las metas explicitan y se comparten, permiten a los estudiantes conocer qué es lo que están haciendo y por qué. Con esto se consigue que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga más sentido para el alumnado. Las metas de comprensión, se dirigen hacia el desarrollo de la comprensión, deben ser claras y con sentido, centrales, sin olvidarnos de las dimensiones de la comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación) y concretas (Ximena y León, 2013).

En conclusión, la diferencia que hay entre los hilos conductores y las metas de comprensión solamente tiene que ver con su alcance, mientras unos se desarrollan para

un año las otras hacen referencia a un tópico generativo específico, con una duración determinada, como puede ser una unidad o un proyecto. Para entenderlo mejor, imaginemos que las metas de comprensión de la unidad son como mapas de ciudades, pueblos o regiones específicas, mientras que los hilos conductores son como los mapas del país o continente (Treftz et al., 2012, p.23).

3.3.2.3. Desempeños de comprensión

Los desempeños de comprensión son los elementos más importantes del marco conceptual de la EpC. La concepción de la comprensión como un desempeño más que como un estado mental subyace a todo el proyecto de investigación colaborativa en el cual está basado el marco (Wiske, 1999, p.109).

La comprensión crece poniendo en práctica la propia comprensión. Un ejemplo claro de esto es cuando aprendemos a tocar algún instrumento, aprendemos un deporte o arte. En estos casos, lo aprendido es puesto en práctica de manera que los estudiantes adaptan un compromiso ante la actividad desarrollando desempeños cada vez más complejos. (Wiske, 1999).

Los investigadores del Project Zero en su libro Pequeños aprendices, grandes comprensiones dicen: La acción sin reflexión es inútil en el desarrollo de la comprensión. Las acciones sin reflexión son solamente actividades. Las acciones con reflexión son Desempeños de comprensión (Extracto cogido de Ximena y León, 2013).

Hemos de diferenciar bien los desempeños de comprensión y las metas de comprensión. Los desempeños de comprensión se refiere a lo que hacen los discentes y las metas de comprensión al por qué lo hacen (Ximena y León, 2013).

Son acciones centradas en el pensamiento, por las que los educandos hacen visibles sus pensamientos y comprensiones, ante ellos mismos, ante el resto y ante el o la educadora.

El pensamiento visible o Visible Thinking es un proyecto impulsado por el equipo de investigación del Project Zero. Como explica el proyecto su finalidad y objetivos son los siguientes:

Visible Thinking is a flexible and systematic research-based approach to integrating the development of students' thinking with content learning across subject matters. An extensive and adaptable

collection of practices, Visible Thinking has a double goal: on the one hand, to cultivate students' thinking skills and dispositions, and, on the other, to deepen content learning. By thinking dispositions, we mean curiosity, concern for truth and understanding, a creative mindset, not just being skilled but also alert to thinking and learning opportunities and eager to take them. (Visible Thinking, última visita 9 abril 2016).

Es decir, Visible Thinking es un marco conceptual que se apoya en la investigación sistemática y flexible con el propósito de integrar el desarrollo del pensamiento del alumnado con el aprendizaje de contenidos a través de temas.

Para poder llevarlo a cabo, serán de gran ayuda las siguientes acciones utilizadas en la gran mayoría de aulas: cuestionar y deliberar, argumentar y razonar, escribir un ensayo y/o reflexión, aclarar y explicar una teoría, pronosticar, fundamentar una posición valorativa, crear una historia, desarrollar una presentación, enunciar hipótesis, etc.

Los desempeños de comprensión, están planteados de forma secuencial para que las alumnas y alumnos desarrollen la comprensión de las metas de comprensión y los tópicos generativos (Ximena y León, 2013). Este proceso está diseñado sobre lo que los educandos conocen, tiene en cuenta sus ideas, opiniones y preguntas, y los provoca a pensar de manera distinta o más profunda acerca de lo que están estudiando. Esta secuencia está dividida en tres fases: exploración de tópicos, investigación guiada y proyecto final de síntesis.

En la etapa de exploración, los estudiantes tienen la oportunidad de acercarse al tópico jugando con las ideas, utilizando sus experiencias y formulando preguntas significativas. De esta manera exploran personalmente el problema o las ideas. El principal objetivo es enganchar al alumnado al tema.

En la segunda etapa, investigación guiada, se orienta a los alumnos en el desarrollo de sus propias comprensiones mediante una investigación más formal. Se define el objetivo de las Metas de comprensión de la unidad y se encamina hacia aquellas vivencias que ayudarán al estudiante a elaborar su conocimiento y experimentar procesos (Ximena, León, 2013). En esta fase, las destrezas y los conceptos de la disciplina serán herramientas para dar solución a los problemas que los educandos descubren al trabajar con los recursos y términos conceptuales de la disciplina.

La última etapa, proyecto final de síntesis, está relacionado con observar y tener una visión amplia y clara de lo que han aprendido a través de proyectos que demuestren lo que han llegado a comprender al final de la unidad.

3.3.2.4. Valoración continua

El último elemento del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión es la valoración continua, elemento importante que ayuda a unir con los demás elementos del marco de manera organizativa y con coherencia (Ximena y León, 2013).

La valoración continua, es el proceso de observar; una observación que se hace de los desempeños, para demostrar que los estudiantes han conseguido la comprensión de las metas indicadas (Ximena y León, 2013). Es un ciclo de retroalimentación crítica y reflexión, una parte esencial del aprendizaje que responde a la necesidad que tienen los estudiantes de recibir crítica constructiva sobre su trabajo con el objetivo de mejorarlo. La valoración no tiene que cerrar un episodio sino tiene ayudar a orientar las siguientes fases del trabajo. La retroalimentación favorecerá que los educandos puedan volver a cuestiones o ideas anteriores y desarrollarlas mejor. Al ser continua, no solo se valora el trabajo final sino también es valorado el proceso de desarrollo, teniendo en cuenta las metas e hilos conductores definidos al principio (Jaramillo, Escobedo y Bermúdez, 2004).

Esta valoración se realiza de manera formal e informal en cada uno de los desempeños de comprensión. Además, puede ser una valoración verbal o no verbal, escrita o actuada, que será realizada por la maestra o el maestro, por los compañeros y por el mismo estudiante. Todas las formas de valoración son valiosas. Estamos acostumbrados a utilizar una valoración formal y escrita, un tipo de valoración que a menudo no deja ver si realmente el educando puede resolver problemas relacionados con él. Además, muchas alumnas y alumnos, expresan mejor su pensamiento de manera actuada. Por tanto, hemos de considerar la valoración de una forma más amplia, una retroalimentación que contiene información y en que es adecuada para utilizarla cualquier ocasión y lugar.

Una vez vistos todos los apartados del marco conceptual de la EpC, se concluye que comprender no es simplemente tener conocimientos, sino que es la habilidad de utilizar los conocimientos con creatividad y competencia en el mundo. También hemos de destacar la idea de que el hecho de hacer, de actuar, muestra lo que comprendemos ya que nuestros pensamientos están muy unidos a nuestras acciones y que la

retroalimentación y la crítica constructiva durante el desarrollo del proceso, ayudará a alcanzar una mejor comprensión acerca del tópico.

En la siguiente imagen se puede observar de manera gráfica los cuatro elementos que componen la EpC y la relación que hay entre ellos.

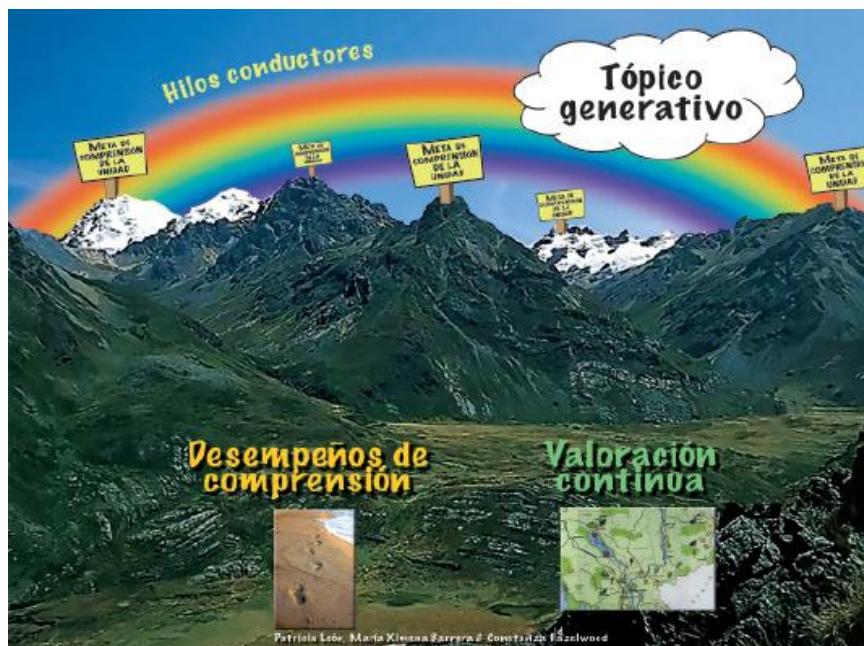


Figura 1. Esquema gráfico de la Educación para la Comprensión (Ximena y León, 2013, p.26)

3.4. ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN VS. ENSEÑANZA TRADICIONAL

La enseñanza tradicional se basa en el aprendizaje memorístico y deductivo centrado en la explicación del maestro o maestra. En cambio, en la EpC la comprensión es el pilar importante del aprendizaje, siendo el profesor o profesora la guía del proceso de aprendizaje del alumnado.

En el método de enseñanza de la escuela tradicional, el profesor es el centro de la enseñanza, el que posee los conocimientos y los transmite. Los aprendices juegan un rol pasivo, escuchan y memorizan aquello que el docente explica. Es un aprendizaje individual donde el feedback entre el alumnado y el educador es casi nulo. En la EpC, hay un continuo feedback entre los educandos y el docente, poniendo al propio alumno o alumna en el eje de la enseñanza, impulsando el trabajo cooperativo. Los estudiantes poseen un rol activo participando en las decisiones que se toman en el aula.

Las actividades diseñadas en el método tradicional, se basan en la resolución de ejercicios por repetición mecánica siguiendo un modelo o procedimiento realizado por el educador. Se caracteriza por un aprendizaje abstracto, fuera de contexto, dejando de lado la experimentación y vivencias de los estudiantes y sin poner en práctica los contenidos enseñados. Predomina la evaluación final realizada simplemente por el maestro o maestra mediante los famosos exámenes, en los que solo se evalúa la capacidad memorística olvidándose por completo del proceso realizado por cada aprendiz para llegar hasta ese punto.

Por contrario, en la EpC, las actividades o mejor dicho, los desempeños de comprensión, se basan en el hacer, en poner en práctica y reflexionar sobre aquellos contenidos que corresponden a la unidad que se trata. Se impulsa la experimentación y creatividad, enlazando las diferentes disciplinas que tienen relación con el tópico y relacionándola constantemente con la vida real. Prevalece la valoración continua que fomenta la constante reflexión sobre el trabajo que se está realizando y ayuda a hacer críticas constructivas con el fin de mejorarla. Esta valoración será hecha por la profesora o profesor, por el alumnado y por el o la aprendiza del trabajo.

3.5. LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

La EpC tiene entre sus objetivos, la formación de personas que sean capaces de desenvolverse en un entorno social, cambiante, proporcionándoles capacitación y habilidades que les permita, con flexibilidad adaptativa, hacer frente a las distintas situaciones, muchas veces no exentas de dificultades. Una capacitación que, desde la enseñanza, podemos tender a reducirla al campo intelectual. Sin embargo, las dificultades inherentes a la sociedad inestable, se ven agravadas en el caso del colectivo de personas con algún tipo de discapacidad que, además del plano del intelecto, deben superar dificultades añadidas. Es una realidad que sufren directamente las personas con discapacidad, pero con la que conviven el resto de alumnos y alumnas a quienes estamos formando.

Existe abundante material sobre la EpC e igualmente numerosa literatura que estudia y propugna la Enseñanza Inclusiva como método pedagógico. Sin embargo, resulta difícil encontrar documentación que relacione ambas, haciendo de la EpC un vehículo inclusivo.

En nuestra sociedad existen numerosas barreras estructurales que posibilitan, cuando no fomentan, la exclusión. Son barreras de orden cultural, social, político, religioso, etc. (Ainscow, 2004). Están también presentes en el ámbito escolar como una manifestación más de nuestro modelo social competitivo y productivista.

Si bien, en su origen la Educación Inclusiva tiene lazos con la Educación Especial, hoy supera ese concepto y se engarza con tradiciones pedagógicas defensoras de la enseñanza pública, democrática y equitativa (Pastor, 1993; Martínez, 2002; Arnáiz, 2003; Echeita y Verdugo, 2005; Barton, 2008; Wehemeyer, 2009 citado en Escudero y Martínez, 2011).

Trabajar el concepto inclusivo conlleva, de forma implícita, el rechazo de los valores que incitan a la exclusión en claves amplias, que abarcan tanto lo cultural, como lo religioso, social o económico entre otras, sin olvidar a las personas que, incluso perteneciendo a nuestro entorno cultural o social, padecen algún tipo de discapacidad física o sensorial que puede convertirles en objeto de exclusión.

Así como la educación inclusiva tiene como objetivo rechazar los valores de exclusión, este trabajo pretende incorporar a la misma la accesibilidad para coadyuvar en el logro de que los productos y servicios, sea cual sea el entorno, puedan ser accesibles y utilizados sin problemas por todas las personas con independencia de sus capacidades (Aragall, 2010). Se encuadra esta idea en los principios que en el plano educativo Europeo se recogen en el Diseño para Todos (Desing for All). “Diseño para Todos es una actitud ética que pretende difundir el respeto a la diversidad humana, la promoción de la inclusión social y la equidad” (Declaración de Estocolmo, 2004 citado en Aragall, 2010, p.10).

Esto permite considerar la educación inclusiva como “perteneciente al universo de la ética, la política social, la democracia profunda y equidad”, valores que son contrarios “a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia” (Thomazet, 2009 citado en Escudero y Martínez, 2011, p.85). Definido de forma más rotunda “la educación inclusiva es la única educación moralmente defendible” (Bristol City Council, 2003, citado en Escudero y Martínez, 2011, p.85).

Respecto al debate sobre quiénes son los individuos englobados en la educación inclusiva, destacamos que la inclusión acoge a todas las personas, si bien su centro de

atención son aquellas personas y colectivos que sufren privación del derecho a la educación (Miles y Singal, 2009, citado en Escudero y Martínez, 2011). Sobre este tema, Bristol City Council presenta una relación que incluye infantes pobres, minorías étnicas y/o religiosas, asilados, ambulantes, personas con necesidades educativas especiales, altas capacidades..., en definitiva, todo individuo que presente riesgos de antipatía e animadversión a la escuela y con mayores limitaciones o problemáticas escolares (Bristol City Council, 2003 citado en Escudero y Martínez, 2011).

El objeto de este proyecto no es superar los elementos de exclusión que observamos en el centro educativo, sino educar empatizando al alumnado para que, con su actitud, sea agente activo en la inclusión de las personas diferentes con las que ha de convivir. Más en concreto, el proyecto se orienta a la educación inclusiva, pensando en quienes cuentan con una discapacidad de carácter físico o sensorial. No podemos obviar, sin embargo, el efecto reflejo y positivo que una educación que sensibiliza en estos valores, tendrá para la comprensión y actitud que desarrollem los alumnos y alumnas, hacia quienes tienen rasgos, de cualquier índole, distintos de los que hoy consideramos propios de personas normales.

Es desde esta perspectiva, que incorporar el elemento inclusivo tiene plena cabida en la Enseñanza para la Comprensión, en la medida en que posibilitar el conocimiento y las vivencias de esa realidad, les permitirá, a la vez que una mejor convivencia con ella, moldear sus actitudes para hacer de ellos agentes activos en la tarea inclusiva.

4. MARCO EMPÍRICO

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta de proyecto que se presenta aquí se encuadra dentro del **Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el Currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.**

Propugna como una de las finalidades de la educación infantil “promover una educación preventiva y superadora de las desigualdades procurando, de forma especial, la atención a los más desfavorecidos social o personalmente y la búsqueda de la equidad” (Decreto 237/2015). Subrayando esta finalidad, esta propuesta pretende conseguir sensibilizar al alumnado y ser parte activa de una sociedad hacia la inclusividad.

El proyecto se desarrollaría en un centro situado en un entorno urbano, de educación concertada, donde una mayoría del alumnado pertenece a familias de un poder adquisitivo medio-alto. El centro cuenta con abundantes recursos y desarrolla un modelo pedagógico avanzado. Es muy poco frecuente la presencia de alumnas y alumnos con algún grado de discapacidad.

Este proyecto va dirigido al alumnado del segundo curso del 2º ciclo de educación infantil. Los educandos están en la fase final de su primera etapa educativa, en la segunda fase del estado preoperatorio de Piaget, pensamiento intuitivo donde, entre otras cosas, los niños y niñas cada vez se centran más en las relaciones entre los objetos.

4.2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Este proyecto tiene como objetivo principal que el alumnado proponga un centro accesible para todas y todos. Para ello se analizará, experimentará e investigará primero sobre la discapacidad visual, auditiva y motriz. Una vez comprendido el tema, los educandos explorarán el centro buscando las carencias de este tras haberlas identificado, enviarán a la dirección una carta con las propuestas, con el fin de acercarse a una escuela inclusiva.

4.2.1. Competencias

En la Educación Infantil las propuestas educativas están unidas a las vivencias del alumnado, por tanto se estructuran en ámbitos de experiencia. La finalidad es fomentar el desarrollo del aprendiz desde una perspectiva holística que, teniendo en cuenta el contexto educativo en el que ha de realizarse la actividad, contemple la experimentación a partir de la práctica de la niña o niño, así como la percepción y reflexión por la persona educadora de las reacciones infantiles; como aparece en el **Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco..**

Por medio de los ámbitos de experiencia «Construcción de la propia identidad y Conocimiento del Medio físico y social» y «Construcción de la propia identidad y Comunicación y Representación» el alumnado desarrollará las siguientes competencias específicas:

- Competencia en comunicación lingüística y literaria

- Competencia matemática.
- Competencia científica.
- Competencia tecnológica.
- Competencia social y cívica.
- Competencia artística.
- Competencia motriz.

Las actividades que se proponen en este proyecto contribuirán al desarrollo de las competencias mencionadas.

La competencia en comunicación lingüística y literaria se trabajará de forma activa cuando el alumnado deba expresar lo que piense, razonando su respuesta de manera coherente utilizando el lenguaje adecuado. Al mismo tiempo, desarrollará la competencia social y cívica, ya que tendrá que debatir ideas u opiniones con sus compañeros y compañeras, respetando siempre cada opinión y cada turno.

Trabajarán la competencia motriz en diferentes actividades. Mediante la escritura el alumnado desarrollará la motricidad fina y a través de actividades donde deberán coordinar las partes del cuerpo, superando ciertos obstáculos, desarrollarán la motricidad gruesa.

Se recurrirá al uso de las TIC implementando la competencia tecnológica utilizando distintos vídeos e imágenes relacionados con el tema.

Tendrán ocasión de experimentar y manipular diferentes objetos descubriendo y familiarizándose con su uso, analizando las características de cada uno y comparándolas con las de otros, desarrollando así la competencia científica.

Para el desarrollo de la competencia matemática, se encontrarán en la necesidad de enumerar ciertos objetos. Finalmente, deberán poner en práctica todo lo aprendido realizando propuestas que materialicen los conocimientos adquiridos, mejorando la competencia artística.

Además de estas, a través de las actividades se trabajarán de forma transversal las siguientes competencias:

- Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital.
- Competencia para aprender a aprender y para pensar.
- Competencia para convivir.
- Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor.
- Competencia para aprender a ser.

4.2.2. Objetivos

Los objetivos conducirán en gran medida el proyecto. Basándose en los objetivos generales de la etapa educativa de infantil que establece el **Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco**, estos son los objetivos específicos del proyecto:

- Conocer algunos de los recursos y materiales adaptados que utilizan las personas con discapacidad visual, auditiva o motriz, para conocerlas, familiarizarse con ellas y normalizarlas en la sociedad.
- Experimentar cómo transcurre el día a día de las personas con discapacidad visual, auditiva o motriz, recreando situaciones como las que viven para conocer de cerca su realidad y empatizar con ellos y ellas.
- Reflexionar acerca de las distintas discapacidades y nuestro comportamiento, para promover una actitud inclusiva.
- Conocer desde cerca vivencias de personas con discapacidad visual, auditiva o motriz para sensibilizarse con ellas.
- Analizar el centro educativo basándose el lo estudiado, haciendo un inventario para crear una escuela accesible para todas y todos.
- Realizar una carta a la Dirección del centro señalando sus carencias físicas y estructurales para ser un centro para todos, con el fin de intentar acercarse a la creación de un centro hacia la inclusividad.

4.2.3. Contenidos

Los contenidos de este proyecto se orientaran en base al **Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco**.

4.2.4. Temporalización

Este proyecto se realizará en el tercer trimestre del curso escolar, en el mes de mayo concretamente. Semanalmente tendrán 4-5 horas para trabajar el proyecto en sesiones de 55 minutos. Teniendo en cuenta que la tutora o el tutor será quien guie este proyecto, en caso de necesitar más tiempo se amoldará. Este proyecto no es rígido, sino que puede adaptarse a las distintas circunstancias o imprevistos que pudiesen surgir.

Tabla 1. Cronograma

2 Sesión 1	3 Sesión 2	4 Sesión 3	5 Sesión 4	6 Sesión 5	7	8
9 Sesión 6	10 Sesión 7	11 Sesión 8	12 Sesión 9	13	14	15
16 Sesión 10	17 Sesión 11	18 Sesión 12	19 Sesión 13	20	21	22
23 Sesión 14	24 Sesión 15	25	26	27	28	29
30	31					

4.2.5. Metodología

La metodología de este proyecto se basará en todo lo mencionado en el marco teórico. Para ello se pondrán en práctica los elementos del marco conceptual de la EpC fomentando una participación activa por parte de todo el alumnado, promoviendo la reflexión y adecuando en todo momento las actividades a las características del alumnado, tanto en grupo grande como de manera individual. Se apuesta por un trabajo cooperativo y en grupo, debatiendo los contenidos del tema para crear un esquema mental más adecuado y enriquecido. Todo lo aprendido tendrá una aplicación en la vida cotidiana dándole una practicidad al tema en cuestión, con el fin de crear alumnas y alumnos activos para la sociedad.

Lo que se realice en clase se irá reflejando en paneles colocados en el aula, promoviendo el pensamiento visible con la ayuda de la utilización de rutinas de pensamiento², prácticas

² Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender. Accesible: <http://www.fagro.edu.uy/docs/uensemia/Promover%20el%20pensamiento%20en%20el%20aula.pdf> (Última visita 12 mayo 2016). Visible Thinking. Harvard University. Accesible: <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking> (Última visita 12 mayo 2016).

que ayudan a hacer visible el pensamiento. Esto ayudará a que los aprendices estén en contacto de manera continua con el tema.

Los estudiantes conocerán, en todo momento, cuál es el objetivo del proyecto, hasta dónde han de llegar. De esta manera sabrán en qué han de fijarse o en qué aspectos deben indagar y el por qué de cada paso. Esto les hará partícipes y autónomos de su propio proceso de aprendizaje. Para ello, el hilo conductor estará visible en el aula, así los aprendices sabrán en todo momento a qué deben contestar.

Además, se motivara e invitara a los padres o tutores a ser partícipes del proyecto. Para ello se habilitará un espacio en clase donde el alumnado podrá traer información, libros, objetos, etc. respecto al tema. Este espacio que le llamaremos zona de experimentación, estará disponible en todo momento y el educando podrá acudir a él cuando termine algún trabajo, en el tiempo libre, etc. teniendo la oportunidad de indagar en la información traída de casa.

Como se ha mencionado, es un proyecto realizado en base a los elementos de la EpC. A continuación, se aplicarán estos elementos.

4.2.6. Marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión

I. Tópico generativo:

La escuela para todos

II. Hilo conductor:

- ¿Qué características tiene una escuela para todas y todos?

III. Metas de comprensión

1. Que el alumnado comprenda las dificultades añadidas que han de afrontar estas personas, como consecuencia de su discapacidad visual, auditiva o motriz.
2. Que el alumnado comprenda, mediante la observación y experimentación, acerca de la existencia o no de barreras arquitectónicas y comunicativas en el entorno en el que conviven sea el escolar o el urbano.

IV. Desempeños de comprensión

Para trabajar las metas de comprensión utilizaremos los desempeños de comprensión empleando las rutinas de pensamiento. Para abordarlas se dividirán las actividades en las dos metas de comprensión. En la primera se trabajarán las diferentes discapacidades de manera individual y para conseguir la segunda meta se realizará el proyecto final.

Primera meta de comprensión

Sesión 1.

Zoom in. Para adentrarnos en el tema, se irán enseñando parcialmente las imágenes de personas con discapacidad visual, auditiva o motriz. Según vayan apareciendo las imágenes el alumnado deberá responder a diferentes preguntas: ¿Qué ves? ¿Cuál es tu hipótesis o interpretación de lo que puede ser la imagen? Una vez que la imagen se haya revelado...¿Ha cambiado tu idea previa? ¿Qué es lo que ves? ¿Conocéis a alguien con alguna discapacidad?

Una vez que hemos adentrado al alumnado en el tema comenzaremos a conocer y a trabajar la discapacidad visual. Despues exploraremos la discapacidad auditiva y por último, la discapacidad motriz.

Material: Imágenes de personas con discapacidad (anexo I), pizarra digital, ordenador.

DISCAPACIDAD VISUAL

Sesión 2.

¿Qué pasaría si no pudieras ver? Los estudiantes deberán imaginar que no ven o que ven muy poco y tendrán que pensar que ocurriría si les pasara algo así. Se recogerán todas las respuestas en un panel que estará visible en clase mientras dure el proyecto.

Material: Papel de estraza, rotuladores, celo.

Ponernos en el lugar del otro. Mediante este ejercicio, el alumnado se acercará a la sensación que tiene una persona con discapacidad visual. Para ello los estudiantes se pondrán en pareja. Primero se le tapará los ojos a una de las parejas y después a la otra.

Durante 20 minutos aproximadamente en cada grupo se reproducirán distintas situaciones cotidianas:

- Se reproducirán ruidos de la calle: ruido de obras, de pájaros, de gente hablando, de niñas y niños en el parque, de truenos...
- Se les hará probar diferentes alimentos con diferentes texturas.
- Recorrerán el centro, subiendo escaleras, saliendo al patio...

Cada pareja estará en todo momento a su lado para ayudarle.

Una vez que todos hayan experimentado estas situaciones, se reflexionará acerca de ellas en grupo. ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué habéis echado en falta? ¿En qué momento os habéis sentido impotentes?...

Material: Pañuelos para tapar los ojos, diferentes alimentos, ordenador, videos de diferentes ruidos (anexo II).

Observaciones: Esta sesión puede alargarse. Además a la hora de reflexionar, no se cortará la actividad por tanto, alargaremos la sesión según convenga.

Sesión 3.

¿Qué elementos del colegio o de la calle facilitan y obstaculizan la vida a estas personas? Se preguntará al alumnado qué elementos que encontramos en la calle, obstaculizan o facilitan la vida de estas personas y por qué. Se utilizará un panel que se dividirá en obstáculos y recursos que facilitan (anexo III) y se irán anotando a medida que surgen las ideas. Una vez completado, se pondrá en clase para que sea visible mientras dure el proyecto.

Material: Panel (anexo III), rotuladores, celo.

Visionado de un vídeo . Se proyectará en la pizarra digital el vídeo *Los colores de las flores* realizado por la ONCE protagonizado por un niño con discapacidad visual..
<https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640> Una vez visionado se comentará y reflexionará en grupo.

Material: Pizarra digital, ordenador, video.

Sesión 4.

Veo- Pienso- Me pregunto. Para esta actividad se llevarán a clase diferentes instrumentos de adaptación que utilizan las personas con discapacidad visual (máquina de escribir braille, anotadores parlantes (braille'n speak), grabadora o libro hablado, calculadora parlante, libro o señalizadores en braille, magnificadores de pantalla, lupas...) El alumnado, por grupos, irá observando, examinando y manipulando cada instrumento. Una vez hecho esto, en un panel (anexo IV) dividido en veo, pienso y me pregunto anotamos las reflexiones sobre lo analizado. Primero, se les preguntará qué es lo que han visto y ellos deberán simplemente describir lo observado. Despues, se les preguntará qué es lo que han pensado, para qué creen que se utiliza o cómo se utiliza. Y por último, se les pedirá que digan qué preguntas les ha venido a la cabeza al examinar estos objetos.

Material: Objetos mencionados, panel (anexo IV), rotuladores, celo.

Sesión 5.

Conociendo de cerca. Para terminar la primera fase, se contactará con la ONCE para invitar a una persona con discapacidad visual que cuente su día a día, con el fin de conocer de primera mano las vivencias de estas personas. A la vez, se le pedirá que explique de manera general el lenguaje braille y su uso y cada alumna o alumno podrá conocer cómo se escribe su nombre en braille. El alumnado también tendrá ocasión de hacerle preguntas aclarando sus dudas.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

Sesión 6.

¿Qué pasaría si no pudieras oír? Los estudiantes deberán imaginar que no oyen o que oyen muy poco y tendrán que pensar que ocurriría si estuviesen en esa situación. Se recogerán todas las respuestas en un panel que estará visible en clase durante todo el proyecto.

Material: Papel de estraza, rotuladores, celo.

Ponernos en el lugar del otro. Mediante este ejercicio, el alumnado se acercará algo a la sensación que tiene una persona con discapacidad auditiva. Para ello se dividirá la clase en dos grupos. Se repartirán unos tapones a un grupo y después al otro, durante 20 minutos aproximadamente cada uno. Mientras un grupo está con los oídos tapados, al otro se le pedirá que hablen bajo para que la sensación de sordera sea más real. Se reproducirán distintas situaciones cotidianas:

- Ver un vídeo y comentarlo.
- Explicarles una actividad habitual de clase que deban hacer, algún ejercicio de matemáticas por ejemplo.

Una vez que todos hayan experimentado estas situaciones, se reflexionará acerca de ellas en grupo grande. ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué os ha faltado? ¿En qué momento os habéis sentido impotentes?...

Material: Tapones para los oídos, pizarra digital, un video cualquiera, ordenador.

Observaciones: Esta sesión puede alargarse. Además a la hora de reflexionar, no se cortará la actividad por tanto, alargaremos la sesión según convenga.

Sesión 7.

¿Qué elementos del colegio y de la calle facilitan u obstaculizan la vida a estas personas? Se preguntará al alumnado qué elementos presentes en la calle, o en el colegio, obstaculizan o hacen más fácil la vida de estas personas y por qué. Se empleará un panel dividido en dos columnas: obstáculos y recursos que facilitan (anexo III), donde se anotarán las ideas que se vayan exponiendo. El panel, se expondrá en clase de forma visible durante todo el proyecto.

Material: Panel (anexo III), rotuladores, celo.

Visionado de un vídeo. Se proyectará en la pizarra digital el vídeo titulado *Integración* (personas con discapacidad auditiva), en el que se muestra la vida un niño con discapacidad auditiva. <https://www.youtube.com/watch?v=T1tMgSxTPsg>

Una vez visionado, se comentará y reflexionará en el grupo sobre su contenido.

Material: Pizarra digital, ordenador, video.

Sesión 8.

Veo- Pienso- Me pregunto. Para esta actividad se dispondrá de diferentes instrumentos de adaptación utilizados por personas con discapacidad auditiva (SUVAG y amplificadores de mesa, emisoras de F.M., despertador de luz y despertador vibratorio, videotelefono). El alumnado por grupos, observará, examinando y manipulando, cada instrumento. En un panel (anexo IV) dividido en veo, pienso y me pregunto se reflexionará sobre lo analizado. Primero, se les preguntará por lo visto y ellos deberán describir lo observado. Después, se les pedirá que expliquen qué han pensado, para qué y cómo creen que se utiliza. Por último, se les animará a que expongan las preguntas que les han surgido al examinarlos.

Material: Objetos mencionados, panel (anexo IV), rotuladores, celo.

Sesión 9.

Conociendo de cerca. Se finalizará la segunda fase, contactando con Euskal Gorra, Federación vasca de asociaciones de personas sordas, para invitar a alguien con discapacidad auditiva junto con un intérprete de lenguaje de signos, con el fin de conocer en directo su realidad cotidiana. También se le pedirá que explique, de manera general, el lenguaje de signos y su uso y cada alumna o alumno podrá conocer como se expresa su nombre en este lenguaje. El alumnado también tendrá ocasión de hacerle preguntas aclarando sus dudas.

DISCAPACIDAD MOTRIZ

Sesión 10.

¿Qué pasaría si no pudieras...? Se preguntará a los estudiantes que pasaría si no pudieran mover un brazo, una pierna, andar...haciéndoles pensar cómo actuarían en esas circunstancias. Las respuestas que vayan dando, se anotarán en un panel visible en clase durante todo el proyecto.

Material: Papel de estraza, rotuladores, celo.

Ponernos en el lugar del otro. Mediante este ejercicio, el alumnado vivirá la sensación que tiene una persona con discapacidad motriz. Para ello, se dividirá la clase en dos grupos. Durante 20 minutos aproximadamente, cada grupo, uno después del otro, realizará la actividad. A algunos alumnos se les inmovilizará un brazo o los dos, a otros una o las dos piernas y a otros se les pondrá en una silla de ruedas. Se simularán distintas situaciones cotidianas

- Ir al patio a jugar.
- Salir a la pizarra.
- Subir y bajar las escaleras.
- Ponerse y quitarse la bata.

Cuando todos hayan experimentado estas situaciones, se reflexionará sobre ellas, en grupo grande. ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué habéis echado en falta? ¿En qué momento os habéis sentido impotentes?...

Material: Precinto, silla de ruedas.

Observaciones: Esta sesión puede alargarse. Además a la hora de reflexionar, no se cortará la actividad por tanto, alargaremos la sesión según convenga.

Sesión 11.

¿Qué elementos facilitan u obstaculizan la vida a estas personas, en el colegio y en la calle? Se preguntará al alumnado qué elementos que se encuentran, en la calle o en el colegio, que obstaculizan o facilitan la vida de estas personas y por qué. Las ideas que vayan indicando se anotarán en un panel dividido en obstáculos y recursos (anexo III) que facilitan. Completado el panel, se mantendrá expuesto en clase durante todo el proyecto.

Material: Panel (anexo III), rotuladores, celo.

Visionado de un vídeo. En la pizarra digital se mostrará el vídeo *Discapacidad motora infantil - Chilhood motor disability* en el que pueden verse niñas y niños con algún grado de discapacidad motora. <https://www.youtube.com/watch?v=MAJeY9V9XHY>

Tras el visionado, se comentará su contenido en el grupo.

Material: Pizarra digital, ordenador, video.

Sesión 12.

Veo- Pienso- Me pregunto. Para esta actividad se llevarán al aula instrumentos de los que se valen las personas con discapacidad motriz (juegos adaptados con pulsadores, muletas, silla de ruedas, atriles para la verticalización de los materiales, andador, lápices y rotuladores gruesos o con adaptaciones, materiales complementarios para tareas escolares adecuadas y adaptadas (gomas, sacapuntas, grapadora, tijeras, etc.). Una vez que el alumnado lo observe y manipule se preguntará, anotándolo en diferentes columnas en un panel (anexo IV) sobre lo visto, lo que piensan de ello y cómo se utiliza. Por último, se les animará a que indiquen las preguntas que les han surgido.

Material: Objetos mencionados, panel (anexo IV), rotuladores, celo.

Sesión 13.

Conociendo de cerca. Para finalizar esta fase, se contactará con FVDA, La Federación Vasca de Deporte Adaptado, para invitar a alguna persona con discapacidad motriz, para que cuente, en primera persona, cómo transcurre su día a día, dando opción a que el alumnado haga preguntas aclarando sus dudas.

Segunda meta de comprensión

En esta parte del proyecto, para conseguir la segunda meta de comprensión, se realizará el proyecto final. En ella el alumnado habrá de poner en práctica lo aprendido y reflexionado hasta el momento. El objetivo final de esta fase y del proyecto mismo, es detectar carencias en el centro para que las personas con discapacidad visual, auditiva o motriz puedan desenvolverse libremente por él.

Sesión 14 y 15.

Queremos una escuela para todos. El proyecto finalizará, dividiendo la clase en pequeños grupos de 4-5 personas, asignado a cada uno un área del centro. Cada grupo dispondrá de un papel y un lápiz y analizará las diferentes partes del centro, anotando los elementos que consideran que faltan, para que sea una escuela para todos, recordando lo interiorizado y las experiencias vividas anteriormente. 30-40 minutos.

Una vez analizados todos o la mayoría de rincones del centro, se comentará en grupo grande razonando y justificando cada propuesta, y se irán anotando en un panel a la vista de todos. Con el listado de todos los recursos que faltan, se escribirá un escrito a la Dirección del centro exponiendo la propuesta.

Material: Papeles, lápices, papel de estraza, rotuladores.

4.2.7. Evaluación (Valoración continua)



Figura 2: Diagrama valoración continua. La retroalimentación a través de la pirámide. (Wilson, 2006).

Como toda actividad o proyecto, este también debe tener un seguimiento para ver si se está realizando lo establecido al comienzo y ver si el alumnado va cumpliendo los objetivos prefijados. Para ello en este proyecto se utilizará el diagrama propuesto por la Enseñanza para la Comprensión. Por tanto, la evaluación se hará a través de la valoración continua.

La valoración formal se registrará continuamente mediante los paneles. En los paneles, se anotará lo mencionado por el alumnado con su nombre. De esta manera tendremos registrada la participación y la profundidad de la reflexión y comprensión de cada uno. La valoración informal se hará oralmente animando y corrigiendo de manera constructiva al alumnado en su proceso de aprendizaje. Mediante la observación veremos la actuación de cada uno sobre el tema, y se registrará aquello que resulte fuera de lo común. A través del dialogo y el feed-back, los educandos tendrán ocasión de debatir con sus compañeras y compañeros corrigiéndose entre ellos y reestructurando sus ideas, fomentando así la valoración entre iguales y la propia.

Como ha de ceñirse al currículum, este proyecto también tendrá unos criterios de evaluación muy unidos a las metas de comprensión y a los objetivos mencionados. Los criterios de evaluación estarán basados en el **Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco**. Más específicamente serán los siguientes:

- Conoce algunos de los recursos y materiales adaptados que utilizan las personas con discapacidad visual, auditiva o motriz.
- Experimenta como es el día a día de las personas con discapacidad visual, auditiva o motriz.
- Reflexiona acerca de las distintas discapacidades y nuestro comportamiento.
- Conoce desde cerca vivencias de personas con discapacidad visual, auditiva y motriz.
- Analiza el centro educativo basándose el lo estudiado, haciendo un inventario.
- Realiza una carta a la Dirección del centro señalando las carencias físicas y estructurales que tiene el centro para ser un centro para todos.

No hemos de olvidar que la valoración continua es una herramienta fundamental del proyecto. Aparte de que ayude a valorar al alumnado en su proceso de aprendizaje, ayuda a valorar el proyecto mismo. Será un instrumento indispensable para la mejora del proyecto durante y al final de esta.

5. CONCLUSIONES

Son muchos los elementos que debiéramos cambiar, tanto en la sociedad como en los centros educativos, para lograr la plena inclusión. Puede resultar utópico pretender la inclusión de todas y todos pero, como dice el uruguayo Eduardo Galeano, “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”. Por tanto, aunque cueste llegar al estadio donde nadie se sienta excluido, hemos de dirigirnos hacia esta idea para ir mejorándola día tras día.

Los humanos tendemos a buscar soluciones a un problema una vez aparecido y no preverlo con anterioridad. ¿Qué quiero decir con esto? Que muchas veces en los centros, incluso en la sociedad, cuando nos topamos con algún alumno o alumna con alguna discapacidad es entonces cuando intentamos adaptar el entorno en la medida de lo posible. ¿No sería más adecuado preparar el entorno aclimatándolo para todas y todos anteriormente, en previsión de que pudiese haber personas con alguna discapacidad? Lo ideal sería que todos los centros fuesen accesibles para cualquiera desde un primer momento.

El presente trabajo, ha querido abordar la inclusión de algunas de las discapacidades que se ven en nuestro entorno, con un alumnado exento de estas y no muy familiarizado con este tema, al menos en el centro. El objetivo es que estos estudiantes empaticen y se pongan en el lugar de las personas con discapacidad sensorial o motriz, para hacerse una idea del día a día de estas y de los obstáculos que tienen que superar, con el fin de hacer de ellos personas activas en pro de una sociedad equitativa. Al mismo tiempo, es mi pequeño manifiesto para evidenciar que la sociedad y, más concretamente los centros ordinarios, están creados solo para algunos, mientras que otros deben acudir a centros específicos separándolos del resto de las niñas y niños. Sí es verdad que cada vez se ven más avances en torno al tema, sobre todo desde la Declaración de Salamanca en 1994, aunque, en mi humilde opinión, todavía hay un gran camino por recorrer hasta lograr una sociedad plenamente inclusiva.

Todo lo mencionado, se ha tratado de realizar desde una visión de la EpC, que promueve e incita a la reflexión constante con el fin de conseguir una comprensión acerca del tópico. Mediante esta nueva mirada a la educación, las actividades no son simples acciones para repetir los contenidos estudiados, sino destrezas que fomentan la capacidad reflexiva del estudiante. Es cierto que, en muchas aulas las profesoras y profesores incitan a sus estudiantes a pensar y reflexionar pero, en ocasiones, son iniciativas individuales de este profesorado. Es decir, hemos de plantear las programaciones y la educación misma basándonos en la comprensión de los contenidos y la aplicación práctica de estos y no en el mero hecho de adquisición de conocimientos, porque lo marca el currículo. Hoy en día, yo misma sigo sin saber aplicar de una manera útil ciertos contenidos estudiados en la escuela, porque los estudié sin comprenderlos, con el único objetivo de superar el examen.

6. CONSIDERACIONES FINALES

He tenido la gran oportunidad de conocer de cerca la aplicación del Epc en el centro donde he realizado las prácticas. Al mismo tiempo, el centro me ha llevado a la reflexión sobre la inclusión ya que la procedencia social del alumnado, sin olvidar las características individuales de cada uno, hace del centro un entorno bastante homogéneo y con una diversidad limitada. Es precisamente, en cierta medida, esta homogeneidad y la escasa presencia de alumnos o alumnas con limitaciones o discapacidad, la que ha

despertado en mí la inquietud por cómo resolverían los problemas derivados de una mayor afluencia de alumnos con este tipo de limitaciones.

La práctica de resolver sobre la marcha y no anticiparse a los problemas, tan frecuentes en muchos ámbitos de nuestra sociedad, es la que me ha impulsado a imaginar cómo afrontar, mejor dicho, como educar para afrontar, la carencia de herramientas superadoras de la exclusión. Se trataría, en este trabajo, de actuar sobre el alumnado más joven para hacer de él un agente activo, consciente de las dificultades que menciono, para posibilitar la creación de una sociedad sin barreras ni físicas ni de otro orden que impide una educación igualitaria y realmente inclusiva.

Se trata de un trabajo en el plano teórico académico por lo que cuenta con la limitación de no haberlo podido llevar a la práctica. No obstante, como se explica en el marco teórico, en la práctica del EpC hay un constante feed-back entre educador y alumnado que ayudará a definir mejor el proyecto una vez sea puesto en práctica. Es un proyecto que obviamente, habrá de sufrir cambios de mejora a medida que vaya materializándose.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2004): *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Universidad de Mánchester. Reino Unido.

Aragall, F. (2010): *La accesibilidad en los centros educativos.* Ediciones Cinca.

Blythe, T. (Compiladora) (1998): *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente.* Editorial Paidós.

Clavijo, A. (2014): *La enseñanza para la comprensión: una forma de pensar desde la complejidad.* Revista “Entre comillas”.

Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016).

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011): *Educación Inclusiva y cambio escolar.* Revista Iberoamericana de educación N° 55.

Jaramillo, R., Escobedo, H. y Bermúdez, A. (2004): Enseñanza para la comprensión. Educere, Trasvase. Accesible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19909/1/articulo11.pdf> (Última visita, 9 de abril, 2016).

Mctighe, J. y Seif, E (2014): *Teaching for understanding*. Teachers matter magazine. Accesible: <http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/Teaching-for-Understanding.pdf> (Última visita, 21 marzo, 2016)

Morin, E. (1999): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Santillana. Paris.

Perkins, D. (1995). La escuela inteligente. Gedisa.

Thomazet, S. (2009). «From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?». International Journal of Inclusive Education, vol. 13, n.o 6, pp. 553-563.

Treftz, H., Esteban, P.V., Quiroz, A., Giraldo, F., Jimenez, A.M. y Villegas, E. (2012). Producto de telepresencia para la educación superior en el ámbito nacional. *Cuadernos de Investigación*, (51).

Wilson D. (2006): La Retroalimentación a través de la Pirámide. Traducido al español por Patricia León Agusti, Constanza Hazelwood, Maria Ximena, Barrera.

Wiske, M.S. (1999): La enseñanza para la compresión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial Paidós.

Ximena, M. y León, P. (2013): *¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional?*. Ruta maestra. Edición 9. Santillana.

7.1. BIBLIOGRAFÍA

JWT [Solospots] (2011, 01, 25). 'Los colores de las flores', de JWT para Fundación ONCE. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640>

Fundación C.V. Fesord [Geovane rosa] (2012, 03, 01.) Integración (personas con discapacidad auditiva). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=T1tMgSxTPsg>

Calahorro López, L., Jordán Castro, M. y López Campoy, A. [Álex López Campoy] (2014, 03, 18) Discapacidad motora infantil - Chilhood motor disability. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MAJeY9V9XHY>

[Chinofc14] (2008, 07, 28) Ruido, Mucho ruido!!!. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=RK8dMeJtPxg>

[Barcelona Zen] (2013, 02, 25) Sonido de pájaros. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=b-d7h-c_Mz0

[Sonidos Online] (2013, 01, 02) Sonidos de truenos. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UtR1AKIUe0>

[Julian Alfaro] (2013, 09, 23) Sonido de gente hablando. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3ytmR-0MmPU>

Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender. Accesible: <http://www.fagro.edu.uy/docs/uensenia/Promover%20el%20pensamiento%20en%20el%20aula.pdf> (Última visita 12 mayo 2016).

Visible Thinking. Proyect Zero. <http://visiblethinkingpz.org> (última visita 9 abril 2016).

Visible Thinking. Harvard University. Accesible: <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking> (Última visita 12 mayo 2016).

ANEXOS

7. ANEXOS

ANEXO I

Imágenes para Zoom-in





ANEXO II

Discapacidad auditiva: Ponernos en el lugar del otro

Ruido de obras: <https://www.youtube.com/watch?v=RK8dMeJtPxq>

Canto de pájaros: https://www.youtube.com/watch?v=b-d7h-c_Mz0

Ruido de truenos: <https://www.youtube.com/watch?v=UtR1AKIUUe0>

Gente hablando: <https://www.youtube.com/watch?v=3ytmR-0MmPU>

ANEXO III

¿Qué elementos del colegio o de la calle facilitan y obstaculizan la vida de estas personas?

RECURSOS	OBSTACULOS

ANEXO IV

Veo- Pienso- Me pregunto

