



enero-abril, 2018
january-april, 2018
ISSN 1665-2673

Educación ambiental y habilidades digitales

Environmental education and digital skills

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT
Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index
REDALYC
Scientific Electronic Library Online, SCIELO
Latindex-Directorio
Clase
Dialnet
Rebiun
Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»
CREDI de la OEI
IRESIE
Registrada en los catálogos HELA y CATMEX
EBSCO-Host, Educational Research
CENGAGE Learning
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA
Matriz de Información para el Análisis de Revistas
Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona
La Referencia
CRUE
Publindex
REMERI-Indexe



Innovación Educativa es una revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas, indizada y cuatrimestral, publica artículos científicos inéditos en español e inglés. La revista se enfoca en las nuevas aproximaciones interdisciplinarias de la investigación educativa para la educación superior, donde confluyen las metodologías de las humanidades, ciencias y ciencias de la conducta. *Innovación Educativa* es una revista que se regula por la ética de la publicación científica expresada por el *Committee of Publication Ethics*, COPE. Cuenta con los indicadores que rigen la comunicación científica actual y se suma a la iniciativa de acceso abierto no comercial (*open access*), por lo que no aplica ningún tipo de embargo a los contenidos. Su publicación corre a cargo de la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional.

Número de certificado de reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor:
04-2006-053010202400-102

Número de certificado de licitud de título: 11834
Número de certificado de licitud de contenido: 8435

Número de ISSN: 1665-2673

Sistema de Calidad Certificado N° 10 950 227
ISO 9001:2008

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACYT; Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index; REDALYC; Scientific Electronic Library Online, SCIELO; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE. Registrada en los catálogos HELA y CATMEX; EBSCO-Host, Educational Research; CENGAGE Learning; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA; Matriz de Información para el Análisis de Revistas; Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona; La Referencia; CRUE; Publindex; REMERI-Indexe.

Innovación Educativa cuenta con la participación de evaluadores externos en el proceso del arbitraje.

Domicilio de la publicación y distribución
Coordinación Editorial,
Edificio de la Secretaría Académica, 1er piso,
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»,
Avenida Luis Enrique Erro s/n,
Zacatenco, C.P. 07738,
Delegación Gustavo A. Madero, D.F., México
Tel: 5729 6000, exts. 50403 y 50530
Correo: innova@ipn.mx
Web: www.innovacion.ipn.mx

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el criterio de la institución, a menos de que se especifique lo contrario. Se autoriza la reproducción parcial o total siempre y cuando se cite explícitamente la fuente.

Innovación Educativa is a Mexican scientific journal; blind peer-reviewed, it is indexed and published every four months, presenting new scientific articles in Spanish and English. The journal focuses on new interdisciplinary approaches to educational research in higher education, bringing together the methodologies of the humanities, sciences and behavioral sciences. *Innovación Educativa* is a journal regulated by the ethics of scientific publications expressed by the Committee of Publication Ethics, COPE, and participates in the initiative for non-commercial open access, and thus does not charge any fees or embargo for its contents. It is published by the Editorial Coordination of the Office of Academic Affairs of the Instituto Politécnico Nacional, México.

Number of reserve certificate given by the Instituto Nacional de Derecho de Autor:
04-2006-053010202400-102

Number of certificate of title lawfulness: 11834
Number of certificate of content lawfulness: 8435

ISSN Number: 1665-2673

Certified Quality System N° 10 950 227
ISO 9001:2008

INDEXING

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACYT; Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index; REDALYC; Scientific Electronic Library Online, SCIELO; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE. Registered in the HELA and CATMEX catalogues; EBSCO-Host, Educational Research; CENGAGE Learning; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA; Matriz de Información para el Análisis de Revistas; Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona; La Referencia; CRUE; Publindex; REMERI-Indexe.

Innovación Educativa includes the participation of external evaluators in the peer review process.

Publication and distribution address
Coordinación Editorial
Edificio de la Secretaría Académica, 1er piso
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»
Avenida Luis Enrique Erro s/n
Zacatenco, C.P. 07738
Delegación Gustavo A. Madero, D.F. México
Phone: 5729 6000, exts. 50530 y 50403
E-mail: innova@ipn.mx
Web: www.innovacion.ipn.mx

Signed articles are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the point of view of the institution, unless otherwise specified. Total or partial reproduction is allowed provided that the source is acknowledged.

Diseño de intervenciones inclusivas: la acción tutorial en trabajos de fin de grado

Eliana M. Moreno Osella
Universidad de Córdoba, España

Resumen

El presente trabajo expone un estudio de caso llevado a cabo con estudiantes de las carreras de educación infantil y primaria. Tiene el objetivo de describir y analizar una metodología educativa diseñada con base en la acción tutorial, orientada a la elaboración de trabajos de fin de grado. Se propone evaluar el impacto de dicha metodología en el desarrollo de competencias para diseñar intervenciones que atienden la diversidad desde un enfoque inclusivo. Se programó y se llevó a cabo una estrategia pedagógica que integra distintas modalidades de tutorías organizadas en tres fases con objetivos y tareas diferenciadas. Se observan resultados positivos en el grupo tanto a nivel académico general, como en la adquisición de las habilidades específicas propuestas. Se discute el valor de la planificación y diversificación de los contextos de aprendizaje para contribuir al desarrollo de competencias.

Palabras clave

Enseñanza superior, educación especial, estudio de caso, técnica de enseñanza, tutoría, competencias.

Design of inclusive interventions through tutoring in final degree projects

Abstract

The present article presents a case study carried out with students in the Early Childhood and Primary Education program. The objective is to describe and analyze an educational methodology based on tutorial activities, directed at the creation of Final Degree Projects. Additionally, it proposes the evaluation of the impact of said methodology in the development of competencies for the design of interventions directed at the consideration of diversity from an inclusive perspective. To this end, a pedagogic strategy was programmed and executed integrating different modalities of tutoring organized in three phases with defined objectives and key tasks. Positive results were observed in the group on an academic level as well as in the acquisition of the specific proposed skills. We discuss the value of planning and diversifying learning contexts in order to contribute to the development of competencies.

Keywords

Case study, higher education, learning technique, special education, tutoring.

Recibido: 21/08/2017
Aceptado: 03/11/2017

Introducción

Según diversos autores, como Moliner García (2008), existen una serie de condiciones básicas que deben darse para que una práctica educativa pueda considerarse como inclusiva. Dentro de ellas se mencionan por ejemplo, la importancia de una educación comprensiva, la enseñanza dentro de la clase ordinaria, la puesta en marcha de servicios de adaptación escolar, la cualificación profesional o el uso de programas individualizados. Los alumnos y alumnas con algún tipo de problema en su desarrollo, como trastornos del espectro autista, trastornos del lenguaje, retraso madurativo, déficits sensoriales, entre otros; muestran dificultades específicas, o más generalizadas, en distintas áreas como comunicación, interacción social, lenguaje o conductas adaptativas. Por lo tanto, requieren de una adecuada atención a las necesidades específicas que presentan. Cuando esta atención se hace de manera temprana y con una perspectiva inclusiva existen mayores posibilidades de atenuar las dificultades y aumentar sus oportunidades de aprendizaje. Para ello, es necesario proponer metodologías y crear contextos de enseñanza que se ajusten a los requerimientos de cada caso. Esto supone que el docente pueda identificar o planificar acciones innovadoras y efectivas que ayuden a adquirir habilidades promoviendo la interacción social en un entorno de diversidad.

El diseño de este tipo de estrategias requiere por un lado, profundizar en el conocimiento de las particularidades de cada sujeto o grupo dentro de su entorno natural. Por otro lado, poner en marcha metodologías que puedan mostrar o hayan mostrado efectos positivos en casos o grupos con similares características. Para esto, el conocimiento de intervenciones educativas que están basadas en la evidencia, puede constituir un punto de partida para la planificación de programas más individualizados o innovadores (Camargo, *et al.*, 2014; Cook y Odom, 2013; Fernández Batanero, 2010). En este sentido, la implementación del estilo de prácticas descritas implica una serie de destrezas específicas que no siempre están presentes en los docentes o futuros docentes. Tener los conocimientos sobre algo, no es suficiente para efectuar una determinada acción educativa. De este modo, se considera que el hecho de saber qué es una intervención inclusiva o eficaz, no garantiza que se sepa cómo programarla o ponerla en marcha en un contexto real de trabajo. Algunos informes europeos ponen de manifiesto la importante brecha que actualmente existe entre los conocimientos derivados de la investigación y la implementación de intervenciones eficaces con un enfoque inclusivo, principalmente de aquellas dirigidas a personas con necesidades educativas específicas (Mitchell, 2014).

De este modo, el desarrollo de las competencias necesarias para poner en marcha intervenciones en un marco inclusivo, impli-

ca dos aspectos esenciales. En primer lugar, la consideración de elementos teóricos y técnicos relacionados con el planteamiento de los objetivos y actividades, la secuenciación y temporalización de las mismas o la elección de las técnicas y metodologías más adecuadas para la atención de cada caso. En segundo lugar, la consideración de la dimensión ética, de los valores y actitudes intrínsecos al enfoque de inclusión, como la empatía, la comprensión o la sensibilidad. El aprendizaje de estas destrezas, junto con el entrenamiento en el manejo de una serie de herramientas clave, puede favorecer considerablemente la generación de unas prácticas más eficaces y la adopción de una conducta más reflexiva sobre la propia labor docente (Fernández Batanero, 2013; Nishimura, 2014).

El desarrollo de competencias en futuros maestros y maestras supone un trabajo complejo, orientado a integrar contenidos teórico-prácticos junto con aspectos afectivos y actitudinales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La acción tutorial podría constituir un camino adecuado para lograr estas metas, ya que contribuye a una formación más integral y en distintas dimensiones: académica, personal y profesional (Rodríguez-Espinar y Álvarez-González, 2004; Roca-Caparrà, Morera, Roldán y Ramió, 2016; Sola Martínez y Moreno Ortiz, 2005). En la tutoría, tanto el docente como el estudiante deben asumir unos roles particulares. Es fundamental que el primero pueda atender no solo los contenidos, sino también ejercer una actitud de guía, acompañamiento u orientación, y que el alumno o alumna desempeñe un papel más activo y autónomo en la construcción e integración de los aprendizajes.

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se incorporaron cambios sustanciales en el modelo educativo, impulsando la adopción de una estrategia pedagógica basada en el aprendizaje por competencias y centrado en el alumno (Arcas y Gómez, 2011). Conjuntamente, en el diseño de carreras de grado se incorporaron competencias tanto genéricas como específicas de la titulación o de las asignaturas, y la realización de un trabajo de fin de grado (TFG) como requisito para obtener un título en los distintos campos. Este trabajo, se presenta como el espacio propicio para que el alumno demuestre la adquisición de las competencias asociadas a la carrera y su preparación como profesional (Rodríguez, 2011). Igualmente, pone en evidencia la capacidad para integrar múltiples elementos de una manera más autónoma.

Esta tarea requiere de una implicación consistente del profesor en el seguimiento y asesoramiento a lo largo de todo el proceso. Sin embargo, pese a que la tutoría es una actividad docente clave en este proceso, los documentos de distintas universidades españolas que regulan algunos aspectos básicos sobre la elaboración del TFG y sobre la función del docente, no reflejan una unidad de criterios o no especifican de manera clara cómo deben llevarse a cabo dichas tutorías (Quintela y Bellón, 2017; Rodríguez, 2011; Zumaquero, 2015). Esto ha suscitado que en las

universidades se pongan en marcha distintas modalidades de tutoría de estos trabajos, desde la elaboración del TFG en el marco de una asignatura con mayor o menor supervisión, los planes de acción tutorial institucionalizados, la tutoría individual exclusiva, la tutoría grupal, hasta las que combinan de manera mas o menos estructurada distintas modalidades.

Según Rodríguez (2011) el TFG puede ser entendido de diversas formas, como un “producto” donde se le considera el resultado final de la formación de grado; o como un “proceso” en sí mismo. En este trabajo, se considera al TFG como un proceso y una oportunidad de aprendizaje de una serie de habilidades útiles para la vida profesional. El presente estudio expone una estrategia pedagógica planificada para desarrollar habilidades relacionadas con la atención a la diversidad, aprovechando la elaboración de trabajos fin de grado como una oportunidad de aprendizaje guiada por la acción tutorial.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio de caso, con diseño descriptivo de un grupo único (Kazdin, 2001); según Stake (2010), esta metodología permite analizar las características y el comportamiento de un sujeto o de un grupo en un contexto particular para intentar comprender las relaciones e influencias que se dan entre los distintos elementos en juego. Este estudio describe y analiza los resultados de la aplicación de una estrategia educativa basada en la acción tutorial dirigida a desarrollar competencias específicas para el diseño de intervenciones inclusivas en el marco de la elaboración de TFG.

Sujetos: Se trabajó con 6 estudiantes, todas mujeres de entre 21 y 22 años de edad, que cursaban el último año de los grados de educación infantil (N=4) y educación primaria (N=2), y que se encontraban realizando sus TFG. Fueron asignadas al estudio de manera ciega, tras escoger de manera voluntaria a la tutora y la temática para la realización de sus TFG.

Contexto. Los documentos marco relacionados con la elaboración del TFG de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (2013a, 2013b y 2014), especifican que este trabajo es de carácter obligatorio y debe llevarse a cabo durante la etapa final del plan de estudios, en el 2º cuatrimestre del 4º curso de los grados en educación Infantil y primaria, siguiendo algunas de las modalidades y temáticas posibles. Debe tener una dedicación de 6 créditos, 150 horas de trabajo individual y autónomo, y una estructura y extensión determinada. Se especifica también que el trabajo debe estar tutelado por un docente y se expone el rol que se espera asuma el estudiante. En estos documentos marco, se definen también los criterios de evaluación tan-

to del informe final escrito, como de la defensa oral del mismo, que será valorado por un tribunal compuesto por tres profesores ajenos a la tutorización. De la lectura de estas normativas se desprende que la acción tutorial es una pieza fundamental para su elaboración, sin embargo, no se especifica el modo en que ésta debe ser llevada a cabo, dejando libertad al profesor o profesora para la planificación de esta actividad.

En este contexto, se propone una estrategia educativa basada en la acción tutorial grupal e individual, presencial y no presencial, para elaborar TFG de modalidad investigativa, en las áreas temáticas de “atención a la diversidad y necesidades específicas”.

Procedimiento y materiales

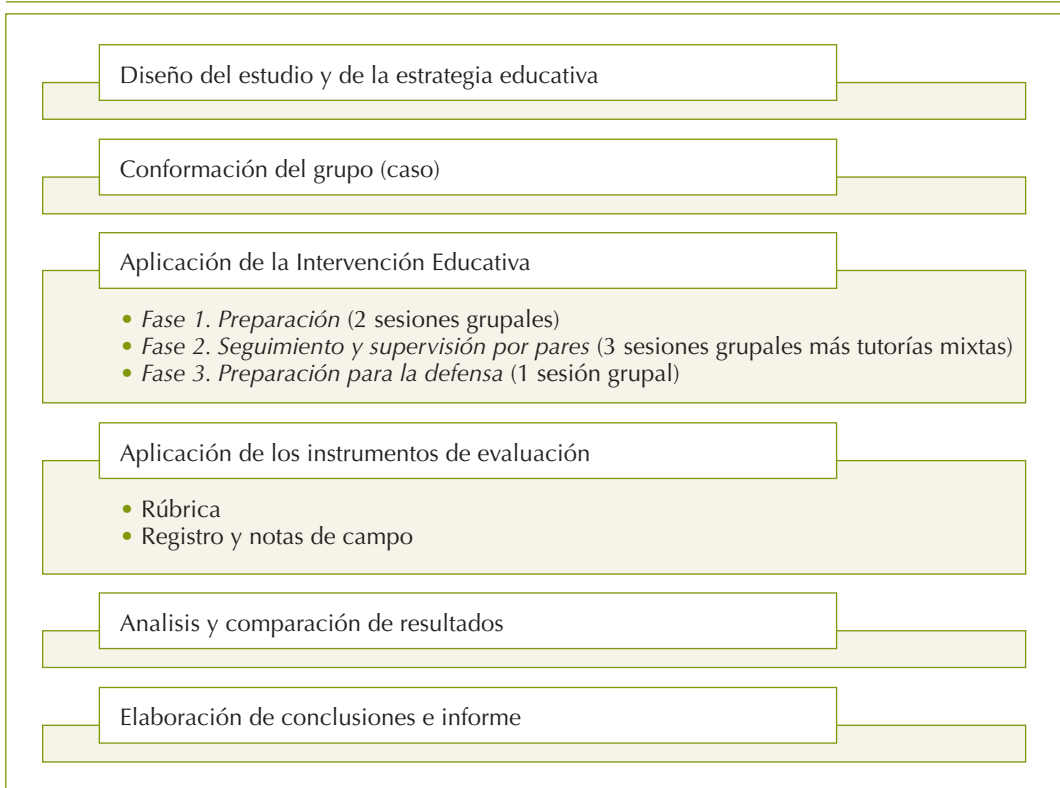
En un primer momento se realizó el diseño del estudio de caso y la estrategia educativa, utilizando algunos principios y recomendaciones de estudios previos (Bisquerra, 2004; González, 2008; Jiménez, 2010 Rodríguez-Espinar y Álvarez Gonzalez, 2004). Luego de conformar el grupo de investigación, se aplicó la propuesta educativa siguiendo las fases y actividades propuestas. Al finalizar el proceso de acción tutorial, se aplicaron los instrumentos de evaluación para conocer el efecto que la misma había tenido sobre la adquisición de competencias específicas para el diseño de intervenciones educativas inclusivas. Una vez recogida la información, se organizaron los datos en categorías comprensivas para sintetizar y analizar de manera cuantitativa, cualitativa y descriptiva los principales hallazgos. En la figura 1 se presenta un resumen del procedimiento seguido.

Estrategia educativa

La propuesta educativa se llevó a cabo en un total de 29 sesiones de tutorías, agrupadas en 3 fases con objetivos y tareas diferenciadas para cada una de ellas. Se desarrollaron distintas modalidades de tutorías tanto presenciales como no presenciales, ambas fueron de tipo grupal e individual. Las modalidades de tutorías se exponen de manera mas detallada en la tabla 1, y a continuación se explican las fases, objetivos, contenidos desarrollados y tareas claves ejecutadas por la docente a lo largo del proceso de acción tutorial.

Fase 1: preparación

Se llevó a cabo en dos sesiones de tutorías grupales semanales. Comprende los siguientes elementos:

Figura 1. Procedimiento de investigación.**Tabla 1.** Tipos de tutorías y características principales.

Tutoría	Características y objetivos
Tutorías grupales presenciales	Estructuradas y programadas siguiendo un criterio lógico para la construcción de aprendizajes. Comprende objetivos específicos, preestablecidos y consensuados para cada sesión. <i>Duración aproximada:</i> 2 horas cada una.
Tutorías individuales presenciales	Se organizan a demanda del alumno/a. <i>Objetivo:</i> resolver dudas, tomar decisiones o recibir orientación sobre la elaboración de apartados específicos del TFG. <i>Duración aproximada:</i> 1 hora.
Tutorías no presenciales	Se llevan a cabo vía email. A demanda de las alumnas y de manera individual. También pueden ser programadas por parte de la tutora, grupal o individual según proceda (p.e. para asignar tareas, orientar sobre ejecución de las mismas). <i>Objetivo:</i> principalmente ofrecer feedback y orientaciones sobre la elaboración o presentación de los distintos apartados del trabajo, y resolución de dudas teóricas o metodológicas específicas.

Objetivos específicos

- ▶ Favorecer la generación de un clima de trabajo participativo.
- ▶ Promover la elección significativa del tema central del TFG, basada por ejemplo, en la experiencia previa y en la motivación personal, profesional o vocacional.
- ▶ Desarrollar habilidades y conocimientos teóricos y técnicos básicos para llevar a cabo las tareas iniciales relacionadas con el TFG.

Tareas claves

- ▶ Conocimiento del grupo y establecimiento de la línea base.
- ▶ Definición de la metodología de trabajo a seguir, discusión y establecimiento de acuerdos sobre las tutorías, roles y participación.
- ▶ Ofrecer orientación para la toma de decisiones sobre la modalidad de TFG y para la concreción del tema.

Contenidos desarrollados

- ▶ Aspectos formales del TFG: bases para la elaboración del TFG, estructura del trabajo, tipos de TFG, fechas importantes, estilo y extensión.
- ▶ Rol del alumno y del profesor en el proceso. Papel de la motivación-vocación para el desarrollo del trabajo.
- ▶ Introducción a aspectos metodológicos: búsqueda y selección de información, metodología de estudio de casos, diseño de programas de intervención educativa.

Fase 2: seguimiento y supervisión por pares

Se llevó a cabo en tres sesiones grupales programadas, de periodicidad quincenal o mensual, en esta fase además se iniciaron las tutorías individuales presenciales y no presenciales. En esta etapa se ofrece apoyo, asesoramiento y seguimiento en base a las elaboraciones que realizan las alumnas de manera autónoma, la misma culmina con la entrega del informe final de TFG.

Objetivos específicos

- ▶ Desarrollar habilidades para el diseño de intervenciones educativas que atiendan a necesidades específicas desde un enfoque inclusivo.
- ▶ Favorecer el intercambio de información y enriquecimiento en el grupo.
- ▶ Motivar y promover la elaboración autónoma del TFG.

Tareas claves

- ▶ Asignación y supervisión de tareas.

- ▶ Seguimiento del avance autónomo de las alumnas en cada apartado del TFG.
- ▶ Puesta en común y supervisión por pares.
- ▶ Autoevaluación.

Contenidos desarrollados

- ▶ Apartados y elementos específicos del trabajo.
- ▶ Información sobre la estructura de presentación de casos.
- ▶ Guía para la identificación y priorización de necesidades.
- ▶ Diseño de la propuesta de intervención: establecimiento de objetivos, elección de la metodología/técnicas adecuadas, criterios para diseñar/seleccionar y secuenciar actividades.
- ▶ Definición de variables e instrumentos de evaluación.
- ▶ Presentación y análisis de datos.
- ▶ Elaboración del informe: organización de la información, estilo de redacción, normas APA.

Fase 3: preparación para la defensa

Como requisito para la aprobación del TFG se establece que además de la presentación del informe, el alumno debe elaborar un póster científico sobre el trabajo y realizar la defensa oral del mismo. La fase 3 pretendía orientar a las alumnas en esta tarea, para ello se llevó a cabo una sesión grupal tras la entrega de los informes escritos.

Objetivo específico

- ▶ Desarrollar habilidades para organizar y transmitir información de manera oral y visual.

Tareas claves

- ▶ Ofrecer información y guía para la elaboración de los posters.
- ▶ Ensayar o exponerse a la situación de manera anticipada en el grupo.
- ▶ Generar *feedback* constructivo a partir de la autoevaluación y evaluación del desempeño por pares.

Contenidos desarrollados

- ▶ Características de un póster científico: estructura, apartados, extensión.
- ▶ Diseño y formato de presentación de la información visual: tipos de letra, fuente, colores, tamaño.
- ▶ Información básica sobre estrategias de comunicación oral.

Técnicas empleadas

En los distintos momentos y sesiones se alternó el uso de las siguientes técnicas: Presentación por pares. Asignación de tareas. *Brainstorming*. Ejercicios de recuerdo y visualización. Diálogo y puesta en común. Resolución de problemas. Autoevaluación. Ensayo cognitivo y conductual. *Role playing*.

Materiales

Se utilizaron distintos tipos de recursos, algunos elaborados *ad-hoc* y otros seleccionados para apoyar la labor de tutorización. A continuación se mencionan algunos ejemplos.

- a. Documentos básicos: Guía de elaboración del TFG, artículos sobre metodología de estudio de caso, documentos sobre diseños de programa de intervención.
- b. Material didáctico: presentaciones en PowerPoint, ejemplos de estudios de casos.
- c. Material de apoyo complementario: documentos, artículos, referencias relacionadas con temáticas particulares, generalmente se proporcionan a demanda del alumno o para apoyar el proceso de orientación.

Instrumentos de evaluación

Se utilizaron dos tipos de instrumentos para recoger datos cualitativos y cuantitativos de múltiples fuentes de información, los mismos se detallan a continuación.

Registros: se utilizó un sistema de registros para cada tutoría y para el proceso de acción tutorial en general, donde se recogió información sobre las asistencias, dudas, entrega de tareas. Además se tomaron notas de campo surgidas de la observación directa, por ejemplo, sobre la participación, características del grupo, necesidades.

Rúbrica de Evaluación de habilidades específicas en el Informe de TFG, este instrumento se adaptó de la *Rúbrica de evaluación de habilidades y competencias para el estudio de casos* (Moreno y Blanco, s.f) que fue elaborada y utilizada en un estudio previo. La versión original fue creada tras un proceso de revisión por pares, con el objetivo de evaluar la adquisición de competencias para la elaboración de estudios de casos en alumnos del grado de educación primaria. Al igual que la versión adaptada, consta de 3 componentes y se aplica sobre un informe escrito de características similares a un TFG. En la versión adaptada se eliminó el componente 2 de la versión original "Presentación del caso" y se reemplazó por el componente 2 "Diseño de la propuesta de

intervención educativa”. La versión actual de la rúbrica tiene la finalidad de evaluar el desempeño y adquisición de habilidades para el diseño de intervenciones educativas inclusivas y valora tres componentes centrales:

1. *Presentación general del informe*: cuyos criterios de evaluación son la calidad de las fuentes de información, las citas y referencias y su adecuación a las normas de TFG, así como a la estructura y la redacción.
2. *Diseño de la propuesta de intervención educativa*: se evalúa la identificación y selección del problema a resolver, el planteamiento de los objetivos, la descripción del procedimiento, las actividades y la evaluación propuesta.
3. *Aplicación del enfoque inclusivo*: para el diseño de los ítems de este componente y para comprobar que las actividades y estrategias propuestas por las alumnas son inclusivas, se han tomado como base los criterios sugeridos por distintos autores de referencia (Holzschuher, 2012; Moliner García, 2008). Los mismos pueden resumirse de la siguiente manera:
 - ▶ Que el diseño sea personalizado.
 - ▶ Que la propuesta de actividades se planifique dentro del aula o en el entorno natural.
 - ▶ Que las características y alcance de las medidas de adaptación planteadas sean ajustadas a las necesidades del caso. Por ejemplo, adaptación de la metodología de trabajo, formato de presentación de la información, nivel de desempeño exigido, etc.
 - ▶ Que se creen entornos físicos adecuados a las necesidades de los alumnos.
 - ▶ Que se propongan agrupamientos flexibles para las distintas actividades.
 - ▶ Que se tengan en cuenta los distintos estilos de aprendizaje y se propongan oportunidades de aprendizaje acordes a esta diversidad.

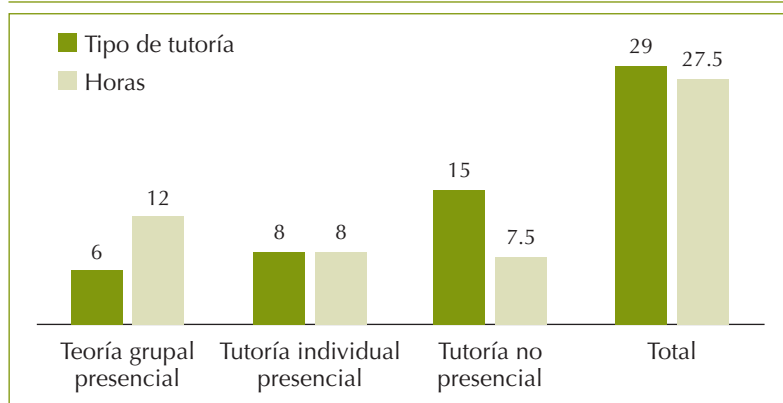
Cada uno de los ítems se valora en un rango de 4 opciones: excelente, bueno, básico e insuficiente, al que se asigna un valor numérico en una escala global de 0 a 10 puntos. Esta ponderación se hace teniendo en cuenta la descripción cualitativa de los niveles de desempeño esperables para cada categoría. Este instrumento fue aplicado por la tutora sobre los “Informe de TFG” entregados tras la finalización de la fase 2 del proceso de acción tutorial. En el Apéndice 1 se presenta la Rúbrica adaptada para este estudio.

Resultados

En total se llevaron a cabo 29 tutorías, 6 grupales presenciales de dos horas cada una, 8 individuales presenciales de una hora

de duración cada una y 15 tutorías no presenciales de las cuales 5 fueron grupales y programadas por la tutora, mientras que las 10 restantes fueron individuales y solicitadas por las alumnas. El porcentaje de asistencia a las tutorías presenciales, tanto individuales como grupales, fue del 100%. Es importante destacar que los horarios y días para el encuentro eran consensuados con el grupo, programados y supervisados con un sistema de recordatorio por correo electrónico. En la figura 2 se muestra una comparación entre el número de tutorías y las horas empleadas en cada una de ellas, sin tener en cuenta el trabajo de planificación previa que cada una requiere.

Figura 2: comparación entre tipo de tutorías y horas empleadas.



Tanto las temáticas y necesidades específicas abordadas en los TFG como los enfoques de intervención, fueron seleccionados por cada una de las participantes de manera voluntaria, basándose en intereses profesionales y vocacionales principalmente. Todos los casos que sirvieron de base para diseñar los programas eran reales y surgidos de la experiencia previa de las alumnas, 2 de ellos, un familiar y un amigo, los otros 4 extraídos de situaciones vividas durante las prácticas de la carrera, y se relacionaban con distintos tipos de trastornos del desarrollo y sensoriales. En la tabla 2 se muestra una síntesis de las características de los casos abordados y de los principales componentes de las propuestas de intervención diseñadas por las alumnas.

Con respecto al entrenamiento de las habilidades para el diseño de los programas de intervención desde una perspectiva inclusiva, encontramos que la rúbrica aplicada sobre los TFG arroja una media de desempeño en los componentes específicos de 6.3 sobre 7, junto con unas cifras equilibradas entre todos los componentes, tal como refleja la tabla 3. En esta misma tabla puede observarse que la comparación entre las media de desem-

Tabla 2. Características de los casos y de las propuestas de intervención diseñadas.

Caso/tipo de problema/características	Objetivo/contexto	Estrategias/técnicas	Ejemplo de actividades
Niña de 8 años/Síndrome de Rett/Escaso lenguaje expresivo. Motricidad fina y gruesa gravemente afectadas, estereotipias motoras. HH. comunicativas limitadas.	Mejorar la percepción sensorial y desarrollar hh básicas de comunicación/AE. EP.	Estimulación e integración sensorial. Uso de nuevas tecnologías/ Entrenamiento en atención a estímulos sensoriales. Aprendizaje sin error, Reforzamiento positivo.	Presentación progresiva de estímulos sensoriales diversos. Discriminación de estímulos. Manipulación e imitación básica. Juegos de exposición sensorial. Juegos de contacto ocular y gestos comunicativos.
Niña de 6 años/Mutismo Selectivo/Negación a comunicarse verbalmente con adultos en el ámbito escolar, uso exclusivo de gestos básicos. Comunicación limitada con iguales.	Aumentar la comunicación espontánea y la participación en el aula/AO. EP.	Aproximación sucesiva. Coordinación entre profesionales y familia/Desensibilización sistemática. Ensayo, exposición y refuerzo conductual (economía de fichas). Relajación, respiración.	Imitación de movimientos por parejas. Juegos grupales con sonidos e imitación de ritmos. Juego grupal cooperativo de emisión de palabras. Construcción de frases en grupo. Completar cuentos, exposición en grupo clase.
Niña de 4 años/Síndrome de Down/ Discapacidad Intelectual Leve. Problemas en lenguaje expresivo, escasa interacción social, interés por la música y el movimiento.	Desarrollo de habilidades sociales e interacción con iguales/AO. EI.	Musicoterapia como mediador de la comunicación e interacción social. Coordinación entre profesionales y familia/ Técnicas de modificación de conducta: economía de fichas, modelado.	Imitación de ritmos con tambores. Construcción de instrumentos y juego. Toma de turnos con canciones. Baile y expresión corporal. Ensayo de HH sociales básicas (saludo, presentación, unirse al juego).
Niña de 5 años/Deficiencia visual grave/ Dificultades para comprender uso y significado de objetos, baja autonomía por dificultades para orientarse en el aula. Ansiedad ante situaciones o estímulos complejos. Actitud pasiva y de aislamiento.	Mejorar las habilidades de orientación y movilidad en el aula y disminuir la ansiedad e inhibición conductual/AO. EI.	Adecuación del entorno del aula. Reducción y control de estímulos. Concienciación del alumnado y profesorado/ Desarrollo de sentidos alternativos a la visión. Técnicas de anticipación y relajación. Ensayo conductual.	Reorganización del espacio: rincones, mobiliario, materiales, ubicación del alumnado. Disminución de estímulos distractores. Uso de pictogramas en relieve. Cuentos de sensibilización sobre deficiencia visual. Juego de identificación y discriminación de estímulos significativos. Juegos de exploración táctil de la clase. Juegos de respiración y relajación.
Niña de 4 años/Sordera prelocutiva bilateral profunda/Sin hh lingüísticas, uso básico de lengua de signos. Escasa comunicación, aislamiento e irritabilidad en entorno escolar. HH cognitivas adecuadas, motivación e interés por distintas actividades.	Mejorar las hh de comunicación e interacción en el aula, a partir del aprendizaje de la lengua de signos en el grupo clase/AO. EI.	Proyecto de trabajo "Hablar con las manos". Coordinación entre profesionales y familia/ Sensibilización del alumnado. Imitación como precursor del aprendizaje de la lengua de signos. Modelado. Principios de reforzamiento.	Presentación de video y cuento sobre la sordera. Juegos de mímica y expresión corporal. Juegos de ritmo y expresión en parejas. Elaboración de diccionario de signos (vocabulario básico a usar en clase). Juegos para introducir la lengua de signos: Presentación, saludos, rutinas, expresión de necesidades

Caso/tipo de problema/características	Objetivo/contexto	Estrategias/técnicas	Ejemplo de actividades
Niño de 5 años/Trastorno Específico del Lenguaje-expresivo/Limitado uso del lenguaje, graves dificultades expresivas, interacción social y participación en juegos disminuida. Nivel cognitivo adecuado, buen nivel comprensivo.	Mejorar habilidades de comunicación verbal y aumentar la interacción social en el aula/AO. EI.	Entregamiento en habilidades de comunicación básicas. Mejora del clima del aula/Moldeamiento, Imitación. Ensayo conductual. Reforzamiento positivo.	Juegos de presentación y valoración positiva de los compañeros. Juego de expresión de necesidades básicas. "Vamos de compras" Juego de ensayo de peticiones. Juego de roles: peticiones y rechazos con objetos. Juego de imitación de palabras y frases cortas. Identificación y expresión de emociones. Completar y compartir historias breves en interacción grupal.

Nota: Aula Ordinaria (AO). Aula Específica (AE). Educación Primaria (EP). Educación Infantil (EI). Habilidades (HH).

Tabla 3. Resultados de la evaluación de la Rúbrica comparada por sujeto y con la calificación final del tribunal de TF.

Sujeto	Evaluación final del TFG tribunal externo/puntuación máxima	Evaluación Rúbrica-adquisición de habilidades/puntuación máxima	Componentes de la rúbrica/puntuación máxima		
			1. Presentación del informe/ 3 puntos	2. Diseño de la propuesta de intervención/ 4 puntos	3. Aplicación del enfoque inclusivo/ 3 puntos
1	8.7	8.3	2.6	3.7	2.0
2	9.0	9.7	2.6	4.0	3.0
3	9.0	7.9	2.3	3.2	2.4
4	10.0	10.0	3.0	4.0	3.0
5	10.0	9.7	2.7	4.0	3.0
6	9.0	8.0	2.3	3.0	2.7
Media	9.28/10	8.93/10	2.58/3	3.65/4	2.68/3
Media obtenida en habilidades específicas				6.33/7	

peño global con la media de la evaluación del TFG realizada por el tribunal externo (ambas se puntúan en una escala de 0 a 10), arroja una diferencia de 0.35 puntos entre las medias de las calificaciones finales.

Discusión

Este estudio refleja que un elemento fundamental de la acción tutorial es la planificación de las tareas clave y el desarrollo de

acciones integradas en un proceso continuo de orientación y seguimiento. La manera de estructurar los contenidos tiene especial relevancia, así como la elección de las técnicas empleadas y la regulación del progreso de las actividades autónomas del alumno. Esto se encuentra en sintonía con los estudios de Kalimullin y Gabdilkhakov (2014), que destacan además, el importante papel que desempeña la puesta en marcha de distintas estrategias básicas de comunicación, orientación, técnicas de manejo de grupo y personalización de este proceso.

El trabajo previo de diseño y planificación ayuda a sistematizar la propia práctica y generar oportunidades educativas en múltiples formatos. La puesta en marcha de tutorías grupales e individuales, junto con modalidades presenciales y semipresenciales, programadas o a demanda, pueden contribuir a generar una mayor flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que cada estudiante escoja la modalidad más ajustada a sus características o necesidades. En estudios previos se encuentra que los alumnos utilizan distintas modalidades de tutoría, según las demandas que tengan, dando un especial valor a las de carácter grupal (Quintela y Bellón, 2017; Roca-Caparà *et al.*, 2016). Otro aspecto a destacar es el valor de la organización de la fase inicial de las tutorías grupales. En este estudio, la estructuración de las sesiones grupales de la fase 1 puede haber contribuido a generar un clima de aprendizaje más activo y horizontal, promoviendo el surgimiento de unos acuerdos básicos relacionados con las normas internas, el funcionamiento o los roles de cada uno. Favorecido la conformación de un encuadre para la actividad autónoma, guiada por el tutor, que promueve a su vez, un ambiente de trabajo más colaborativo. Este clima de horizontalidad y de confianza pudo haber facilitado que se compartieran experiencias personales dentro del grupo y la elección de temáticas y casos de estudio basadas en estas experiencias significativas de las alumnas. Siguiendo el planteamiento de Fernández Batanero (2013) y Nishimura (2014), todo esto podría estar relacionado por un lado, con el alto grado de participación y compromiso con la tarea y con el enfoque inclusivo asumido por el grupo. Por otro lado, podría relacionarse con el alto nivel de resultados académicos reflejados en las calificaciones finales otorgadas por el tribunal externo.

En relación al desarrollo de competencias específicas para el diseño de intervenciones educativas inclusivas, encontramos que se han dado puntuaciones muy altas en las habilidades específicas relacionadas con la identificación y priorización de problemas educativos, el planteamiento de objetivos precisos y la descripción detallada del procedimiento a utilizar para atender al problema seleccionado. Además, tras la aplicación de la rúbrica de evaluación se comprueba que las propuestas de intervención elaboradas por las alumnas siguen las recomendaciones y

cumplen con los criterios establecidos por distintos autores para el diseño de prácticas educativas siguiendo un enfoque inclusivo (Holzschuher, 2012; Moliner García, 2008). En este sentido, las intervenciones educativas propuestas son principalmente de carácter personalizado, centradas en las necesidades del caso e integradas al contexto del aula, a su vez, implican a otros actores del entorno natural como al grupo clase, los profesores de apoyo y la familia. Por otra parte, incorporan propuestas de adaptaciones en diversas áreas, tanto metodológicas y comunicativas, adaptaciones del entorno físico y de los materiales y actividades en formatos y agrupamientos flexibles y diversos. La elección de las estrategias y técnicas educativas a utilizar, son ajustadas a las características de las problemáticas particulares y se encuentran en consonancia con las recomendaciones teóricas al respecto. Todas estas propuestas elaboradas por las alumnas se han desarrollado en el marco de la fase 2 de la acción tutorial, contando con orientación, asesoramiento y seguimiento.

Estos resultados reflejan que la metodología empleada, basada en la acción tutorial, podría facilitar el entrenamiento de habilidades para la atención de necesidades educativas desde una perspectiva inclusiva. A su vez, la estrategia propuesta podría tener un papel fundamental en la integración de contenidos teóricos y prácticos y facilitar la adquisición de competencias en el ámbito de la educación superior, integrando aspectos académicos y profesionales, en consonancia con lo que sostienen distintos autores (Rodríguez-Espinar y Álvarez-González, 2004; Roca-Caparà, Morera, Roldán y Ramió, 2016; Sola Martínez y Moreno Ortiz, 2005). En esta misma línea, podríamos considerar que el Trabajo Final de Grado no es sólo un producto que se elabora para ser evaluado, sino un “proceso” que permite el desarrollo de competencias útiles para la vida profesional futura, tal como afirma Rodríguez (2011).

Conclusiones

Uno de los desafíos actuales a los que se enfrenta la educación superior en el marco del Espacio Europeo, es la necesidad de incorporar cambios significativos en los procesos de enseñanza aprendizaje para favorecer una formación basada en competencias. En este sentido, también nos encontramos ante el reto de transformar los roles y metodologías docentes y promover una actitud más autónoma por parte del alumnado. La formación de futuros maestros y maestras implica el desarrollo de destrezas para la atención al alumnado en un contexto de diversidad y el entrenamiento de habilidades específicas para la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Esta labor requiere la generación de entornos académicos flexibles y el diseño de estrate-

gias de enseñanza-aprendizaje ajustados a las particularidades de cada grupo. Desde el punto de vista aplicado, el presente trabajo aporta una descripción detallada de una metodología que integra estos componentes y arroja resultados positivos en el desarrollo de competencias específicas para el diseño de intervenciones educativas inclusivas en futuras maestras de educación infantil y primaria. Estas destrezas adquiridas podrían ser útiles y aplicables en la práctica futura de estas maestras en el entorno real de trabajo. Asimismo, la estrategia de acción tutorial expuesta podría ser aplicada en otros contextos universitarios o servir de base para el diseño de otras propuestas educativas orientadas al entrenamiento de distintos tipos de competencias específicas.

Cabe destacar que existen limitaciones propias del método y diseño utilizado en este estudio, como por ejemplo, la imposibilidad de generalizar los datos hallados a una esfera más amplia, o las limitaciones relacionadas con la utilización de instrumentos elaborados *ad-hoc* que no se encuentran estandarizados. Esto nos conduce a ser cautelosos con la interpretación de los resultados hallados aquí, y además, plantear la necesidad de que se generen nuevos estudios en esta línea, incorporando diseños experimentales, que permitan evaluar la eficacia de intervenciones de similares características, aplicadas en poblaciones más amplias y en contextos reales de trabajo.

Referencias

- Arcas, B. y Gómez, T. F. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 4(1), 13-34.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, ES: La Muralla.
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H. y Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 44(9), 2096-2116.
- Cook, B. G. y Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children* 79(2), 135-144.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2013a). *Guía Docente Grado en Educación Infantil. Trabajo Fin de Grado*. Córdoba, ES: Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2013b). *Guía Docente Grado en Educación Primaria. Trabajo Fin de Grado*. Córdoba, ES: Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2014). *Sesión formativa: Cómo se elabora el Trabajo Fin de Grado*. Córdoba, ES: Universidad de Córdoba.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 15(2), 82-99.
- Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 18(22), 2-26.

- González, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la Tutoría Universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 22(1), 185-206.
- Holzschuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas: propuestas y estrategias para acoger las diferencias* (vol. 20). Madrid, ES: Narcea Ediciones.
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica* 21(1), 37-44.
- Kalimullin, A. M. y Gabdilkhakov, V. F. (2014). Tutoring of pedagogical activity and new ideology of teacher training in the higher education institution. *Life Science Journal* 11(11), 183-187.
- Kazdin, A. E. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica*. México: Pearson Educación.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, UK: Routledge.
- Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2), 27-44.
- Moreno, E. y Blanco, M. S. (s.f.). *Desarrollo de competencias para la atención a necesidades educativas específicas en educación superior*. Córdoba, ES: Universidad de Córdoba.
- Nishimura, T. (2014). Effective Professional Development of Teachers: A Guide to Actualizing Inclusive Schooling. *International Journal of Whole Schooling* 10(1), 19-42.
- Quintela, N. R. y Bellón, E. M. E. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI* 35(2 Julio), 161-180.
- Roca Caparà, N., Morera Pomarede, M. J., Roldán Merino, J. y Ramió Jofre, A. (2016). Trabajo Final de Grado y Plan de Acción Tutorial en el curriculum del Grado en Enfermería: diseño, desarrollo y evaluación. *Enfermería Global* 15(42), 143-156.
- Rodríguez, I. R. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación* 22(2), 179-193.
- Rodríguez Espinar S. y Álvarez González M. (2004). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Barcelona, ES: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Sola Martínez, T. y Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores* 8, 123-144.
- Stake, R.K. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (5ª ed.). Madrid, ES: Ediciones Morata
- Xie, Y. H., Potmešil, M. y Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 19(4), 423-437.
- Zumaquero Gil, L. (2015). *La acción tutorial en los trabajos de fin de grado: análisis de su funcionamiento en la Titulación de Grado en Derecho de la Universidad de Málaga*. Málaga, ES: Universidad de Málaga.

Apéndice 1. Instrumento de evaluación

Rúbrica para la evaluación de competencias específicas en el informe de TFG

Nombre del alumno/a: _____

Título del trabajo: _____

Carrera: _____

Fecha: _____ Evaluador: _____

Actividad	Competencias específicas			
	Nivel de desempeño			
Criterio de evaluación	Excelente	Bueno	Básico	Insuficiente
Presentación del informe (máximo 3 puntos)				
Calidad de las fuentes de información (0.3 puntos)	Al menos el 90% de los documentos/ estudios/autores citados son de calidad, relevancia y prestigio en el ámbito científico-profesional	Al menos el 70% de los documentos/ estudios/autores citados son de calidad, relevancia y prestigio en el ámbito científico-profesional.	Al menos el 40% de los documentos/ estudios/autores citados son de calidad, relevancia y prestigio en el ámbito científico-profesional.	Menos de un 40% de los documentos/ estudios/autores citados son de calidad, relevancia y prestigio en el ámbito científico-profesional
	Excelente 0.3	Bueno 0.2	Básico 0.1	Insuficiente 0
Variedad de las fuentes de información (0.3 puntos)	Se citan 8 o más documentos.	Se citan entre 7 y 6 documentos.	Se citan entre 5 y 4 documentos.	Se citan menos de 4 documentos.
	Excelente 0.3	Bueno 0.2	Básico 0.1	Insuficiente 0
Citas y referencias: Ajuste a normas APA. (0.4 puntos)	Entre un 90-100% de las citas y referencias cumple con las normas APA (6º edición)	Entre un 70-89% de las citas y referencias cumple con las normas APA (6º edición)	Entre un 50-69% de las citas y referencias cumple con las normas APA (6º edición)	Menos del 50% de las citas y referencias cumple con las normas APA (6º edición)
	Excelente 0.4	Bueno 0.3	Básico 0.2	Insuficiente 0
Estructura del informe- apartados. (1 punto)	El trabajo tiene todos los apartados exigidos: índice/s, introducción/ justificación, presentación del caso; objetivos, procedimiento, evaluación, conclusiones, referencias, anexos(si procede).	Al trabajo le falta algún apartado No significativo (p.e. líneas futuras, índice de tablas y figuras)	Al trabajo le falta uno o dos de los siguientes apartados: Introducción/justificación, evaluación, conclusiones, anexos(si procede).	Al trabajo le faltan cualquiera de los siguientes apartados: Presentación del caso, objetivos, procedimiento, referencias.
	Excelente 1	Bueno 0.7	Básico 0.5	Insuficiente 0

Redacción (1 punto)	El trabajo sigue una línea argumental lógica, las partes se encuentran bien enlazadas entre sí. Utiliza terminología precisa, técnica y correcta. Se lee con facilidad.	El trabajo sigue una línea argumental lógica, las partes están bien enlazadas. La terminología es precisa y correcta.	La línea argumental está medianamente organizada, por momentos cuesta seguir el hilo argumental. Las partes se relacionan entre sí. La terminología usada es adecuada.	La línea argumental es desorganizada o se lee con dificultad. No hay conexión entre algunas de las partes. La terminología usada es "coloquial" en algunas o muchas partes del Trabajo.
	Excelente 1	Bueno 0.7	Básico 0.5	Insuficiente 0
Total puntuación en presentación del informe:				
Diseño de la propuesta de intervención (máximo 4 puntos)				
Identificación y selección del problema (1 punto)	La identificación y la priorización es la más adecuada. El problema elegido es muy relevante: afecta a áreas muy significativas para el caso. Es realista: el problema es abordable en el contexto educativo, existen recursos para abordarlo, se cuenta con la formación necesaria.	La identificación y priorización es adecuada. El problema elegido es relevante. Es medianamente realista: es abordable en el contexto educativo, aunque hay dudas sobre los recursos para abordarlos o no se cuenta con la formación específica necesaria.	La identificación es adecuada, aunque la priorización no es la más apropiada. El problema elegido es medianamente relevante o es poco realista: difícil de abordar en el contexto educativo, hay dudas sobre los recursos para abordarlos o no se cuenta con la formación específica necesaria.	La identificación y/o la priorización es inadecuada. El problema elegido es poco significativo para el caso. Es poco realista: difícil de abordar en el contexto educativo, dudas sobre los recursos disponibles o no se cuenta con la formación específica necesaria.
	Excelente 1	Bueno 0.7	Básico 0.5	Insuficiente 0
Planteamiento de objetivos de intervención (1 punto)	Define objetivos generales y específicos muy concretos, son realistas y ajustados a las necesidades del caso.	Define objetivos generales y específicos, son medianamente concretos, realistas y ajustados a las necesidades del caso.	Define objetivos generales y específicos, son poco concretos, realistas o ajustados a las necesidades del caso.	Define objetivos muy generales, son muy poco concretos, realistas o ajustados a las necesidades del caso.
	Excelente 1	Bueno 0.7	Básico 0.5	Insuficiente 0
Descripción del procedimiento (1 punto)	Las explicaciones permiten reproducirlo. Menciona técnicas/estrategias basadas en la teoría (p.e. TEAACH, modificación de conducta, SAAC, etc.). La planificación/temporalización es adecuada.	Las explicaciones permiten reproducirlo. No menciona técnicas/estrategias basadas en la teoría. La planificación o temporalización es poco adecuada.	Las explicaciones son medianamente adecuadas o reproducibles. No menciona técnicas/estrategias basadas en la teoría. No presenta planificación o es inadecuada.	Las explicaciones son inadecuadas o muy generales y no permiten reproducirlo. No menciona técnicas/estrategias basadas en la teoría. No presenta planificación o es inadecuada.
	Excelente 1	Bueno 0.7	Básico 0.5	Insuficiente 0

Actividades (0.5 puntos)	Se corresponden con los objetivos. Son totalmente adecuadas al caso (edad, problema, intereses). Son suficientes.	Se corresponden con los objetivos. Son medianamente adecuadas al caso (edad, problema, intereses). Son medianamente suficientes.	Se corresponden parcialmente con los objetivos. Son medianamente adecuadas al caso (edad, problema, intereses). Son insuficientes o excesivas.	No se corresponden con los objetivos. Son poco o nada adecuadas al caso (edad, problema, intereses). Son insuficientes o excesivas.
	Excelente 0.5	Bueno 0.3	Básico 0.2	Insuficiente 0
Evaluación (0.5 puntos)	Plantea estrategia/s de evaluación adecuadas y pertinentes. Describe claramente indicadores o variables. Presenta instrumentos adecuados.	Plantea estrategia/s de evaluación adecuadas o pertinentes. Menciona indicadores o variables adecuadas. Presenta o menciona instrumentos pero no son totalmente adecuados.	Plantea estrategia/s de evaluación adecuadas. Menciona indicadores o variables poco adecuados. Presenta o menciona instrumentos inadecuados o no menciona instrumentos.	No plantea estrategias de evaluación o son muy inadecuadas. No menciona indicadores ni variables. No presenta instrumentos
	Excelente 0.5	Bueno 0.3	Básico 0.2	Insuficiente 0
Total puntuación en propuesta de intervención:				
Aplicación del enfoque inclusivo (máximo 3 puntos)				
Diseño personalizado (1 punto)	Las actividades/secuenciación se ajustan y son específicas para las características del caso y contexto particular.	Las actividades /secuenciación se ajustan parcialmente a las características del caso y contexto particular.	Las actividades / secuenciación se ajustan de manera general a las características del caso, o no se hace alusión al contexto.	Las actividades/ secuenciación no son específicas para las características del caso y contexto particular.
	Excelente 1	Bueno 0.7	Básico 0.5	Insuficiente 0
Diseño de actividades en el aula y con el entorno (1 punto)	Incluye actividades dentro del aula/entorno natural (individuales o grupales y con el profesorado y/o familia)	Incluye actividades dentro y fuera del aula (individuales, grupales y con algún otro grupo significativo)	Incluye actividades principalmente fuera del aula/entorno natural (individuales y algunas grupales).	Incluye actividades fuera del aula y entorno natural (principalmente individuales y no hace alusión a otros grupos significativos.)
	Excelente 1	Bueno 0.7	Básico 0.5	Insuficiente 0
Medidas de adaptación (1 punto)	Propone las adaptaciones y medidas necesarias en distintos entornos y niveles (p.e. metodología de trabajo, materiales, modificaciones en el entorno).	Propone la mayoría de las adaptaciones y medidas necesarias en alguno de los entornos-niveles.	Propone algunas de las adaptaciones y medidas necesarias, en alguno de los niveles o contextos.	Se centra en el cambio del individuo. No hace propuestas de adaptación o medidas en ningún nivel o en entorno
	Excelente 1	Bueno 0.7	Básico 0.5	Insuficiente 0

Total puntuación en aplicación del enfoque inclusivo:

Puntuación total en evaluación del informe:

Observaciones :