



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CAMPUS DE SEGOVIA

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.

EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL,

ECONOMÍA Y EMPRESA

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**INCLUSIÓN DE UNA ALUMNA
SORDOCIEGA EN UN AULA ORDINARIA
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Presentado por Ana Isabel Criado Velasco para optar al Máster en
Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual,
Economía y Empresa por la Universidad de Valladolid

Tutelado por:

José Juan Barba Martín

Luis Torrego Egado

RESUMEN

En la actualidad son muchas las corrientes que defienden que los niños con discapacidad tienen que estar escolarizados en centros ordinarios. Los motivos que alegan son las ventajas que esto supone para el propio niño, sus compañeros, el profesorado y toda la comunidad educativa. Vivimos en un mundo en el todos somos diferentes y la escuela debe acoger y atender a todos los alumnos independientemente de sus características.

Nuestra investigación pretende ser una muestra de que la escuela ordinaria debe incluir a todos. El trabajo se presenta desde la óptica de una maestra de Educación Infantil que tiene en su aula a una alumna inmigrante sordociega. En él se recoge cómo se puede incluirla en un centro ordinario y qué medidas establecer para que sea una más. El papel del profesorado es clave en todo este proceso, artífice de poner todo de su parte para que sea posible y cambiar la educación.

La investigación, que cuenta con el respaldo de las personas que han formado parte de esta magnífica experiencia, es la muestra de cómo se puede transformar un centro y las personas que lo forman avanzando a una concepción inclusiva. Esto se demuestra con los resultados obtenidos tras la inclusión de la alumna sordociega, lo que nos anima a seguir trabajando en esta línea en un futuro inmediato.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, inclusión, sordoceguera, escolarización, centros ordinarios.

ABSTRACT

At present there are many currents defend that children with disabilities must be educated in mainstream schools. The reasons invoked are the advantages that this implies for the children themselves, their peers, teachers and the entire education community. We live in a world where we are all different and the school must accommodate and cater for all students regardless of their characteristics.

Our research aims to be a sign that ordinary schools should include everyone. The work is presented from the perspective of a kindergarten teacher in her classroom that has an immigrant student who is deafblind. It is collected how to include it in an ordinary school and what measures set to be one more. The role of teachers is key in this process, the architect to put everything on your part to make it possible and change education.

The research, which has the backing of the people who have been part of this wonderful experience is the example of how you can transform a center and the people who are moving to an inclusive conception. This is demonstrated by the results obtained after the inclusion of deafblind student, which encourages us to continue working in this direction in the near future.

KEYWORDS

Childhood Education, inclusion, deafblindness, education, mainstream schools.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1. JUSTIFICACIÓN..... | 1 |
| 2. OBJETIVOS..... | 2 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... | 3 |
| 1. SORDOCEGUERA..... | 3 |
| 1.1. La sordoceguera: definición y clasificación | 3 |
| 1.2. Síndrome de CHARGE | 5 |
| 1.3. La persona sordociega: principales características | 7 |
| 1.4. Sistemas de comunicación | 9 |
| 1.5. Población sordociega: estadísticas | 10 |
| 1.6. Entidades dedicadas a la atención de personas sordociegas..... | 10 |
| 2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN..... | 12 |
| 2.1. Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo: definición y clasificación..... | 12 |
| 2.2. Escolarización del Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo: Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales | 16 |
| 3. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDOCIEGAS. ALUMNOS SORDOCIEGOS EN AULAS ORDINARIAS | 19 |
| 3.1. Modalidades de escolarización de los alumnos sordociegos | 19 |
| 3.2. Medidas de atención a la diversidad con alumnado sordociego..... | 20 |
| 3.3. Alumnos sordociegos en aulas ordinarias | 23 |
| 4. EDUCACIÓN INCLUSIVA | 24 |
| 4.1. Educación inclusiva: definición..... | 24 |
| 4.2. Educación inclusiva: principales características y puesta en práctica..... | 28 |
| 4.3. Prácticas inclusivas: los Grupos Interactivos..... | 31 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA..... | 33 |
| 1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 33 |

| | |
|---|----|
| 2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN..... | 35 |
| 2.1. Tipo de investigación y elección del método..... | 35 |
| 2.2. Definición y características del método..... | 36 |
| 3. PROTAGONISTAS Y CONTEXTO DEL ESTUDIO | 36 |
| 3.1. Características de la alumna: antecedentes a su inclusión..... | 37 |
| 3.2. Ubicación del centro..... | 38 |
| 3.3. El centro educativo..... | 38 |
| 3.7. Acceso al campo..... | 41 |
| 4. MEDIDAS ADOPTADAS ANTES DE LA INCLUSIÓN DE LA ALUMNA..... | 41 |
| 4.1. Medidas adoptadas en relación al edificio de infantil y al aula..... | 41 |
| 4.2. Profesionales que trabajan directamente con la alumna | 44 |
| 4.3. Medidas adoptadas en relación a la niña y a la familia..... | 46 |
| 4.4. Medidas en relación al grupo clase..... | 46 |
| 5. INCLUSIÓN DE LA ALUMNA A UN AULA ORDINARIA..... | 46 |
| 5.1. Periodo de adaptación | 47 |
| 5.2. Profesionales implicados..... | 48 |
| 5.3. Aula: documentos, actividades, organización del aula y materiales..... | 49 |
| 5.4. Sistema de comunicación..... | 57 |
| 5.5. Relación con los compañeros de clase..... | 58 |
| 5.6. Centro..... | 59 |
| 5.7. Familia de la alumna | 59 |
| 5.8. Relación con las familias y la comunidad educativa: grupos interactivos..... | 61 |
| 6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS..... | 63 |
| 7. ANÁLISIS DE DATOS..... | 66 |
| 8. ÉTICA..... | 67 |
| 9. CREDIBILIDAD | 67 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN..... | 69 |
| 1. EL CENTRO..... | 69 |
| 1.1. Análisis de las medidas adoptadas antes de la inclusión de la alumna..... | 69 |

| | |
|---|----|
| 1.2. Análisis tras la inclusión de la alumna..... | 71 |
| 2. EL AULA | 74 |
| 2.1. Análisis de las medidas adoptadas antes de la inclusión de la alumna | 74 |
| 2.2. Análisis tras la inclusión de la alumna..... | 75 |
| 3. PROFESIONALES IMPLICADOS..... | 79 |
| 3.1. Análisis de las medidas adoptadas antes de la inclusión de la alumna..... | 79 |
| 3.2. Análisis tras la inclusión de la alumna..... | 80 |
| 4. ALUMNA SORDOCIEGA | 82 |
| 4.1. Análisis de las medidas adoptadas antes de la inclusión de la alumna..... | 82 |
| 4.2. Análisis del periodo de adaptación..... | 83 |
| 4.3. Análisis del sistema de comunicación..... | 86 |
| 5. GRUPO CLASE..... | 88 |
| 5.1. Análisis de las medidas adoptadas antes de la inclusión de la alumna..... | 88 |
| 5.2. Análisis tras la inclusión de la alumna..... | 88 |
| 6. FAMILIA DE LA ALUMNA | 92 |
| 7. FAMILIAS Y COMUNIDAD EDUCATIVA..... | 93 |
| 7.1. Familias de los compañeros del grupo clase | 93 |
| 7.2. Grupos interactivos..... | 94 |
| CAPÍTULO V: CONCLUSIONES | 97 |
| REFERENCIAS..... | 99 |

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Con este Trabajo Fin de Máster pretendemos dar a conocer cómo hemos llevado a cabo la inclusión de una alumna sordociega en un aula ordinaria. La experiencia que presentamos la hemos realizado en un colegio público de la provincia de Segovia en la etapa de educación infantil durante dos cursos escolares. En la actualidad, son muy pocos los casos en nuestro país en los que niños con sordoceguera son escolarizados en aulas ordinarias. De ahí el interés que presenta este trabajo en el que recogemos cómo se ha llevado a cabo el proceso de inclusión (antes y durante la incorporación de la alumna) y todos los recursos y medidas adoptadas para tal fin.

El trabajo que se presenta se organiza en ocho capítulos. En los primeros comenzamos planteando los motivos que nos llevan a realizarlo y los objetivos que perseguimos con el trabajo.

A continuación, pasamos a adentrarnos en el marco teórico a través del cual hemos pretendido dar una visión general sobre los conceptos que trata la investigación, por lo que nos acercamos al concepto de sordoceguera y otros aspectos relacionados con esta discapacidad. Como nuestro TFM se centra en la inclusión de una alumna sordociega hemos recogido también lo que contempla la legislación al respecto y cómo es su educación, para cerrar el marco teórico con una aproximación al modelo educativo en el que nos basamos, la educación inclusiva.

En el siguiente capítulo abordamos los aspectos metodológicos del trabajo en el que se desarrolla la investigación haciendo referencia tanto al objetivo de la misma, los métodos utilizados, el objeto de estudio, las medidas adoptadas antes y durante la inclusión o los instrumentos y las técnicas de recogida y análisis de datos entre otros.

En los últimos capítulos desarrollamos el análisis de datos y la discusión en el que expondremos los resultados obtenidos detallando lo que nos aportan estableciendo relaciones con lo que ya se había estudiado hasta el momento sobre el tema, para terminar con las conclusiones.

1. JUSTIFICACIÓN

Para entender nuestro trabajo, me veo en la necesidad de hablar de mi experiencia como maestra de educación infantil.

Comencé a trabajar hace seis años nada más terminar la carrera y aprobar las oposiciones, mi experiencia como maestra con 23 años recién cumplidos era prácticamente ninguna. Los seis años han sido en el mismo centro, un colegio público de la provincia de Segovia. En este tiempo he estado con dos grupos clase. Mi primer grupo, con los que estuve los tres cursos que componen la etapa de infantil, excepto por algunos problemas de lenguaje, no presentó grandes dificultades. Mi segundo grupo, fue este sobre el que se basa mi trabajo. Nunca había trabajado con niños con discapacidad y tampoco había tenido apenas experiencias cercanas durante mis años como estudiante. Tenía serias dudas de si realmente era positivo que niños con muchas dificultades estuvieran en aulas ordinarias. Los motivos que me llevaban a tales pensamientos se sustentaban en

el gran número de alumnos que puede llegar a ver por aula (según la legislación actual 25, excepto si las circunstancias lo requieren que puede haber incluso más) y la falta de recursos de los centros. Todo ello hacía difícil, en mi opinión, poder dar una educación adecuada a este alumnado.

Cuando nos dijeron que se incorporaba una alumna sordociega no dude en solicitar que quería que estuviera en mi grupo. A pesar de mis dudas sobre que este alumnado estuviera incluido en aulas ordinarias con tanto alumnado y a falta de recursos, quería comprobar por mí misma si era positivo o no la inclusión y cómo se podía llevar a cabo, no quería que me lo contaran quería vivirlo. Que mejor oportunidad que la que se me presentaba, ya que tendría un grupo numeroso y entre ellos una alumna sordociega, tenía todos los componentes para comprobar al fin si realmente era posible y tan positivo como tantas veces había oído y leído.

El grupo aula estaba formado por 22 niños, sin embargo, no fue hasta el curso siguiente cuando se incorporó debido a una operación, por lo que la inclusión se llevó a cabo durante dos cursos. Su incorporación llevó consigo muchos cambios en mi trabajo como maestra a la hora de organizar y llevar a cabo las clases, en los niños aprendiendo a comunicarse de una forma diferente o por ejemplo en el centro adaptando el espacio para que todos pudieran desplazarse por él.

Este trabajo es el resultado de todo ese proceso de inclusión, el resultado de mi experiencia vivida como maestra. Amo mi trabajo y confié enormemente en que en la educación todo es posible. Pretendo que mi TFM sea el reflejo de un reto educativo, profesional y personal.

Lo que ocurre en el aula si no se cuenta desaparece, solo cobra valor si lo transmitimos para que otros puedan enriquecerse. Por eso he querido plasmar en este trabajo mi experiencia vivida de cómo se puede transformar la educación y el pensamiento a través de la reflexión de la práctica. Además, debido a los pocos casos de niños sordociegos escolarizados en centros ordinarios en nuestro país considero que es de interés ya que puede ser de ayuda para otros casos similares. Aparte de ser el ejemplo de cómo la inclusión nos permite transformar a las personas, el aula, el centro y cambiar la educación.

2. OBJETIVOS

El objetivo que perseguimos con nuestro Trabajo Fin de Master es:

Conocer el proceso, las medidas adoptadas y las implicaciones de la inclusión de una alumna sordociega en un aula ordinaria.

A partir de este objetivo general nos planteamos unos objetivos más específicos, siendo:

- Conocer cómo se ha llevado a cabo la inclusión de la alumna sordociega.
- Analizar las medidas adoptadas para favorecer la inclusión.
- Conocer la perspectiva de las personas implicadas en el mismo.
- Evaluar las medidas adoptadas diferenciando las que han favorecido la inclusión de las que no.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. SORDOCEGUERA

En este apartado nos vamos a centrar en exponer qué es la discapacidad que presenta la niña sobre la que se ha realizado nuestra investigación por lo que expondremos qué es la sordoceguera y el Síndrome de Charge, así como otros aspectos de interés relacionados con esta discapacidad.

1.1. La sordoceguera: definición y clasificación

Comenzamos este apartado explicando qué es la sordoceguera. La sordoceguera “es una discapacidad con entidad propia” (Sordoceguera Definición, s.f., párr. 5). Si bien, para entrar en mayor profundidad es necesario definir cuándo se considera a una persona sordociega.

Una persona es sordociega cuando en ella se combinan dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva) que se manifiestan en mayor o menor grado, generando problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer, y por tanto interesarse y desenvolverse en su entorno. Como consecuencia de la incomunicación y desconexión con el mundo que la privación sensorial genera en las personas sordociegas, estas presentan una serie de dificultades, que se manifestarán, de acuerdo a sus características, en la comunicación, en el acceso a la información, a la educación, a la capacitación profesional, al trabajo, a la vida social y a las actividades culturales. (Álvarez, 2004, p. 90)

Podemos completar esta definición con lo que se recoge en el artículo 4 de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, exponiendo que “Esta discapacidad afecta gravemente las habilidades diarias necesarias para una vida mínimamente autónoma, requiere servicios especializados, personal específicamente formado para su atención y métodos especiales de comunicación” (p.43254).

Sin embargo, son muchas las diferencias entre unas personas sordociegas y las que no lo son. Álvarez (2004) profundiza en este aspecto, considerando que es debido a las diferentes variables que influyen, como son:

- *La etiología:* son las causas de la sordoceguera. Esta puede ser congénita, si es al nacer o en los dos primeros años de vida; o adquirida si comienza a partir de los dos primeros años.
- *El tipo y el grado de pérdida:* existen personas totalmente sordas y ciegas, otras tienen restos auditivos o visuales o ambos.
- *El momento de aparición de los déficits sensoriales:* cuanto más tarde aparezcan más posibilidades tiene la persona de desarrollarse con normalidad.

- *El orden en que aparecen:* aspecto de gran importancia debido a que tanto el orden como el momento de aparición condicionan la forma y el sistema de comunicación de la persona.
- *La existencia o no de otras deficiencias:* algunas personas sordociegas además de la falta de visión y audición tienen otras deficiencias lo que dificulta su situación.
- *El ambiente estimular, entorno cultural y familia:* estos factores son de gran importancia ya que son claves para facilitar o dificultar la situación de la persona sordociega.

Como se puede comprobar son muchos los factores que influyen y que van a condicionar a la persona sordociega. Para facilitar la intervención y el trabajo con las personas sordociegas, Gómez (2002) considera que esta discapacidad se suele agrupar en dos tipos: (a) según el momento de aparición de las deficiencias y el orden en el que aparecen; y (b) según el nivel de funcionamiento. A continuación analizaremos cada una de ellas complementándolo con las aportaciones que hace a la misma Álvarez (2004):

- *Según el momento de aparición de las deficiencias y el orden en el que aparecen:* basándonos en Álvarez (2004) se puede dividir en cuatro grupos:
 - *Personas con sordoceguera congénita:* incluyen las personas que nacen o se ven afectadas al poco de nacer, antes de que se dé el lenguaje. Suelen ser escolarizadas en centros de educación especial.
 - *Personas con sordociegas con deficiencia auditiva congénita y la pérdida de visión adquirida:* nacen o se ven afectadas al poco de nacer por deficiencias auditivas y que por causas externas e internas adquieren una deficiencia visual. Suelen ser educados en centros para sordos.
 - *Personas sordociegas con una deficiencia visual congénita y la pérdida de audición adquirida:* personas ciegas o con problemas graves de visión que por causas internas o externas pierden total o parcialmente la audición en un momento de su vida. Suelen ser educados en centros para ciegos.
 - *Personas sin deficiencias auditivas ni visuales al nacer pero que sufren su pérdida a lo largo de su vida:* aquellas en las que la persona no manifiesta anteriormente ninguna deficiencia sensorial. Suelen ser educados en centros ordinarios.
- *Según el nivel de funcionamiento:* siguiendo a Gómez (2000), dependiendo de que existan o no deficiencias añadidas, la situación de motivación o bien la privación sensorial que rodea a la persona sordociega, el momento en que se inicia la intervención respecto a cuándo se produjo la sordoceguera y las capacidades individuales genéticamente predeterminadas, dan como resultado personas sordociegas con diferentes posibilidades de funcionamiento: bajo, medio y bajo.

Según la Fundación ONCE en su web de Atención de Personas con Sordoceguera (s.f.) se podrían agrupar en las siguientes características:

- Personas con sordoceguera congénita y todas aquellas que padecen sordoceguera, antes de la adquisición del lenguaje.
- Personas con sordoceguera adquirida: dentro de la que distinguimos tres tipos:
 - Las que nacen sordas, y padecen una pérdida significativa de visión o ceguera años más tarde.
 - Las que nacen ciegas o con una pérdida significativa de visión y posteriormente se manifiesta problemas de audición.
 - Las que presentan dificultades significativas en la vista y el oído, después de adquirir el lenguaje.

Recogemos estas clasificaciones porque existen grandes diferencias entre unas personas sordociegas y otras en función de estos factores. Esto se debe a que la situación de desventaja no es la misma la de aquella persona sordociega de nacimiento a otra que la haya adquirido por ejemplo en la edad adulta al contar con una serie de conocimientos, experiencias visuales y auditivas, adquisición de lenguaje, etc. que hace que su forma de enfrentarse al mundo sea diferente. En cualquier caso la persona con sordoceguera ve afectada la conexión con el medio, la comunicación con los demás, el acceso a la información y a la cultura, la movilidad, así como otros problemas que pueden derivarse. Sin embargo, en cualquiera de estos grupos existe un factor clave que son los restos en cualquiera de los dos sentidos si lo hubiera. En todo caso el resto de sentidos (tacto, gusto y olfato) cobran una gran importancia por lo que tienen que aprender a aprovecharlos al máximo.

1.2. Síndrome de CHARGE

El Síndrome de Charge es considerado como una de las enfermedades raras debido a que su incidencia es pequeña, 1 por cada 10.000-12000 personas. En España, según las estadísticas hay entre 3.500 y 4.000 casos (Qué es Charge, s.f.). Apoyándonos en Álvarez (2004) al hablar de este síndrome nos referíamos a:

CHARGE es la designación diagnóstica para un grupo de malformaciones congénitas que incluye un conjunto de anomalías. La causa de la asociación de anomalías que determinan el síndrome CHARGE es desconocida. Los defectos específicos encontrados en este trastorno pueden atribuirse, en su mayor parte, a una parada de los diversos aspectos del desarrollo embriológico normal. El desarrollo de todos los órganos implicados tiene lugar entre la tercera y séptima semana de gestación. Un agente teratogénico que influya en el embarazo durante este período crítico, puede llevar a malformaciones en las estructuras características de la asociación CHARGE. (p.92)

Cada una de las letras se refiere a una anomalía que lleva asociada, como se puede ver en la siguiente tabla tal y como recoge Álvarez (2004, p. 92):

Tabla 1.

Significado de la palabra CHARGE. En Álvarez (2004, p.92).

| Letra | Condición | Descripción |
|-------|------------------------|---|
| C | Coloboma | Carencia de partes del iris o de la retina |
| H | Defectos del corazón | Defectos septales, persistencia del conducto arterioso, soplo cardíaco |
| A | Atresia coanal | Obstrucción de los conductos postnasales |
| R | Retraso | Retraso en el crecimiento físico y/o defectos en el Sistema Nervioso Central |
| G | Hipoplasia genital | Desarrollo genital incompleto |
| E | Deformaciones del oído | Malformación del oído, frecuentemente acompañado por pérdida auditiva significativa |

En el momento de nacer “el niño con asociación CHARGE puede tener anomalías físicas que amenacen su vida, tales como, atresia coanal, enfermedades congénitas del corazón severas y atresia traqueoesofágica.”(Qué es Charge, s.f., párrafo 3) Según los datos aportados por la misma fuente “el 30% de los pacientes con asociación CHARGE mueren a edad temprana. La cirugía puede corregir muchas de estas anomalías.” (Qué es Charge, s.f., párrafo 3). Por ese motivo los dos primeros años de vida son difíciles ya que suelen estar marcados por muchos problemas de salud lo que supone numerosos ingresos, lo que supone el alejamiento familiar y numerosos gastos para la familia que no siempre puede permitírselo con lo que ello supone. Pasados los dos años suelen aparecer problemas de conducta, algunos pueden ser agresivos, se autolesionan y algunos presentan rasgos autista lo que hace más difícil la situación.

Los niños con Síndrome de Charge suelen presentar (Qué es Charge, s.f.):

- Cardiopatías: suelen ser graves y requieren intervenciones quirúrgicas (entre 2 y 3) que suponen largos periodos de hospitalización.
- Sordera: suele ser severa (necesitan audífonos) o profunda (necesitan implante coclear).
- Ceguera: suelen tener problemas graves de visión, retrasos psicomotores y del crecimiento
- Gastrostomía: por incoordinación deglutoria, lo que supone que tengan problemas a la hora de comer e incluso algunos no pueden comer por la boca.
- Traqueostomía: lo que significa que tiene que haber una persona constantemente cerca, disminuye su calidad de vida, etc.

En nuestro país, como decía anteriormente existe una asociación que se llama Asociación Charge España. Según Sierra Janeras (s.f), presidenta de la Asociación Charge España, es una asociación sin ánimo de lucro que cuyos fines son apoyar a las personas con este síndrome, ayudar a

las familias afectadas, dar a conocer el síndrome, promover la comunicación y conocimiento mutuo entre los padres afectados, etc.

1.3. La persona sordociega: principales características

En este apartado vamos a conocer lo que supone la sordoceguera para las personas y qué implicaciones tiene en su vida, de forma que nos permita conocer mejor esta discapacidad.

La sordoceguera afecta al desarrollo global de la persona, a pesar de las grandes diferencias que existen entre unos sordociegos y otros existen tres aspectos comunes para todos según Puig (2004):

- Dificultades comunicativas bien sea por la falta de un sistema de comunicación o por la dificultad que supone comunicarse con un sistema de comunicación que no sea el lenguaje oral.
- Uso del tacto como vía principal de información, al ser el sentido principal para aprender, acceder a su entorno, comunicarse, etc.
- Necesidad de una intervención multidisciplinar por las implicaciones en las distintas áreas del desarrollo. En la siguiente figura se pueden ver las principales áreas afectadas tal y como recoge la autora en el libro.

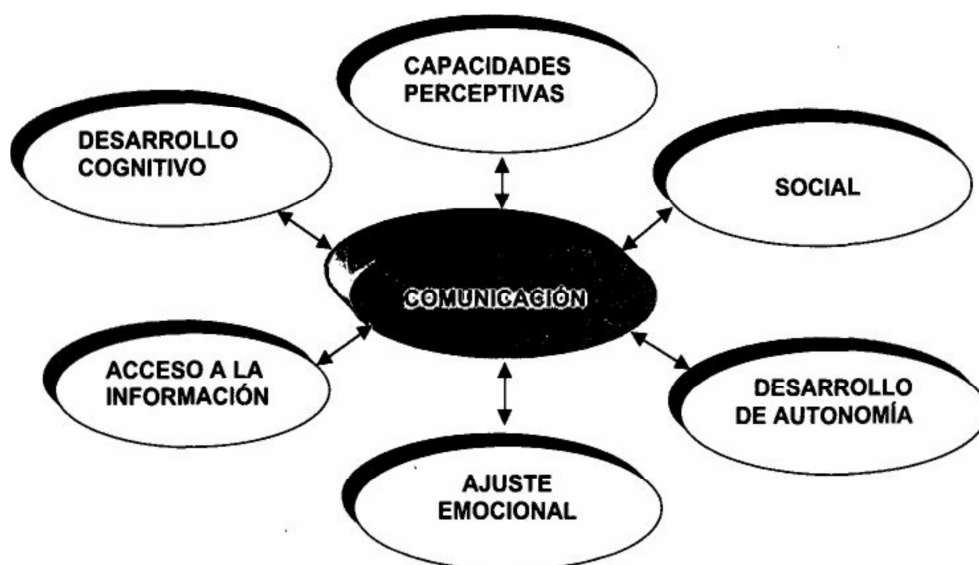


Figura 1. Principales áreas implicadas a raíz de la sordoceguera. Adaptado de “Implicaciones de la sordoceguera en el desarrollo global de la persona”, M. V. Puig, 2004, En P. Gómez Viñas & E. Romero Rey, La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar, Madrid: ONCE, p.175

En conclusión, según Puig (2004):

La comunicación es el principal objetivo de intervención en este colectivo. Este aspecto afecta directamente a las otras áreas de la vida de la persona dificultando su desarrollo como ser humano. La necesidad de una intervención multidisciplinar es, por tanto, evidente, con el objeto de dar respuesta a las diferentes necesidades: desarrollo social, aprovechamiento de los restos sensoriales, el mejor desarrollo posible de su autonomía, facilitar los medios para el acceso a la información, potenciar al máximo su desarrollo cognitivo, y facilitar, en resumen, un buen ajuste a la sordoceguera. (p.179)

A continuación nos centraremos en la sordoceguera en la infancia y sus principales características, ya que corresponde con la etapa educativa en la que se centra el trabajo. Las principales características del desarrollo en el niño con sordoceguera en las distintas edades de la infancia basándonos en Puig (2004) son:

- Desde el nacimiento a los dos años: el desarrollo del niño sordociego se ve afectado desde su nacimiento debido a sus dificultades de interactuar con el entorno, a las carencias sensoriales y al retraso de la marcha. Estos elementos impiden que se relacione de manera apropiada con su mundo y que establezca relaciones con los objetos. Es necesario que una persona medie entre el niño sordociego y el contexto con el fin de proporcionarle experiencias, despertar su interés por manipular los objetos y facilitar el aprendizaje. En cuanto al establecimiento de vínculos afectivos, un recién nacido establece lazos afectivos con la madre principalmente a través de comportamientos visuales y auditivos. Sin embargo, esto no se produce con un bebé sordociego, en este caso el sentido del tacto será fundamental para el desarrollo emocional del niño. En cuanto al desarrollo cognitivo, y siguiendo a la autora, hay que tener en cuenta que al estar alterados los sentidos principales que nos permiten relacionarnos con el entorno (vista y oído) esto afectará al desarrollo cognitivo al verse privado de experiencias fundamentales.
- Desde los dos hasta los siete años: en la mayoría de los casos suelen tener algún resto visual auditivo, en esa situación es muy importante aprovecharlos al máximo para el desarrollo de las primeras habilidades de aprendizaje y sociales, tal y como recoge la ONCE (1999). También el lenguaje tiene una gran importancia en estas edades, por eso es muy importante crear un sistema de comunicación que se ajuste a las necesidades del niño. También es importante enseñarle estrategias que le ayuden a no ser tan dependiente de este y facilitar su desarrollo.
- De los siete a los once años: los niños a estas edades son capaces de ir interiorizando las acciones mediante imágenes lo que permite al niño operar con objetos que no están presentes, sin embargo, el niño sordociego tiene dificultad para comprender algunos conceptos y, por tanto, dificultad de interiorizarlos, por lo que la mayoría no

lo consiguen. Es importante ayudarles a formar categorías para desarrollar el pensamiento conceptual.

Nos parece oportuno destacar el importante papel que tiene la familia en el desarrollo del niño sordociego, siendo un elemento esencial la postura que tenga la familia ante la discapacidad.

1.4. Sistemas de comunicación

A pesar de la heterogeneidad entre las personas sordociegas, como acabamos de plantear en el punto anterior existe un aspecto en el que todas presentan dificultad: la comunicación. Sin embargo, en función de las características de la persona requerirá de un sistema u otro en función de sus necesidades por lo que como nos indica García Dorado (2004) existe una gran variedad de formas y sistemas de comunicación, a continuación presentamos los más utilizados por las personas sordociegas según el autor:

- Sistemas alfabéticos: “se basan en el deletreo del mensaje, transcribiendo letra a letra el contenido del mismo. Para ello, cada letra del alfabeto tiene una representación y se ejecuta, en la gran mayoría de los casos, sobre la palma de la mano de la persona sordociega. En todos ellos se conserva la estructura propia de la lengua oral” (García Dorado, 2004, p.133) como por ejemplo el sistema dactilológico, la escritura en letras mayúsculas o el dedo como lápiz.
- Sistemas no alfabéticos o signados: “consisten en la transmisión de una palabra o una idea completa a través de un signo, por lo que suelen suponer una transmisión más rápida de los mensajes que los sistemas alfabéticos. Pueden ser recibidos por la persona sordociega por el canal visual o el táctil” (García Dorado, 2004, p.146) sería la lengua de signos, aunque existen diferentes modalidades a corta distancia, táctil, etc. Nos centramos en la táctil ya que es la que se utiliza con la alumna. La lengua de signos táctil o apoyada consiste en que la persona que comunica realiza los signos con las manos mientras que la persona que recibe el mensaje coloca sus manos sobre los de la otra tocando las manos y configurando los signos para recibir el mensaje.
- Sistemas basados en el lenguaje oral: “consiste en la transmisión de los mensajes a través de la lengua oral, con distintas adaptaciones, que es percibida por la persona sordociega a través de distintos canales de comunicación: el auditivo, el visual o el táctil” (García Dorado, 2004, p.155) como por ejemplo la lengua oral adaptada o la lectura labial.
- Sistemas basados en códigos de escritura: “estos sistemas utilizan la escritura, ya sea en caracteres ordinarios o con el sistema braille, para transmitir los mensajes” (García Dorado, 2004, p.159) entre los que están la escritura en caracteres ordinarios y la escritura braille.

- Otros sistemas: como el Dactyls que utiliza el sistema dactilológico táctil junto con elementos de la lengua de signos o el bimodal en el que se usa la lengua oral junto con signos de la lengua de signos.

1.5. Población sordociega: estadísticas

El colectivo de personas sordociegas de nuestro país es heterogéneo y numeroso aunque resulta muy difícil saber con exactitud debido a la propia heterogeneidad y a la dispersión geográfica. Siguiendo a Álvarez (2004) existe una incidencia de la sordoceguera en la población total de un país de unas 15 personas sordociegas por cada 100.000 habitantes. En la actualidad, en nuestro país hay alrededor de unas seis mil personas con sordoceguera (FOAPS, 2014). Sin embargo, debemos señalar que esta cifra puede variar en función de la definición de sordoceguera que se considere en cada país. En el caso de España, no existe una definición legal lo que provoca que una persona sordociega sea considerada en cuanto a minusvalía como una persona ciega o sordo lo cual no es correcto ya que esta tiene mayores desventajas.

Según los datos de Álvarez (2004) “entre un 5 y un 10 por ciento son sordociegos congénitos; un 40 por ciento sordos con ceguera adquirida; entre un 35 y un 40 por ciento ciegos con sordera adquirida, y el resto, entre un 5 y un 10 por ciento, sordociegos tardíos.” (p. 104)

1.6. Entidades dedicadas a la atención de personas sordociegas

Tenemos que hacer referencia a tres entidades como son ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), ASOCIDE (Asociación de Sordociegos de España) y APASCIDE (Asociación de Padres de Sordociegos de España). Para conocer la importante labor que hacen para la atención de personas sordociegas pasamos hablar de cada una de ellas.

Comenzaremos refiriéndonos a la *ONCE*, los primeros Programas de Atención a Personas Sordociegas en nuestro país son según Álvarez (2004) de 1987. La *ONCE* es la encargada de atender esta discapacidad en España y es en el año 2007 cuando crea la Fundación *ONCE* para la Atención de Personas con Sordoceguera (FOAPS). Definiéndola como:

FOAPS es una Fundación de carácter asistencial, creada a instancias de la *ONCE* y constituida el 20 de julio de 2007. Su finalidad es promover el desarrollo de diversos Programas dirigidos a la atención de las necesidades específicas de este colectivo, poniendo particular interés en los relacionados con la educación y el empleo, al objeto de procurar la inclusión socio-laboral y mejorar la calidad de vida de estas personas, favoreciendo su desarrollo humano e intelectual. (FOAPS, 2014, párrafo 11)

FOAPS cuenta con servicios para afiliados, profesionales cualificados y trabaja a través de la Unidad Técnica de Sordoceguera, creada para tal efecto, y con el soporte que la Fundación *ONCE* ofrece a las dos asociaciones implicadas en sordoceguera como son *ASOCIDE* y *APASCIDE*. Desde FOAPS se apoyan además programas de rehabilitación, comunicación y

tiflotecnología tanto en las sedes de ONCE, en las residencias y en los centros donde se encuentran los usuarios. También ofrece programas de vida diaria en los domicilios, programas de apoyo en talleres ocupacionales, prestación de programas de empleo, apoyo de prácticas profesionales, etc.

Tal y como ha señala la presidenta Patricia Sanz “en el pasado curso desde FOAPS se dedicaron una media de 1.691 horas a la semana en atención directa de mediación, a cargo de 90 mediadores. Los beneficiarios fueron 323 personas con sordoceguera, con presencia en las 17 Comunidades Autónomas, Ceuta y Melilla, de los cuales 106 han sido escolares, y 217 adultos.” (FOAPS, 2014, párrafo 12)

Nos adentramos ahora en la segunda entidad a las que hacíamos referencia, *ASOCIDE*, es una entidad sin ánimo de lucro que fue fundada en 1993, y gestionada por personas sordociegas. El elemento clave para poder crear la asociación fue la formación de los primeros guías-intérpretes lo que permitió que se realizaran las primeras actividades, de ellas destacar: el I Encuentro Nacional de Personas Sordociegas (1987), sin intérpretes aún, y la I Convivencia Nacional, con la colaboración de guías-intérpretes profesionales (1988). A partir de su creación, en 1993, empezaron a surgir nuevos grupos de personas sordociegas en distintas comunidades autónomas españolas. En la actualidad ASOCIDE cuenta con Delegados Territoriales en 7 comunidades. La función de los delegados es organizar actividades para las personas sordociegas de su comunidad. Hoy en día existe una treintena de asociaciones de sordociegos en todo el mundo. En octubre de 2001, coincidiendo con la celebración de la VII Conferencia Mundial Helen Keller en Nueva Zelanda, se crea la Federación Mundial de Sordociegos, de la que ASOCIDE es miembro (Quiénes somos, s.f.).

El objetivo principal de la asociación en relación a los objetivos son “fomentar y crear todo tipo de actuaciones que permitan a las personas sordociegas su mejor formación cultural y humana y su más plena integración posible en la sociedad” (Nuestros objetivos, s.f., párrafo 1). Pretenden reivindicar según Álvarez (2004) que:

la sordoceguera sea reconocida como una deficiencia dual, como una discapacidad con entidad propia, que engloba todos los tipos y grados de deficiencia visual y auditiva que pueden aparecer combinados en una misma persona, lo que lleva consigo encarar la vida con severos obstáculos en la comunicación, por tener que utilizar métodos especiales y desconocidos para gran parte de la sociedad en general, de acceso a la información, a la educación, a la formación, a la vida social, a la cultura y al empleo. (p.122).

La asociación ofrece actividades, orientación y asesoramiento a personas sordociegas, lleva el servicio de guías-intérpretes, etc. Además, intentan que las personas sordociegas sean personas activas con el objetivo de potenciar así su autoconocimiento, autoestima y su sentido de la responsabilidad (Nuestros objetivos, s.f.).

Uno de los factores clave, tal y como se muestra en la página web de la asociación, es la formación de guías-intérpretes ya que ello ha hecho posible que estas personas tengan acceso a los programas de formación, puedan ir al médico, a un hospital, a un abogado, etc. permitiendo así la

independencia de las personas sordociegas ya que con la ayuda de estos guías-intérpretes les transmiten información visual y auditiva lo que hace posible que puedan tomar decisiones e influir en nuestro contexto. Sin embargo, debido al elevado coste no siempre es posible que cuenten con este servicio. Aunque también ocurre que no siempre podemos contar con este servicio, debido a su elevado coste, pero la Fundación ONCE es de gran apoyo en este sentido.

Por último nos referiremos a *APASCIDE*, cuya sede principal se encuentra en Madrid. Es una asociación formada por padres y madres de personas sordociegas. Surge por la necesidad de concienciar a las administraciones públicas y a la sociedad sobre la peculiaridad de la sordoceguera y contribuir con las necesidades de las familias con personas sordociegas. Comenzó en el año 1991, como asociación sin ánimo de lucro:

La misión de nuestra entidad es conseguir el bienestar y la integración dentro de la sociedad de familias con hijos sordociegos y de las propias personas sordociegas, y facilitar que las personas sordociegas puedan desarrollar al máximo sus capacidades y llevar una vida digna y plena. (Misión y visión, s.f., párrafo 1)

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN

En la actualidad, en cualquier colegio podemos encontrar alumnado con diferentes necesidades en aulas ordinarias, tal y como establece la Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo, (conocida como LOE). La nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, (conocida como LOMCE) implantada este curso, 2014/2015, en 1º, 3º y 5º de Educación Primaria, aún no ha sido implantada en la etapa de Educación Infantil, por lo que continuamos rigiéndonos por lo que marca la LOE.

La LOE, recoge en su título II, en el capítulo I todo lo relativo a los Alumnos Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE), dentro de los que se encuentran los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) que como analizaremos es dentro de donde se enmarca nuestra alumna sordociega y por lo tanto donde nos centramos. Sin embargo, antes de adentrarnos en la definición de los ACNEE vamos aclarar a lo que nos referimos con el concepto de ACNEAE y qué tipo de alumnado lo forman para después recoger lo que establece la ley sobre la educación de este alumnado.

2.1. Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo: definición y clasificación

En el anexo I de la Instrucción Conjunta, de 7 de enero de 2009, se define el concepto de ACNEAE como:

[...] el alumnado que requiere durante un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y/o actuaciones educativas específicas, y que está valorado así en el correspondiente Informe de Evaluación Psicopedagógica (y Dictamen

de Escolarización, en su caso) o de Compensación Educativa. (Instrucción conjunta, 2009, p.5).

En dicha instrucción se recoge también la clasificación del alumnado considerado ACNEAE y los diferentes grupos en los que se divide, siendo estos:

1. ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales: La LOE en su artículo 73 lo define como “alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (LOE, 2006, p.17180),
2. Retraso madurativo: “Se incluyen exclusivamente alumnos escolarizados en el 2º Ciclo de educación Infantil y tiene carácter transitorio para aquellos casos que no cuenten con un diagnóstico más preciso” (Instrucción conjunta, 2009, p.6).
3. ANCE: Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa: según el anexo de la Instrucción Conjunta del 7 de enero de 2009, es el alumnado que presenta necesidades de compensación educativa debido a circunstancias de desventaja. Se subdivide en inmigrantes, especiales condiciones personales y especiales condiciones geográficas, sociales y culturales.
4. Altas capacidades intelectuales: “Alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades de carácter intelectual, y de acuerdo con las tipologías de superdotación intelectual, talento simple o complejo y precocidad intelectual” (Instrucción conjunta, 2009, p.7).
5. Alteraciones de la comunicación y del lenguaje: según la Instrucción Conjunta (2009) lo forman el alumnado que presenta trastornos de la comunicación y del lenguaje (afasia, disfasia, mutismo selectivo, etc.) u otros como dislalia o disfonía.
6. Dificultades específicas de aprendizaje: “Alumnado que muestra alguna alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la adquisición y uso de habilidades de lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Se consideran dificultades específicas de aprendizaje aquellas que no se presentan derivadas de algún tipo de discapacidad psíquica, física o sensorial, y que tampoco se deben a influencias extrínsecas como circunstancias socioculturales” (Instrucción conjunta, 2009, p.8).
7. Capacidad intelectual límite: “Alumnado que presenta un retraso de dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular –al menos en las áreas instrumentales- y el que corresponde al curso en el que está escolarizado, por razones personales que no tengan cabida en los otros grupos” (Instrucción conjunta, 2009, p.8).

Una vez aclarado el concepto de ACNEAE y las categorías en las que se divide nos centramos en el primer grupo, los ACNEE que es donde ubicaríamos a la alumna de nuestra investigación. En él están los alumnos que presentan alguna de las siguientes características, tal y como se recoge en la Instrucción Conjunta, del 7 de enero de 2009:

- Discapacidad física: según la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología (s.f.) “provoca en la persona que la presenta alguna disfunción en el aparato locomotor. Implica ciertas limitaciones posturales, de desplazamiento y de coordinación de movimientos” (p. 7) las más habituales en la etapa escolar son la parálisis cerebral, la espina bífida y las distrofias musculares.
- Discapacidad psíquica: también denominada en el Manual DSM-V (2013) como discapacidad intelectual. Se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, observándose dificultades en el área conceptual, práctica y social. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años y puede ser de cuatro tipos leve, moderada, grave y profunda.
- Discapacidad auditiva: según García Perales y Herrero Priego (2008) “se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral.” (p. 7) se divide en hipoacusia leve, media, severa, profunda y anacusia/cofosis.
- Discapacidad visual: basándonos en Aguirre Barco et al. (2008) “término amplio que engloba tanto al alumnado que no posee resto visual como aquel otro que puede realizar diferentes tareas utilizando instrumentos adecuados que potencien su funcionalidad visual.” (p.8) el término engloba tanto la deficiencia visual como la ceguera.
- Trastornos generalizados del desarrollo: apoyándonos en el DSM-V (2013) este grupo se ha unificado bajo un único diagnóstico denominado Trastorno del Espectro Autista (TEA) desapareciendo las categorías existentes: trastorno de Rett, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastornos generalizados del desarrollo no especificados. Siguiendo a Aguirre Barco, Álvarez Pérez, Angulo Domínguez y Prieto Díaz (2008) este concepto “hace alusión a una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: trastornos de la relación social, trastorno de la comunicación (expresión y comprensión del lenguaje) y falta de flexibilidad mental con comportamientos, intereses y actividades estereotipadas.” (p.6).
- Trastornos graves de la personalidad: basándonos en el DSM-V (2013) existen cuatro grupos de trastornos graves de la personalidad. El grupo A hace referencia a todos aquellos trastornos caracterizados de rareza o excentricidad como por ejemplo trastorno paranoide, esquizoide y esquizotípico. El grupo B caracterizado por

trastornos dramáticos, emocionales o erráticos como por ejemplo trastorno antisocial, límite, histriónico y narcisista. El grupo C caracterizado por trastornos de la ansiedad o el temor se encuentran los trastornos de la personalidad por evitación, por dependencia y trastornos obsesivos compulsivos. Y por último, el grupo D que hace referencia a otros trastornos de la personalidad.

- Trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador: basándonos en la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología (s.f.) lo define como “un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad/impulsividad o inhibición, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar.” (p.7) abarca el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el trastorno disocial o el trastorno de comportamiento perturbador no especificado.

La siguiente tabla recoge de forma esquemática la clasificación que acabamos de explicar de los ACNEAE y dentro de ella los que nos interesan como son los ACNEE:

Tabla 2

Resumen de la categorización legal del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

| | | |
|---|--|--|
| ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIFICAS DE APOYO EDUCATIVO | ACNEE: Alumno con Necesidades Educativas Especiales | Discapacidad física Discapacidad psíquica Discapacidad auditiva Discapacidad visual Trastornos generalizados del desarrollo Trastornos graves de la personalidad Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador |
| | Retraso madurativo ANCE: Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa Altas capacidades intelectuales Alteraciones de la comunicación y del lenguaje Dificultades específicas de aprendizaje Capacidad intelectual límite | |

2.2. Escolarización del Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo: Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales

Una vez aclarados los términos y la clasificación de los ACNEAE, y dentro de ellos más concretamente de los ACNEE, que son los que nos interesan para el trabajo, nos adentramos en primer lugar en cómo se contempla la escolarización de este alumnado en nuestro país y en segundo lugar en conocer los documentos que acompañan a estos alumnos que debemos manejar como maestros durante su escolarización.

Comenzábamos referenciando que es la LOE la que regula la escolarización de este alumnado, por ese motivo vamos a profundizar en ella para conocer a fondo aquellos aspectos que establece y que tendremos que tener en cuenta para la escolarización de nuestra alumna ya que será nuestro marco de referencia. Concretamente en su artículo 71 se establece que:

Corresponde a las Administraciones Educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (LOE, 2006, p.17179).

Además, en este mismo artículo se señala que es función también de las Administraciones Educativas establecer los procesos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos iniciándose en el momento de ser identificado, garantizando su escolarización que ha de regirse por los principios de normalización e inclusión. En el artículo 72 de dicha ley, se establece que las Administraciones Educativas deben dotar a los centros de los recursos necesarios, así como de profesorado de las especialidades que corresponda en cada caso y de profesionales cualificados, así como promover la formación de estos. Es función de los centros la organización escolar y elaboración de las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para que todo el alumnado consiga los fines establecidos, pudiendo contar con la colaboración de Administraciones o entidades públicas o privadas, instituciones o asociaciones para facilitar la escolarización.

Como se puede extraer de los artículos que acabamos de indicar, son las Administraciones Educativas las encargadas de atenderles educativamente facilitando tantos recursos como sean necesarios. Sin embargo, la ley también hace referencia concretamente a los ACNEE por lo que pasamos a exponer lo que recoge al respecto.

Tal y como establece la LOE en su artículo 74 “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo” (LOE, 2006, p.17180). Como se puede extraer de este párrafo este alumnado debe ser

escolarizado sin discriminación y en igualdad. Esta legislación supone el punto de partida de nuestro trabajo y especialmente los principios que marca como son la normalización e inclusión, claves en la escolarización de la alumna y las medidas adoptadas.

Destacar que en este artículo 72 se señala que “La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial (...) sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.” (LOE, 2006, p.17180) lo que nos viene aclarar que la prioridad es la escolarización en centros ordinarios. Esta cita cobra una especial relevancia ya que a pesar de que la mayoría de los niños sordociegos son escolarizados en centros especiales, sin embargo tal y como marca la legislación debe darse siempre que sea posible prioridad a una escolarización en centros ordinarios como ocurre en el caso de nuestro trabajo.

Para dar respuesta a estos alumnos en los centros en los que se escolaricen de forma adecuada es necesario que cuenten con unos recursos humanos tal y como se recoge en la ORDEN EDU del 3 de agosto de 2010 “contarán con los servicios de orientación educativa para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que lo precise (...) dotará a los centros de maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje y contarán, en su caso, con la atención de fisioterapeutas y de ayudantes técnicos educativos” (ORDEN EDU/1152, 2010, p.64465). Por lo que no solo marca que debe contar con recursos sino que se especifica aquellos con los que debe de contar en caso de ser necesarios.

Pasamos a centrarnos ahora en los documentos. En relación a los ACNEAE se elaboran una serie de documentos que debemos conocer y manejar. En ellos se recoge toda la información sobre el alumno, su escolarización y sus adaptaciones. A continuación, vamos a explicar todos los documentos que tienen que tener estos alumnos y los pasos que hay que seguir en caso de que aún no este diagnosticado como ACNEAE y presente necesidades específicas de apoyo educativo, con el objetivo de poder ser considerado como tal y recibir la atención y los recursos necesarios. Nos apoyamos en la ORDEN EDU/1152 (2010) que regula la respuesta educativa a este alumnado y la ORDEN EDU/1603 (2009) que proporciona los modelos de los distintos documentos en Castilla y León:

1. Cuando tenemos un alumno con dificultades significativas el maestro tutor elabora un **documento de derivación** para el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el caso de educación infantil y primaria en la que se detalla las dificultades que presenta el alumno. Esta solicitud debe contar con la **autorización por escrito de los padres o tutores legales para la realización de la evaluación psicopedagógica**.
2. Una vez hecha la solicitud el Equipo de Orientación Educativa del centro hace al alumno la **evaluación psicopedagógica** para lo cual se utilizan técnicas e instrumentos de orientación educativa como por ejemplo la observación sistemática,

pruebas psicopedagógicas estandarizadas, etc. Requiere, tal y como establece la ORDEN EDU/1152 (2010), de la colaboración del tutor, el profesorado que atiende al alumno, la familia y si fuera necesario otros profesionales con el fin de conocer las necesidades de apoyo educativo que pueda tener el alumno. Los padres o tutores legales tienen que ser informados de los resultados y de la propuesta educativa dando su consentimiento o no a la misma.

3. En función de los datos obtenidos en la evaluación se elabora el **Informe Psicopedagógico** que será revisado en cualquier momento de la escolarización y actualizado y obligatoriamente al terminar cada etapa educativa, según establece el artículo 12 de ORDEN EDU/1152 (2010).
4. También se elabora el **Dictamen de Escolarización** que según la legislación vigente “sintetiza la información contenida en el informe psicopedagógico, aporta orientaciones sobre la propuesta curricular y propone la modalidad de escolarización y el tipo de apoyo material y personal” (ORDEN EDU/1152, 2010, p.64460) y debe contar con un documento en el que se recoge la **opinión de la familia respecto a la propuesta del dictamen de escolarización**.

Finalmente tiene que ser aprobado por la Inspección Educativa y se incorpora al alumno en la aplicación informática ATDI (Atención a la Diversidad) accesible a través de Internet en el Portal de Educación de Castilla y León, en el caso de nuestra comunidad tal y como se recoge Instrucción Conjunta, del 7 de enero de 2009.

Una vez escolarizado en el centro el profesorado que atiende al alumno con el asesoramiento del orientador del centro elaboran y comienzan aplicar en el primer trimestre del curso el **Documento Individual de Adaptación Curricular Significativa** (de ahora en adelante DIAC). La Adaptación Curricular Significativa, tal y como establece la legislación vigente, RESOLUCIÓN de 17 de agosto de 2009, en su Artículo 2 hace referencia a:

[...] toda modificación realizada en los elementos del currículo, entendiéndose por estos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación [...] además, podrá afectar a otros aspectos curriculares, como la temporalización, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación y otros aspectos organizativos. (p. 26108)

La duración de las adaptaciones será de un curso académico en el caso de infantil y se realizará un seguimiento de forma trimestral y una evaluación final al terminar el curso a partir de la que se tomarán las decisiones necesarias y las propuestas de mejora de cara al próximo curso. Los aspectos que debe recoger al menos el DIAC tal y como se puede extraer del modelo que recoge la RESOLUCIÓN de 17 de agosto de 2009, en su Anexo son:

- Datos de identificación del alumno.
- Datos de identificación del centro.
- Áreas/materias objeto de adaptación curricular significativa.

- Fecha de elaboración y duración prevista.
- Profesionales implicados en la elaboración del DIAC.
- Síntesis de la información contenida en el informe psicopedagógico.
- Medidas de acceso.
- Adaptación curricular significativa del área/materia.
- Seguimiento de la adaptación curricular significativa.

3. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDOCIEGAS. ALUMNOS SORDOCIEGOS EN AULAS ORDINARIAS

En este apartado vamos abordar cómo es la educación de las personas sordociegas, las modalidades de escolarización, las medidas de atención a la diversidad y los recursos necesarios, para terminar conociendo cuál es la situación sobre el tema que nos interesa: alumnado sordociego en aulas ordinarias.

3.1. Modalidades de escolarización de los alumnos sordociegos

La educación es un derecho humano tal y como recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), sin embargo, ¿cómo hacer cuando la persona a educar percibe de forma diferente?, ¿cómo comunicarnos cuando no tiene un sistema de comunicación o el que tiene no es conocido por la mayoría de los educadores?, ¿cómo transmitir conocimientos a alguien a quien la vista y el oído no le es funcional?, ¿cómo facilitar el aprendizaje?, etc. estas son algunas de las preguntas que nos tenemos que plantear antes de comenzar a trabajar con personas sordociegas, tenemos que aprender a entender el mundo como ellos lo hacen para poder trabajar con ellos de manera efectiva.

Hasta los años 70, los niños sordociegos eran considerados como imposibles de educar, excepto en casos concretos. Eran escolarizados en centros de educación especial considerados como si tuvieran una discapacidad cognitiva. La negativa ante esta situación de los familiares y distintos profesionales hizo que se comenzara atender desde las deficiencias sensoriales, unido durante años a la discapacidad visual y auditiva. Sin embargo, fue con el paso de los años cuando la sordoceguera se va considerando como una discapacidad única (Gómez Viñas, 2004). Tal y como señalan Hernández Hurtado y Peters Domonkos (2008) es una discapacidad con entidad propia y por tanto aquel alumnado que la presenta requiere de unas atenciones y una intervención educativa especial debido a que afecta a la comunicación, al acceso a la información y a la participación en actividades sociales y culturales, entre otras.

Lo primero que hay que conocer es qué necesidades tiene el alumno, que ayudas necesita y el tipo de escolarización. Es tarea del Equipo de Orientación Educativa de zona en colaboración

con el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Ceguera o Discapacidad Visual el de emitir un dictamen de escolarización (Hernández Hurtado & Peters Domonkos, 2008)

Este dictamen permite decantarse por un tipo de escolarización u otro y conocer y solicitar los recursos que van a ser necesarios. Según la normativa vigente se contemplan diferentes modalidades de escolarización como son:

- Centro Específico de Educación Especial: colegios específicos para alumnos con discapacidad visual que cuentan con aulas específicas para alumnos sordociegos. Estos centros suelen estar gestionados por la ONCE y pueden acudir a ellos solo el alumnado afiliado.
- Aula de Educación Especial en centro ordinario: para aquellos que requieren de una adaptación curricular significativa. Se incluye aquel alumnado que además de la sordoceguera tiene otras discapacidades asociadas lo que le provoca un desfase curricular.
- Grupo ordinario con apoyo en períodos variables: alumno con sordoceguera que puede estar en el aula ordinaria pero necesita atención individualizada en determinados momentos. Se incluye al alumnado con sordoceguera que puede incluirse en el aula ordinaria pero que necesita atención individualizada en algunos momentos de la jornada escolar.
- Grupo ordinario a tiempo completo: para aquel alumno sordociego que pueda seguir el currículo ordinario aunque con adaptaciones de acceso y curriculares no significativas.

3.2. Medidas de atención a la diversidad con alumnado sordociego

El centro necesita una serie de recursos muy específicos tanto materiales como personales para la atención a la diversidad del alumnado sordociego. Todo ello dependerá de las características que presente el alumno, pero de forma general algunos de esos recursos pueden ser (FAMISOR, s.f.):

- Equipo específico de atención al alumnado con ceguera o discapacidad visual: formado por personal de la ONCE y de la Consejería de Educación, entre otros profesionales generalmente maestros especializados en deficiencia visual y auditiva y formados en metodología de intervención con personas sordociegas. El trabajo de este equipo consiste en intervenir directamente con el alumno sordociego o seguir su evolución en el centro, aportar los recursos materiales y personales necesarios, asesorar y formar a los profesionales del centro, asesorar, formar e intervenir con la familia del alumno. Este equipo recibe el apoyo del Profesional Especialista en Sordoceguera de Zona (PESZ) figura creada por la ONCE para apoyar tanto a los

profesionales como a las familias cuando sea necesario y coordinar la intervención de los mediadores, figura de la que hablaremos más adelante. (Reguera Muñoz, 2004).

- Recursos materiales adaptados: requiere de materiales que permitan representar la realidad de la forma más real posible y que sea significativo para el alumno. Hay una gran variedad de materiales adaptados o específicos para trabajar con sordociegos. Algunos de esos materiales son por ejemplo material del propio alumno, objetos reales, reproducciones lo más parecido a la realidad, objetos con relieve, etc.
- Prótesis auditivas: hace referencia a los audífonos e implantes cocleares. Permiten al niño aprovechar los restos auditivos que pueda tener. No sirven únicamente en el colegio sino en su vida diaria pero sí son aparatos que se aprovechan en el aula. Sin embargo, no son válidos para todos los sordociegos.
- Sistemas de frecuencia modulada (FM): es un sistema que consiste en un micrófono que se ubica lo más próximo al maestro y un receptor que va conectado al audífono o al implante coclear. Permite mejorar la señal que le llega al alumno y reducir los ruidos que pueda haber el ruido que pudiera haber en el ambiente para ayudar a la captación del mensaje.
- Braille: es un sistema de escritura (o de transcripción), que es muy utilizado por personas ciegas, pero que también es útil para muchos sordociegos.
- Nuevas tecnologías: han supuesto un recurso esencial ya que dan múltiples posibilidades y permiten que el alumno tenga mayor autonomía. Se pueden acompañar con otros recursos como por ejemplo los amplificadores de pantalla que permiten ver a un mayor tamaño la figura.

Una vez vistas algunas necesidades educativas y recursos tenemos que hablar de una figura clave en todo este proceso, la figura del mediador. Este recurso específico para la atención de los alumnos con sordoceguera es aportado por la ONCE para la Atención de las Personas con Sordoceguera (FOAPS).

El mediador es uno de los apoyos que puede necesitar el alumno sordociego en el aula. El trabajo de la persona que hace de mediadora consiste en acercar al alumno lo que le rodea, como por ejemplo, lo que dicen otros niños, las reacciones de los demás ante un comportamiento, lo que pone en la pizarra, etc. según Gómez Viñas (2004) son “las personas que actúan como medio de contacto entre la persona con sordoceguera y el mundo (como intermediarios)” (p.232). Ampliando a esta definición se entiende por este término en el Programa de Atención a Personas con Sordoceguera de la ONCE desde el año 1994:

Es considerado como mediador el profesional que maneja con fluidez, en general, diferentes sistemas de comunicación alternativos al lenguaje oral, en especial el de la persona con sordoceguera con la que interviene, y sabe actuar como nexo entre esta y el mundo, ayudándola a que conozca lo que hay y pasa en él, a la vez que motiva, facilita y

dinamiza la relación de interacción y comunicación entre la persona con sordoceguera y su entorno, propiciando la adquisición de aprendizajes. (Gómez Viñas, 2004, pp.233-234)

Esta figura recibe diferentes nombres como por ejemplo guías-comunicadores, guías-asistentes, mediadores, etc. En España se utiliza el término de mediador. Lo que hace esta figura depende de las necesidades de la persona sordociega. Gómez Viñas (2004) basándose en las categorías de McLInnes, considera que nos podemos referir a tres tipos de mediación:

- Mediación general: el mediador proporciona información para permitir a la persona el conocimiento del mundo.
- Mediación educativa o para el aprendizaje: proporciona información para la persona con sordoceguera realice aprendizajes significativos, conozca los valores y las costumbres de la sociedad en la que vive.
- Mediación social: proporciona información sobre el efecto que producen sus acciones en los otros, cómo actúan los otros en la interacción y cómo esperan que actúe.

La figura del mediador puede ser fácilmente confundida con la de intérprete, para evitar tal equivocación recogemos las diferencias entre ambas figuras (Gómez Viñas, 2004):

- El Mediador: con su intervención pretende que la persona sea capaz de hacer elecciones y tomar sus propias decisiones, siempre en función de sus posibilidades. Su función es la de un compañero que educa, interpreta y guía según las necesidades de la persona. Apoya a cualquier persona sordociega en función de la mediación que requiera.
- El guía-intérprete: se considera que la persona es capaz de hacer elecciones y tomar decisiones. Su función es interpretar y guiar. Apoya únicamente a personas con sordoceguera que son competentes en una lengua y manejan un sistema de comunicación de forma fluida.

Debido a la diversidad de personas sordociegas a la hora de trabajar con ellas también existen muchas formas, ello dependerá de las características que presente cada uno. Para facilitar su organización vamos a diferenciar entre personas con sordoceguera congénita y no congénita. El motivo de esta clasificación se debe a que hay grandes diferencias entre la persona que nace sordociega y la que lo adquiere a lo largo de la vida. Ya que la primera no tiene ningún conocimiento previo y tiene que adquirirlo principalmente a través del tacto, mientras que la segunda ya posee un bagaje previo, lo cual hace que haya grandes diferencias entre ellas. (Hernández Hurtado & Peters Domonkos, 2008)

En cuanto a las personas con sordoceguera congénita el objetivo fundamental a nivel educativo es hacerles lo más independientes posible y potenciar de forma especial un sistema de comunicación (Gómez Viñas, 2004). Para ello es necesario según la autora:

- Ofrecer situaciones de interacción interesantes.

- Posibilitar un conocimiento del mundo lo más amplio y profundo posible.
- Potenciar el desarrollo de la comunicación.
- Favorecer la adquisición del lenguaje y su desarrollo.

En cuanto a las personas con sordoceguera no congénita, es decir, las que no nacieron con sordoceguera pero por alguna causa la adquieren a lo largo de su vida. Han desarrollado lenguaje, a no ser que existan otras deficiencias, y que han tenido experiencias visuales, auditivas o de ambos tipos, lo que hace que el punto de partida a la hora de trabajar sea muy diferente a las anteriores. La intervención se debe basar en que acepten la nueva situación y busquen alternativas comunicativas.

En este caso, el objetivo principal es que la persona no pierda y continúe desarrollando su independencia. De forma que sea capaz de dirigir su propia vida, tomando por sí misma sus propias decisiones y usando un sistema de comunicación que se adapte a sus necesidades. Todo ello según Gómez Viñas (2004) supone:

- Apoyar psicológicamente para que acepte la nueva situación.
- Enseñar otras formas alternativas de comunicación.
- Facilitar el acceso a la información y a la comunicación a distancia a través de ayudas tecnológicas y tiflotécnicas necesarias.
- Favorecer estrategias de relación.
- Buscar intereses para hacer.
- Potenciar la participación de la persona en la sociedad.
- Desarrollar su movilidad y vida independientes, incluyendo el uso de las ayudas técnicas adecuadas.
- Contribuir a desarrollar su integración escolar o laboral.
- Facilitar el contacto con otras personas sordociegas con sus características o lo más parecido posible.
- Trabajar con la familia y a las personas de mayor relación con la persona para que permitan y potencien su independencia en la medida de sus posibilidades.

3.3. Alumnos sordociegos en aulas ordinarias

Existen pocos casos en nuestro país de niños sordociegos escolarizados en aulas ordinarias, concretamente en Castilla y León, según los datos facilitados por la Unidad Técnica de Sordoceguera actualmente existe un niño, además del que se centra nuestra investigación, escolarizado en una escuela ordinaria, concretamente en 4º de Primaria. El resto de alumnos sordociegos en nuestra comunidad se encuentran escolarizados en otras modalidades que no son la ordinaria exclusivamente. Estos datos demuestran la baja incidencia de estos alumnos en aulas ordinarias lo que supone además la falta de referencias al respecto.

4. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como hemos visto en el apartado anterior existen diferentes modalidades de escolarización para el alumnado sordociego. Sin embargo, de todas ellas consideramos por las características que presenta como expondremos a continuación que la más idónea es aquella basada en un modelo de educación inclusiva. De esta forma son los centros ordinarios los que deben acoger al alumnado sordociego contando con los recursos que sean necesarios.

Consideramos el principio de inclusión que establece la actual Ley educativa, LOE. Esta ley, como analizamos en el apartado 4.2. destinado a la legislación, señala que la escuela ha de estar preparada para dar respuesta a las diferentes necesidades educativas específicas que presenta el alumnado. De ahí la importancia tal y como explica Calavia (2011) de conocer esta discapacidad por parte de todos los docentes y especialistas de los centros. Es cierto, que la sordoceguera no suele tener una alta incidencia en los centros ordinarios, debido a que en la mayoría de los casos se suelen escolarizar en centros de educación especial para este tipo de alumnado. Esto suele ser así debido a las necesidades educativas especiales que genera la discapacidad y que resulta difícil responder en los centros educativos ordinarios, pero esto según nuestro criterio debe cambiar y la forma de cambio que planteamos es a través de la educación inclusiva.

En el modelo educativo de inclusión no se puede entender que se eduquen “aparte” algunos alumnos, debe ser la escuela ordinaria la que atienda a este alumnado para lo que tendrá que contar con los recursos necesarios, profesionales específicamente formados y métodos de comunicación adaptados a sus necesidades.

Por lo que en este apartado, en primer lugar vamos a definir el concepto de educación inclusiva y sus principales características, y en segundo lugar, profundizaremos en una de las prácticas inclusivas que llevamos a cabo como son los grupos interactivos.

4.1. Educación inclusiva: definición

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) recoge en su artículo 26 que “Toda persona tiene derecho a la educación”. Sin embargo, el concepto de educación es un concepto muy amplio y existen grandes diferencias de unos modelos de educación a otros, nosotros nos centramos en la educación inclusiva ya que por las características que presenta este tipo de educación, como veremos a continuación, es desde nuestro punto de vista la más idónea para nuestro caso.

Para hablar de educación inclusiva nos remontamos, siguiendo a Sandoval et al. (2002) al año 1994, Salamanca, donde tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad. Según recogen estos autores se planteó la necesidad de un cambio sobre el sistema educativo que debía atender a la diversidad de alumnado y no solo a una parte, evitando así discriminaciones y exclusiones. Esta concepción con los años fue denominada como educación inclusiva.

Al intentar definir educación inclusiva nos encontramos con una gran dificultad debido a que existe una falta de consenso en su definición lo que ha provocado que sea un término confuso (Echeita & Ainscow, 2011). Rodríguez Navarro y Torrego Egado (2013) plantean la educación inclusiva desde la comparación de dos perspectivas que son las de Florian (2005) y Ainscow et al. (2006), siendo estas:

Tabla 3.

Diferentes formas de entender la inclusión. En Rodríguez Navarro y Torrego Egado (2013, p.35)

| Florian (2005) | Ainscow et al. (2006) |
|---|---|
| <p>La educación inclusiva se entiende como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser uno con el otro, cómo enfrentarse a la adversidad, <i>cómo enfrentarse a la diferencia</i>. • Un conjunto de principios que garantizan que <i>el estudiante con discapacidad</i> sea visto como un miembro valioso y necesario en todos los aspectos de la comunidad escolar. • Un movimiento hacia la ampliación de las posibilidades de las escuelas “ordinarias” para que puedan incluir una mayor <i>diversidad de estudiantes</i>. • Escuelas que ofrecen un currículo al alumnado a través de una planificación organizacional diferente a la de aquellas <i>escuelas que excluyen a algunos estudiantes</i> de sus clases regulares • Escuelas que son organizaciones de resolución de problemas diversos con una misión común que enfatiza el <i>aprendizaje para todos los estudiantes</i>. • Que todos los alumnos y alumnas son miembros de pleno derecho y que las clases tienen que ser adecuadas para su edad <i>en su escuela local, participando</i> de las mismas lecciones que el resto de compañeros e importando al centro si el alumnado no está en clase. Además, <i>tienen amigos</i> con los que pasan tiempo fuera de clase. • Los <i>procesos</i> mediante los que la escuela intenta responder a todos los alumnos como individuos mediante <i>la reconsideración de su currículo y prestaciones</i>. • Escuelas que aceptan a todos los niños y niñas. | <p>La educación inclusiva se entiende como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La inclusión como una preocupación por <i>los estudiantes con discapacidad</i> y otros categorizados como “con necesidades educativas especiales”. • La inclusión como una respuesta a las <i>prácticas de exclusión/expulsión</i> disciplinaria que llevan a cabo los centros escolares frente a situaciones de conflictos de convivencia. • Inclusión en relación a todos los grupos vulnerables de exclusión. • Inclusión como desarrollo de escuelas para todos. • La inclusión como <i>cuasi sinónimo</i> del movimiento promovido por la UNESCO sobre “Educación para Todos” (EPT). • La inclusión como <i>enfoque de principios</i> en la educación y en la sociedad. |

Estos distintos planteamiento de la concepción de educación inclusiva, son vistas desde nuestro punto de vista con más similitudes que diferencias, únicamente que cada una de ella pone el interés en un aspecto u otro, pero al final todos los aspectos que señalan forman parte de la educación inclusiva: atención y respuesta a la diversidad, escuelas ordinarias en las que todos tienen

acceso y participan, educación y aceptación de todos, y rechazo a cualquier práctica de exclusión o segregación.

La educación inclusiva se basa por tanto en la atención dentro del sistema educativo ordinario de todo el alumnado, independientemente de sus características, es decir, una educación para todos, idea que apoya y recoge la UNESCO (2000). Sin embargo, la inclusión no se basa únicamente en que todo el alumnado acceda al sistema educativo ordinario, sino en que todos participen, y para ello establecer cuantas medidas sean necesarias. Esta idea la explica de forma muy clara, según nuestro criterio, un texto de Barton (1998) en el que se define lo que es inclusión y lo que no lo es:

Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo este alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos– tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes. (p. 85)

Como podemos comprobar la educación inclusiva es todo un proceso que requiere el acceso y la participación de todo el alumnado y en el que se pretende atender y responder a la diversidad de todas las necesidades. De forma que ningún alumno sea segregado por sus dificultades, sino que se valore lo positivo de cada uno potenciando así la autoestima (Sarto & Venegas, 2009). Para ello hay que establecer las medidas necesarias organizativas, curriculares, etc. que den respuesta a las distintas necesidades con el fin de conseguir la participación real de todos en el aprendizaje, en las diferentes actividades culturales y comunitarias. Todo ello con el objetivo de reducir o eliminar la exclusión de forma que todos los alumnos formen parte del sistema educativo tal y como se señala en la UNESCO (2005) “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.” (p. 14).

La educación inclusiva es un modelo educativo que acoge a todos, sin excepciones, por lo que los centros educativos tienen que ser lugares en los que todos sean recibidos y participen activamente debido a que todos son diferentes (Ainscow, 2001). Siendo aquellos, los que más dificultades tienen, el alumnado que durante años ha sido separado del sistema educativo ordinario, el que cobra una especial relevancia en este modelo de educación, idea que apoyan Ainscow, Booth, y Dyson (2006) en una de las definiciones más citadas de educación inclusiva:

Un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e

innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (p.25)

Este modelo de educación inclusiva por tanto no se centra únicamente en la escuela sino que da importancia para conseguirlo a todos los factores que influyen en ella. Por lo que supone un cambio en todos, incluidos los alumnos que tradicionalmente eran apartados. Supone nuevas tendencias y nuevas formas de plantear la diversidad y de darla respuesta (Martínez, Haro, & Escarbajal, 2010).

Es necesario organizar las escuelas con el fin de atender a todas las necesidades de todo el alumnado, especialmente el que tiene discapacidad que durante años han sido apartados por su discapacidad o sus necesidades educativas especiales. En una educación inclusiva según Martínez, Haro y Escarbajal (2010) “todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en aulas regulares, y recibir una educación eficaz en las mismas” (p. 150) idea que también apoyan Soriano y Peñalva (2015). De forma que la educación inclusiva concibe que todos los alumnos y alumnas son diferentes y la educación debe dar respuesta a esa diversidad para ello es necesario que todo profesorado se adapte al alumnado para ello cuenta con los recursos personales, organizativos y materiales del centro.

4.2. Educación inclusiva: principales características y puesta en práctica

Una vez que nos hemos aproximado a la definición del concepto de educación inclusiva, pasamos a analizar sus características. Las variables que definen muy bien la educación inclusiva, según nuestro criterio, son presencia, progreso y participación tal y como recoge Ainscow (2001):

- La *presencia* hace referencia al lugar donde están escolarizados los estudiantes. La separación de un determinado alumnado no es concebido dentro de la educación inclusiva en la que todos deben estar presentes en la educación ordinaria.
- *Progreso*, es decir, que el centro debe poner las medidas para que todos los alumnos tengan experiencias de calidad y puedan ir mejorando en su aprendizaje.
- *Participación* de cada alumno, todos deben participar activamente. Pero no solo ellos, sino todo el profesorado, las familias y la comunidad educativa.

A estas tres variables a tener en cuenta podemos añadir los cuatro elementos que aportan Echeita y Ainscow (2011) para poner en práctica este modelo educativo de educación inclusiva, incluye en una de ellas las tres anteriores pero además aporta nuevas características de la inclusión que consideramos claves para ponerlo en práctica y enriquece al planteamiento anterior:

- La inclusión es un proceso en el que de forma permanente se deben intentar mejoras para responder a la diversidad de alumnado, en el que se considera esa diversidad como algo positivo y enriquecedor.

- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes), es decir que todo el alumnado este, participe y sus resultados de aprendizajes sean positivos.
- La inclusión precisa de la identificación y de la eliminación de barreras debido a que las barreras solo generan exclusión, fracaso o marginación por lo que es necesario eliminarlas para conseguir resultados efectivos.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnado que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar) de forma que estén como cualquier otro alumno participando y tenga éxito en sus aprendizajes.

Aplicando estos cuatro elementos nos encaminamos a una educación inclusiva, sin embargo, cabe destacar que no solo tenemos que poner el énfasis en el alumnado, sino que también cobra una especial relevancia el profesorado. Este debe estar formado y ser capaz de realizar cuantas medidas sean necesarias para que la inclusión de todos sea real. También tiene una gran importancia la comunidad educativa y es que la escuela no es ajena a la sociedad sino el reflejo de la misma, por lo que debe tenerse en cuenta como señala Sandoval et al. (2002).

La inclusión se puede llevar a cabo de formas diversas teniendo en cuenta los elementos que recogíamos de Echeita y Ainscow. Existen diferentes formas de inclusión apoyándonos en Rodríguez Navarro y Torrego Egido (2013, p. 22) recogen cinco de ellas:

- *Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos*, hacen referencia en dotar de más apoyo humano en aquellas clases que lo necesiten por contar un alumnado más diverso. Ese apoyo se suele dar por el profesorado pero también puede ser por familiares o miembros de la comunidad educativa. Este apoyo permite al alumnado con dificultades permanecer incluido en el grupo dentro del aula como el resto.
- *Desdobles en grupos heterogéneos*, consisten en dividir el grupo en dos de forma que ambos sean diversos y cada uno atendido por un profesor. Al ser menos permite una mayor atención por parte del profesorado.
- *Ampliación del tiempo de aprendizaje*, se refiere a realizar actividades educativas fuera del horario escolar como refuerzo.
- *Adaptaciones curriculares individuales inclusivas*, es la adaptación de los métodos de enseñanza utilizados para todos a ese alumno y no la reducción de contenidos.
- *Optatividad inclusiva*, consiste en elegir materias optativas en función de sus preferencias y no por rendimiento.

Tal y como recogen Durán et al. (2005) “el proceso de cambio hacia la escuela inclusiva constituye, sobre todo, un proceso de aprendizaje que los centros educativos deben emprender. Un proceso complejo y singular, porque los centros –como el alumnado- también son diversos.” (p.464). Sin embargo, para facilitar ese proceso una de las obras clave, y a la que tenemos que hacer

referencia al hablar de educación inclusiva, es el conocido como *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000). Nació de una experiencia inglesa cuya primera edición fue en el año 2000, obra que el gobierno distribuyó a todos los centros escolares. En el 2002 apareció otra mejorada debido a su gran uso en otros países y no solo en Inglaterra. El valor de esta obra para la educación inclusiva se debe según Sandoval et al. (2002) a que es un instrumento que permite promover el proceso de cambio para contribuir a una mayor inclusión educativa en los distintos centros escolares. Esto se debe a que contempla la inclusión de forma global, centrada en el aprendizaje y en la participación de todos los alumnos independientemente de sus características. Idea que también sustenta Durán et al. (2005) su gran valor para la educación inclusiva se debe a que es una guía muy útil, debido a su versatilidad y fácil apropiación, lo que permite ponerlo en práctica y así ser posible el cambio de los centros educativos dirigiendo sus prácticas educativas con una orientación inclusiva.

Uno de los factores clave para el éxito de la educación inclusiva es el profesorado, ya que sin su comprometida y activa participación no se puede poner en práctica, por lo que debe ser considerado como un reto para el profesorado (Rodríguez, 2015). Con esta idea no pretendemos quitar importancia al resto de agentes que intervienen y que son importantísimos (familia, comunidad educativa, etc.) pero el profesor es el que tiene el control en el aula y en los centros ya que es quien dirige lo que se hace y cómo se hace (Zabalza & Zabalza, 2011). De ahí la importancia del profesorado ya que por muchas medidas que se establezcan si el profesor no está dispuesto a participar están destinadas al fracaso, por lo que tiene que favorecer una enseñanza derivada de la inclusión. Por lo que el profesorado tiene que presentar una serie de cualidades para la inclusión según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2011):

- Valorar la diversidad del alumnado valorándolo como un aspecto que enriquece.
- Atender según sus necesidades a todos los alumnos con altas expectativas sobre su aprendizaje.
- Trabajar en equipo con otros profesores y profesionales, así como con las familias y el resto de la comunidad educativas cuando sean necesario.
- Formación continua a lo largo de toda su vida profesional, debido a que la enseñanza no es algo estático que no varía, sino todo lo contrario constantemente hay que estarse formando.

En nuestro país los cambios necesarios para una educación inclusiva se han producido de forma desigual y no de forma mantenida (Martínez, Haro, & Escarbajal, 2010). A pesar de los grandes cambios producidos a mediados de los años 80 hasta la mitad de los 90, posteriormente se ha visto estancado por la falta de muchos de los elementos necesarios para la inclusión, según Echeita y Verdugo (2004) entre otros motivos por la el impulso continuo que requiere esta forma de educación.

Sin embargo, consideramos que a pesar del gran esfuerzo que supone una educación inclusiva tanto por parte de las Administraciones Educativas, los centros, el profesorado, etc. consideramos que merece la pena ya que supone un beneficio para todos, tal y como enuncian Martínez, Haro y Escarbajal (2010) “merece la pena trabajar para que las escuelas sean inclusivas y que, como comunidades de aprendizaje, contribuyan al desarrollo de una sociedad más accesible, justa, tolerante y solidaria, que camine hacia una convivencia democrática y pacífica.” (p.162). Rodríguez Navarro y Torrego Egido (2013) recogen esta idea es apoyada por las investigaciones internacionales ya que han demostrado que la inclusión favorece al alumnado sin discapacidad (mejorando su rendimiento académico, aceptando la diversidad y promoviendo conciencia social, etc.), también es positivo para el alumnado con discapacidad (dando más oportunidades de aprendizaje, mejorando su rendimiento, etc.).

4.3. Prácticas inclusivas: los Grupos Interactivos

Una de las prácticas inclusivas que hemos llevado a cabo en nuestro trabajo son los Grupos Interactivos, por lo que pasamos a conocer qué son y en qué consisten.

Los grupos interactivos son una de las formas de organización del aula que más éxito da según el proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2009). Están basados en los siete principios del aprendizaje dialógico, que son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, igualdad de diferencias, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental y transformación (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

Los grupos interactivos consisten en organizar el aula de forma que se agrupan a los alumnos en pequeños grupos (dependiendo del número de alumnos) de forma heterogénea (Flecha & Puigvert, 2002). Se realizan cuatro actividades distintas (en función de los intereses que se tengan) y cada una de ellas es supervisada por un voluntario (el papel de este se explica más adelante) y controladas todas ellas por el profesor. Cada actividad dura aproximadamente unos 15 minutos, pasado ese tiempo los grupos cambian de actividad, permaneciendo el voluntario siempre en la misma, finalmente se hace una evaluación conjunta (alumnos, voluntarios y profesor) de la sesión realizada.. Cada sesión se realizara generalmente una vez a la semana, con una duración de una hora. El maestro presenta al voluntariado y al grupo de alumnos cada día las actividades que se van a realizar.

El voluntariado está formado por personas adultas (familiares, vecinos, miembros de la comunidad educativa, estudiantes, etc.). Su función no es actuar como maestro, sino acompañar el aprendizaje de los niños y fomentar las interacciones entre ellos. Les ayuda pero nunca hace o resuelve la actividad. Esta se realizará siempre bajo la supervisión del maestro. El valor del voluntariado, además de la implicación en el centro de las familias y resto de la comunidad educativa, se debe a que la variedad en el voluntariado permite aportar diferentes experiencias y

mayores aprendizajes, más que habiendo una sola persona en el aula (Girbés, 2011). Según esta autora el rol del voluntario es:

- Promover las interacciones entre iguales.
- Favorecer las interacciones que considere necesarias con cada alumno: para que participe en la dinámica, para que entienda, para terminar las actividades, etc.
- Animar a los alumnos.
- Si alguien no sabe hacer, pedir a otros que le ayuden, ayudarle o pedir explicaciones al maestro.
- Pasar información al maestro al terminar la sesión.

Gracias a los voluntarios los alumnos obtendrán un aprendizaje de máximos, a través del intercambio, el diálogo y la cooperación y permite una mejor atención al tratarse de grupos reducidos en los que reciben un trato más personalizado (Ferrer, 2005). Consideramos que los beneficios de esta práctica inclusiva se deben a que con ella:

- Se aumentan las habilidades sociales, académicas y la equidad (Bach & Valeo, 2004) al tener que interactuar unos con otros y ponerse de acuerdo para realizar la actividad entre todos.
- Se beneficia a todo el alumnado, tanto el que presenta discapacidad o dificultades como el que no (Frederickson, Dunsmuir, Lang, & Monsen, 2004)
- Contribuye a la aceptación de la diversidad (Peck, Staub, Gallucci, & Schwartz, 2004) al estar en permanente contacto con ella se normaliza.

Además, con los grupos interactivos al participar tanto las familias como toda la comunidad educativa hace que esa participación sea decisiva, educativa y evaluativa, y como consecuencia se mejoran los resultados de aprendizaje (Rodríguez Navarro & Torrego Egido, 2013). También destacar que en los grupos interactivos se dan los elementos que destacaban estos autores como son presencia, progreso y participación necesaria para que la educación sea inclusiva, sin necesidad de sacar a ningún alumno al aula de apoyo. Además, se favorece la autonomía de los alumnos y se trabaja el currículo

En resumen, destacar que los grupos interactivos son una forma de organizar el aula que permite se ve reflejado en calidad educativa y mayor número y mejores aprendizajes para todo el alumnado. Consideramos también que dos de los factores decisivos en los éxitos de estos resultados son la agrupación heterogénea del alumnado y de la participación de las familias y de la comunidad educativa dentro del aula (Rodríguez y Torrego, 2013).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En este capítulo vamos a presentar la metodología de la investigación, que se ha llevado a cabo a través de mi propia experiencia como maestra de Educación Infantil en mi aula, con el grupo de alumnos del que soy tutora entre los que se encuentra una alumna sordociega.

La presente investigación surge por la inclusión en el centro de la alumna, lo que supone cambios en el centro pero especialmente en el aula al que pertenece. Esta situación y todos los aspectos que trae consigo son el resultado de este trabajo. Consiste en una investigación cualitativa que hemos llevado a cabo durante dos cursos en la etapa de Educación Infantil (4 y 5 años), en el que presentamos un caso de inclusión de una alumna sordociega en un aula ordinaria. Todo ello con el fin de conocer cómo ha sido y las medidas tomadas en función de las necesidades.

A lo largo de este capítulo vamos a detallar cuáles son las bases de la investigación y cómo la hemos llevado a cabo.

1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestra investigación hemos tomado el planteamiento de Stake (1998) al considerar que la mejor forma de plantear la cuestión a investigar es a través de una pregunta. Así, hemos planteado el objetivo de nuestra investigación en forma de pregunta a la que trataremos de dar respuesta:

¿Cómo llevar a cabo la inclusión de una alumna sordociega en un aula ordinaria de educación infantil?

Para dar respuesta a esta pregunta nos planteamos otros objetivos más concretos que nos ayudaran a responderla, siendo estos:

- Conocer cómo se ha llevado a cabo la inclusión de la alumna sordociega en un aula ordinaria.
- Analizar los procesos de aprendizaje y socialización de la niña sordociega.
- Conocer la perspectiva de las personas implicadas en el mismo.
- Evaluar las medidas adoptadas diferenciando las que han favorecido la inclusión de las que no.

Sin embargo, para facilitar su consecución hemos formulado los diferentes objetivos en preguntas. Al finalizar nuestra investigación queremos dar respuesta a todos y cada uno de ellos y a la pregunta general que es nuestro principal objetivo. Al ser una investigación que se ha llevado a cabo a lo largo de dos cursos escolares lo hemos organizado en dos bloques (primer y segundo curso) señalando en el segundo aquellos nuevos objetivos que han ido surgiendo. A su vez dentro de cada bloque lo hemos organizado también por temas para facilitar nuestro posterior trabajo a la hora de llevarlo al campo:

Tabla 4.

Preguntas de investigación a lo largo del proceso

| PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | |
|---|---|
| Primer curso (4 años) | |
| En relación al centro y al aula | ¿Qué medidas se adoptaron en el centro y en el aula para favorecer la inclusión (organizativas, espaciales, materiales, etc.) y que resultado tuvieron? |
| | ¿Cómo se preparó al profesorado del centro y en concreto aquellos que trabajan de forma directa con la niña? |
| | ¿Qué profesorado trabaja con la niña y cuál ha sido su proceso? |
| En relación a la alumna | ¿Qué medidas se han tomado para favorecer la incorporación de la niña al centro? (periodo de adaptación) |
| | ¿Qué estrategias se han utilizado para trabajar con la alumna?? (adaptación curricular) |
| En relación a los compañeros de clase | ¿Qué recursos se han utilizado para favorecer las relaciones con los compañeros? |
| | ¿Qué medidas se han tomado para favorecer su participación en las distintas rutinas y actividades del grupo? |
| En relación a la familia de la alumna | ¿Qué formas de comunicación se han utilizado con la familia? |
| | ¿Qué medidas se han tomado para trabajar de forma coordinada con la familia? |
| En relación a las familias de los compañeros de clase | ¿Cómo se ha implicado a las familias en el proceso de sensibilización? |
| | ¿Qué estrategias se han seguido para favorecer las relaciones de las familias con la familia de la niña? |
| En relación a la comunidad educativa | ¿De qué forma se ha favorecido su inclusión en la comunidad educativa? (grupos interactivos) |
| Segundo curso (5 años) | |
| En relación al centro y al resto de alumnos | ¿Cómo se ha favorecido su inclusión a nivel de centro? |

2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Tipo de investigación y elección del método

La investigación cualitativa se centra en analizar casos concretos (Flick, 2004; Ander-Egg, 2011) condicionados por sus características locales y temporales. Tal y como ocurre en nuestra investigación se trata de un caso que se da en un momento y en un lugar concreto y a partir de él se pretende conocer, y contar el proceso de transformación tal y como considera Barba (2013) “la investigación cualitativa se basa en conocer, interpretar o transformar realidades concretas, no en generar conocimientos universales.” (p.35). Además, la investigación se debe hacer entre todos los agentes implicados ya que la nunca debe ser algo individual, sino en equipo para que existan diferentes puntos de vista (Barba, 2013). En nuestro trabajo junto con la maestra intervienen multitud de agentes que generan los distintos puntos de vista y enriquecen la investigación, generando datos descriptivos (Taylor & Bodgan, 2010) que permitan comprender la realidad.

Nuestra investigación se ajusta a las principales características de la investigación cualitativa enunciadas por Barba (2013), ya que: (a) el problema a investigar viene de la propia realidad; (b) por la necesidad de conocer las medidas adoptadas, sus efectos y los cambios en función de las necesidades todo ello con el fin de favorecer la inclusión; (c) con ella se pretende comprender y transformar la realidad, en función de los resultados obtenidos; (d) el problema se plantea a partir de preguntas que hay que responder, con el fin de ayudarnos a comprender la realidad; y (e) la planificación de la investigación se realiza en fases y se va modificando según los resultados. Además de estas características, consideramos importante el papel del investigador ya que es parte fundamental de la investigación aportando experiencias de campo y participando con sus propias reflexiones (Flick, 2012) y es que como ocurre en nuestra investigación el propio investigador forma parte de la realidad a estudiar.

A la hora de plantear la investigación, nos posicionamos en un modelo de investigación cualitativa que lucha por la justicia social (Barba, González Calvo, & Barba-Martín, 2014a), más allá de los paradigmas de Kuhn redefinidos en la actualidad, estos autores apoyados en diferentes trabajos entienden que la investigación cualitativa tiene dos perspectivas, la que lucha por la justicia social y la que trata de reproducir o consolidar lo que existe. Nuestra investigación consiste en narrar e interpretar un proceso de cambio en un aula de un colegio con la acogida de una niña sordociega y como esas transformaciones han servido para mejorar la educación de todos los niños y niñas. Dentro de la investigación cualitativa existen diferentes métodos. El método son las estrategias y los procedimientos utilizados en la investigación para dar respuesta a los objetivos planteados (Ander-Egg, 2011). Pero en función de las características que presente tanto la situación como el contexto se utilizara un método u otro (Barba, 2013). Sin embargo, los métodos utilizados deben adaptarse a lo que queremos investigar y si no se reformulan, adaptan o se buscan otros nuevos (Hernández Carrera, 2014).

2.2. Definición y características del método

Nuestra investigación no se ajusta a un método concreto, si bien toma aspectos de muchos. Esto es algo común en la investigación cualitativa ya que debido a su juventud necesita de nuevas construcciones metodológicas para ir dando respuesta a las necesidades de investigación (Flick, 2014). En este sentido abordamos el campo metodológico desde una doble perspectiva, desde investigación-acción y el estudio de caso.

La investigación-acción es un proceso grupal de reflexión acción que transforma la realidad. Si bien Greenwood (2000) lo considera como una forma ética de investigar dando la voz a los participantes. Al ser maestra del aula en el que se encontraba la niña era una más de la comunidad y participaba en los procesos de reflexión y en la toma de decisiones. Si bien, estos procesos no eran todo lo participativos que requiere la investigación-acción tradicional, no obstante hay autores (Barba, 2001; Sagor, 1992)) que consideran que este modelo se puede aplicar a docentes que realizan espirales de forma individual sobre su propia práctica. En esta investigación si se realizaban las espirales tradicionales (Kemmis & McTaggart, 1988) en las que se daban procesos de reflexión, planificación de las acciones, puesta en práctica y nueva evaluación. Si bien, estas espirales nos llevaban a mejorar la comprensión del aula y a mejorar la práctica docente (Barba-Martín, Barba, Gómez-Mayo, 2014; González Calvo & Barba, 2014; López Pastor et al., 2005; McKernan, 1999), este no era lo que pretendíamos conocer.

El estudio de caso nos permite conocer la particularidad y complejidad de una situación singular (Stake, 1988), además que se realiza cuando el contexto y el fenómeno estudiado no se pueden separar fácilmente (Yin, 1984). En este sentido se aproximaba a nuestro interés, que era conocer los procesos inclusivos de la estudiante sordociega. Pero en nuestro caso el trabajo de campo era prolongado y el investigador principal formaba parte de la propia realidad, lo que impedía seguir los cánones tradicionales, si bien la utilidad de las técnicas de recogida de datos y del análisis eran muy interesantes.

Hay autores como Stringer (2007) que consideran que un proceso de investigación-acción se puede evaluar mediante un estudio de caso. Sin embargo pese a la mezcla de estos elementos usados, al ser el caso el proceso de una niña y no el proyecto en sí hemos preferido justificar un método ecléctico entre ambos sin decantarnos por ninguno.

3. PROTAGONISTAS Y CONTEXTO DEL ESTUDIO

Nuestro interés de estudio es el proceso de inclusión de una alumna sordociega en un aula ordinaria. Para poder entender todo el trabajo y las medidas adoptadas para tal fin en este apartado describiremos las características de la alumna antes de incorporarse al centro y el contexto educativo en el que se va llevar a cabo que nos permitirán entender mejor la investigación llevada a cabo a raíz de esta situación.

3.1. Características de la alumna: antecedentes a su inclusión

En este apartado se recogen las características de la niña en el momento de incorporarse en el centro, así como algunos antecedentes significativos, aunque algunos de ellos cambiaron a lo largo de los dos cursos como veremos en la investigación pero son relevantes para entender el trabajo.

La alumna de nacionalidad marroquí en el momento de su escolarización (en el segundo curso le conceden la española, requisito indispensable para poder afiliarse a la ONCE) nació en España y vive en el pueblo donde se encuentra el centro con sus padres. Era entonces hija única aunque estaban esperando un bebé. Está diagnosticada de Síndrome de Charge (ver apartado 4.1.2.). Desde su nacimiento ha precisado numerosas intervenciones y está en seguimiento en distintas especialidades médicas. Tenía reconocido grado de discapacidad del 96% por discapacidad sensorial y física, y Grado III Nivel 1 de Dependencia.

Tenía escasos restos visuales pero que aprovechaba bastante bien. Presentaba una hipoacusia profunda, pero con restos auditivos aunque escasos, gracias al implante coclear. Su conexión con el medio lo realizaba a través de su resto visual y del tacto. Precisaba ayuda en todos los hábitos de autonomía personal y social. Utilizaba un lenguaje de referencia de objetos, es decir, usaba los objetos para comunicarse asociando una actividad al objeto, así cuando quería algo cogía lo que quería y se lo daba a la persona, y al revés, por ejemplo si iban a comer la daban la cuchara y ella ya comprendía lo que tocaba. Algunos de los objetos de comunicación que usaba eran: un babero que significaba comer, unos tapones para los oídos bañarse, la silla de paseo significaba salir a la calle o por ejemplo la cuchara significaba comer.

Estaban iniciándose en un lenguaje de signos apoyado al tacto pero en el que no existía respuesta por su parte. A nivel motriz presentaba problemas, comenzó andar a los 3 años y caminaba de forma inestable necesitando tocar la pared con el brazo o con la mano cuando camina. También presentaba problemas de alimentación, comía muy poco y mal y casi todo líquidos y no presentaba control de esfínteres por lo que usaba pañal. Era una niña muy dependiente debido a sus deficiencias sensoriales.

Presentaba por tanto un desarrollo general inferior al esperado para su edad. Sus deficiencias sensoriales habían condicionado el desarrollo de sus capacidades cognitivas, comunicativas, sociales y motoras, por lo presentaba un desfase significativo respecto a su edad cronológica.

Antes de escolarizarse había recibido apoyo semanal por parte de una profesora de la ONCE en su domicilio durante dos años. Así como asistencia al Centro Base en el que recibía estimulación precoz, logopedia y fisioterapia, un día a la semana, iniciando este apoyo desde los tres meses de edad, hasta su incorporación al colegio. También acudió a logopedia varias sesiones a la

semana, tras haberle realizado el implante coclear. Acudió a la guardería pero durante muy poco tiempo. En cuanto a su conexión con el medio lo realizaba a través del tacto y de su resto visual.

A nivel social en cuanto a los adultos reaccionaba al contacto personal (por ejemplo dejaba de llorar cuando la cogían) y al intento de comunicación del adulto (por ejemplo aceptaba un juguete ofrecido por este), distinguía entre personas conocidas y extrañas, y acudía al adulto cuando quería conseguir algo. En cuanto a otros niños, sí que reaccionaba a la presencia de otros niños (cogiendo la mano). Sin embargo, cada destacar que no tenía apenas contacto con otros adultos y niños del pueblo excepto algunos familiares y algún conocido, debido a que los demás niños no solían jugar con ella al no saber relacionarse.

3.2. Ubicación del centro

La investigación se ha llevado a cabo en un colegio ubicado en un municipio de la provincia de Segovia, Castilla y León (España). Cuenta con una población aproximada de 9.749 habitantes dividida en varios núcleos de población.

3.3. El centro educativo

Es un colegio público, dependiente de la Junta de Castilla y León, que educa a alumnos de Educación Infantil y Primaria. Cuenta con gran cantidad de alumnado por lo que el centro está dividido en dos edificios separados físicamente; uno para Infantil y otro para Primaria. Esta separación, de aproximadamente un kilómetro, dificulta la relación y el trabajo en equipo entre ambas etapas educativas. Es un centro de línea 3, aunque en algunos niveles cuenta con cuatro clases, como es el caso del nivel en el que está la alumna. El centro anteriormente nunca ha tenido entre sus alumnos ningún alumno sordociego.

El edificio de infantil, donde permanece la alumna los dos cursos, es un edificio de tres plantas con numerosas escaleras ya que se trata de tres edificios unidos, lo que provoca su difícil estructura. Cuenta con un patio que rodea parcialmente el edificio con dos areneros y varios desniveles. Debido a las características que presenta ha sido necesario adaptarle en la medida de lo posible para favorecer la deambulación independiente de la alumna dentro y fuera del edificio.

Durante los dos cursos en los que hemos llevado a cabo la investigación la etapa de infantil ha contado con 11 clases, además de comedor, aula de psicomotricidad, biblioteca y aula de informática. En cada una de las clases hay un maestro-tutor, pero además infantil también cuenta con una maestra de apoyo (que da las sesiones de informática y de psicomotricidad), una maestra de inglés, dos de religión, dos maestras de Audición y Lenguaje (una de ellas hace las funciones de ILSE y AL y la otra está a media jornada), una maestra en Pedagogía Terapéutica (de ahora en adelante PT), un fisioterapeuta que atiende dos alumnos del centro y un Ayudante Técnico Educativo (de ahora en adelante ATE).

Las aulas se reparten entre los diferentes niveles educativos, de forma que hay unas destinadas a los de 3, otras a los de 4 y otras a los de 5, por lo que cada curso cada nivel cambia de aula. El motivo de esta rotación se debe a que hay aulas que para acceder a ellas tienen que subir más escaleras que otras, por lo que se ubica a los más pequeños en aquellas que son de más fácil acceso.

3.4. El aula

Antes de la incorporación al centro de la alumna uno de los aspectos que tuvimos que tener en cuenta era el aula en el que se ubicaría. Tenía que ser de fácil acceso y ser siempre el mismo. Por lo que decidimos ubicar el aula de este grupo en una de las clases destinadas a 5 años. Esta aula era la única en todo el edificio que para acceder a ella desde la calle no tenía escaleras y estaba justo al lado de la puerta de entrada, lo que facilitaba el acceso a la misma por parte de la alumna.

El aula tiene aproximadamente unos 40 metros cuadrados dividida en distintas zonas, las perchas y los servicios se encuentran fuera del aula.

La puerta de entrada al aula está en el medio de una de las paredes y en frente seis ventanas que hacen que la clase sea bastante luminosa con luz natural lo que permite mayor visión a la alumna. La clase se divide tres zonas: asamblea, mesas de trabajo y rincones:

- La zona de la asamblea es amplia para permitirnos realizar actividades de gran grupo, cuenta con una pizarra y una gran corchera para colocar diferentes materiales. En ella realizamos gran cantidad de actividades debido a ser un espacio libre de obstáculos, en ella empezamos y terminamos la mañana y trabajamos multitud de aspectos.
- La zona de las mesas de trabajo cuenta con cuatro mesas de forma hexagonal en las que los niños trabajan a veces de forma individual y a veces en pequeño grupo. Cada mesa es un equipo que en función de lo que estemos trabajando reciben un nombre u otro, por ejemplo cuando hemos trabajado la vuelta el mundo cada equipo recibía el nombre de un continente. Dos equipos con cinco niños y los otros dos con seis. A lo largo del curso cambian de equipo y de compañeros, sin embargo, la alumna sordociega no cambia de sitio para favorecer su orientación y que su sitio está ubicado de forma que mejore su visión (de espaldas a la luz para evitar sombras).
- Y por último la zona de los rincones. Se divide en cinco rincones de trabajo separados por muebles en el que los niños trabajan en equipo. Los rincones son: de la casita, de números, de construcciones, de cuentos y de artística. Cada uno de ellos cuenta con el material necesario para trabajar.

Además en el aula hay un mueble con casilleros para que cada niño meta sus trabajos, una mesa para que todos dejen allí su bolsita con el almuerzo y la botella de agua y una mesa en el que se encuentra el calendario de anticipación de la alumna, del que hablaremos más adelante.

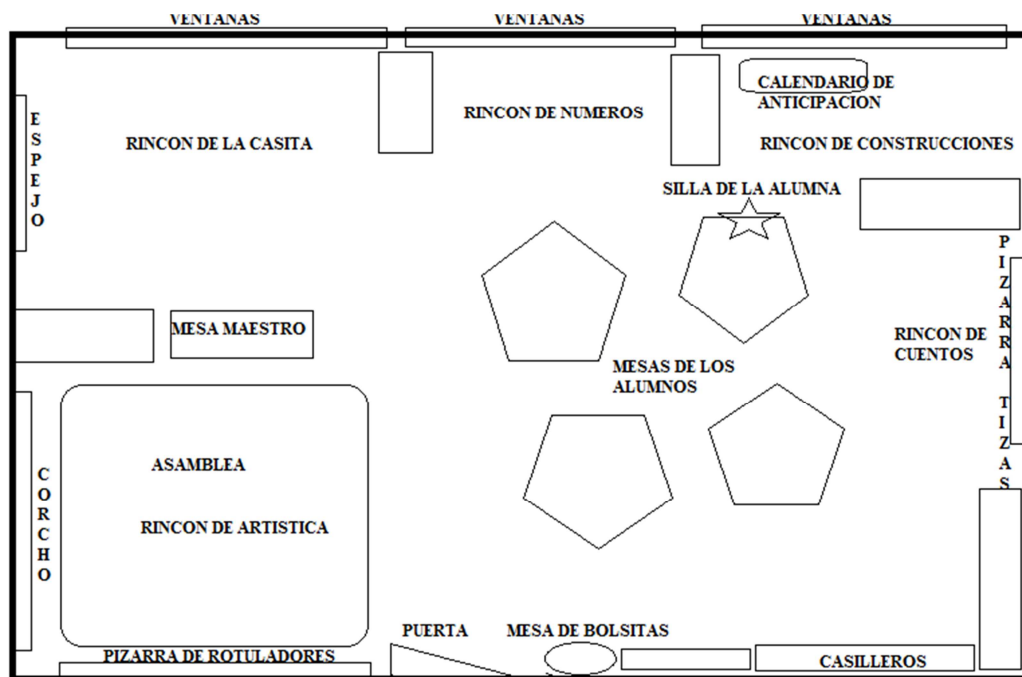


Figura 2. Plano organizativo de nuestra aula.5.3.5. Otros espacios en los que trabaja la alumna

La alumna no sólo está en su aula de referencia sino que a lo largo de la semana se tiene que desplazar a otros espacios del edificio para recibir diferentes sesiones a veces con todo el grupo clase, como por ejemplo psicomotricidad o de forma individual con el fisioterapeuta. Por ese motivo teníamos que facilitar su deambulación por el resto del edificio como veremos en el apartado destinado a las medidas adoptadas en el centro.

Los espacio en los que trabaja la alumna además del propio aula son:

- Aula de psicomotricidad: Donde recibe junto al resto de sus compañeros de clase una sesión a la semana de una hora de psicomotricidad. A ella acude con la maestra de apoyo del centro que se encarga de estas sesiones y con la alumna está siempre la Ayudante Técnico Educativo (ATE). En este aula también recibe las sesiones de fisioterapia, tres veces a la semana una hora cada sesión. Estas sesiones son específicas para ella y acude de forma individual con el fisioterapeuta.
- Aula de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica: A ella acude a recibir tres sesiones a la semana de media hora cada una de forma individual con la maestra de Pedagogía Terapéutica. Y también una hora a la semana con la maestra de Audición y Lenguaje e Intérprete de Lengua de Signos (de ahora en adelante ILSE) también de forma individual mientras el resto de compañeros están en inglés.
- Aula de informática: En ella recibe con el resto de sus compañeros de clase una hora a la semana una sesión de informática con la maestra tutora y la ILSE. Y también realiza la sesión de alternativa a la religión una hora a la semana junto con

algunos de sus compañeros de clase, algunos niños de otra clase del mismo nivel, la maestra tutora de su clase y la de la otra clase y la ILSE.

3.6. Características del grupo clase

El aula en la que hemos llevado a cabo la investigación es una de las clases de Infantil, concretamente del grupo de alumnos del que soy tutora. Cuenta con 22 niños (12 niños y 10 niñas) que comenzaron juntos en 3 años, y en 4 se incorporó esta alumna. Han permanecido juntos durante dos cursos con esta alumna (segundo y tercero de infantil), siempre con la misma tutora. La incorporación de la niña al centro no se da antes debido a una operación, por lo que se espera al segundo curso. Esto facilita que el resto de niños ya estén adaptados al centro y que yo como maestra ya les conozca.

En el aula aparte de tres niños con informe por dificultades en el lenguaje es un grupo que no presenta dificultades significativas. A nivel general presentan una buena relación entre ellos y un nivel madurativo acorde con su edad cronológica.

3.7. Acceso al campo

El acceso al campo ha sido permanente, ya que soy la maestra tutora del grupo de alumnos sobre los que se centra la investigación. Lo que he podido vivir de primera mano, observar, analizar y establecer cuantas medidas considerada según mi propia experiencia en el aula con el grupo y en función de los resultados.

Al tratarse de un grupo de alumnos menores de edad, ha sido necesario informar a las familias de los alumnos pero especialmente a la familia de la alumna sordociega ya que es sobre ella la que se centra todo el trabajo, y solicitar su consentimiento para que sus hijos formaran parte de este trabajo.

4. MEDIDAS ADOPTADAS ANTES DE LA INCLUSIÓN DE LA ALUMNA

En este apartado comentaremos todas las medidas tomadas antes de la inclusión de la niña al centro y al grupo clase. Tienen gran importancia ya que son la base de todo el proceso. Todas ellas se adoptaron en el último trimestre del curso anterior y los días antes a la incorporación de la alumna que es cuando se confirmó la escolarización de la niña.

4.1. Medidas adoptadas en relación al edificio de infantil y al aula

Para facilitar el acceso de la alumna a las distintas zonas en las que iba a estar se tomaron una serie de medidas con el fin de acondicionar tanto el edificio de infantil como el aula a las necesidades, esas medidas fueron:

- Puesta en marcha del ascensor: el edificio de infantil tiene bastantes zonas de escaleras por lo que se puso en marcha el ascensor para facilitar los desplazamientos entre las distintas plantas, aunque planteamos usarle solo en situaciones que fuera imprescindible debido a que era muy positivo para su motricidad que subiera y bajara las escaleras.
- Señalización de espacios para favorecer la deambulación independiente de la alumna: línea de color negro en la pared de los pasillos y escaleras (como la pared es de gotele no era necesario incorporar relieve) y marcas en el suelo de colores para guiarla en los desplazamientos de unos lugares a otros (baño, aulas a las que acude como son la del fisio, PT y AL (lo da en la misma clase), informática y alternativa a la religión (en el mismo aula) y psicomotricidad), marcas amarillas en el inicio y final de las escaleras y ubicación de una mesa para el cambio de pañal señalado con un paquete de toallitas al lado del cuarto de baño.



Figura 3. Señalización de espacios para favorecer la deambulación independiente de la alumna fuera del aula.

- Eliminación de desniveles en el patio: contaba con bastantes desniveles por lo que se eliminaron en la medida de lo posible sustituyendo los escalones por rampas.
- Accesibilidad del aula: la ubicación del aula cerca de la puerta de entrada al colegio evitando largos pasillos y escaleras: A pesar de que cada año cambian de clase, durante los dos años se mantendrá la misma aula.
- Selección del nivel: se decidió que la alumna se incorporará al nivel de 4 años ya que correspondía con su edad cronológica.

- Dentro del aula: señalizaciones mediante una textura rosa y su foto de sus objetos personales (percha, silla, caja con los objetos de las cajas de anticipación, casillero y caja de juegos), ubicación de su percha y de sus materiales en lugares de fácil acceso, tiras amarillas en su bolsita para facilitar su apertura y cierre y marca en el bolsillo del babi para facilitar su ubicación. La ubicación en el aula permitirá favorecer su visibilidad (de espaldas a la luz para evitar sombras), acceder a los materiales adaptados y rodearla de unos compañeros de referencia.



Figura 4. Señalización de materiales para favorecer la deambulación independiente de la alumna dentro del aula y su autonomía.

4.2. Profesionales que trabajan directamente con la alumna

Los profesionales que trabajaban directamente con la niña son:

- ✓ Maestra tutora: Figura que desempeño. Soy la responsable del grupo clase. Permanezco toda la jornada escolar con la niña y con el resto de niños de la clase, excepto en las sesiones de psicomotricidad, fisioterapia y PT. Nunca estoy sola con la alumna y el grupo siempre hay otro especialista junto a la alumna que varía según el momento del día. Mis funciones además de las normales en cualquier maestro tutor es la de realizar las adaptaciones curriculares y el material necesario en colaboración con el resto de profesionales y coordinar el trabajo entre todas las personas que trabajan con la alumna así como el intercambio de información.

- ✓ Una maestra de Audición y Lenguaje e Intérprete de Lengua de Signos Española (de ahora en adelante ILSE): Permanece con la alumna en todos los momentos de la jornada escolar dentro del aula excepto cuando está con otro especialista que no sea la maestra tutora. La ILSE es la persona que acerca a la alumna todo lo que ocurre es su principal fuente de información. Esta figura se creó porque al no tener la nacionalidad no podía estar afiliada a la ONCE y por tanto no le proporcionaban la figura del mediador (ver apartado 4.3.2.) que sería la persona encargada de esta misión.
- ✓ Una maestra de Pedagogía Terapéutica (de ahora en adelante PT): Esta con la alumna durante tres sesiones a la semana de media hora cada una fuera del aula. Su función es reforzar lo visto en clase en función de sus necesidades que no coincide con lo que trabajamos en clase.
- ✓ Una maestra de la ONCE: Permanece con la alumna una hora a la semana dentro del aula. Su función es trabajar con la alumna, asesorar al resto de profesionales y proporcionar material adaptado.
- ✓ Un fisioterapeuta: Trabaja con la alumna tres sesiones de una hora cada día. Las sesiones las realiza en un aula específica de forma individual con la alumna ya que requiere de un material determinado.
- ✓ Una Asistente Técnico Educativo (de ahora en adelante ATE): Esta con la alumna en los desplazamientos de un lugar a otro (dentro y fuera del centro por ejemplo en las entradas y salidas, en las excursiones, etc.), es la persona que se encarga en ayudarla en el almuerzo, en el comedor, en el aseo diario, en la sesión de psicomotricidad y permanece con ella durante todos los recreos.

Aparte de todos estos profesionales también el centro cuenta con el Equipo de Atención Temprana formado por una orientadora, un trabajador social y una logopeda, realizan un seguimiento de la niña semanalmente a través del intercambio de información con la maestra tutora y los diferentes profesionales.

El resto del profesorado del centro aunque no trabajara directamente con la niña sí que tiene contacto con ella por lo que se pidió formación para el profesorado del centro y en especial para las personas que trabajaran de forma directa con la alumna. Se solicitó al Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (de ahora en adelante CFIE) para formarnos en cómo trabajar con alumnos sordociegos y formarnos en lengua de signos española. Así como la posibilidad de crear un grupo de trabajo de creación de material para trabajar con la alumna. Esta formación se llevó acabo el primer curso de incorporación de la alumna.

Se realizaron reuniones con el Equipo de Orientación del centro con el fin de facilitar al profesorado, y especialmente a la maestra tutora, información en relación a la niña.

4.3. Medidas adoptadas en relación a la niña y a la familia

Las medidas adoptadas con la familia y la niña fueron:

- Seguimiento del Equipo de Orientación de la evolución de la niña y de la situación familiar: a través de reuniones en el centro con la niña y la familia.
- Reunión de todo el personal que trabajaría con la niña con la familia y la niña: pocos días antes de comenzar las clases se realizó una reunión en la que aparte de la familia y la niña estaban todas las personas que iban a trabajar con la alumna. (ver anexo I).

La reunión tenía como finalidad que tanto la familia y la niña como todos los especialistas nos conociéramos, intercambio de información y un primer contacto de la niña con los especialistas y el aula.

4.4. Medidas en relación al grupo clase

Debido al gran número de alumnado solo se trabajó con los alumnos de la clase a la que acudiría. Ante la escolarización de la alumna en el grupo el curso anterior realizamos en clase diferentes actividades relacionadas con los sentidos (especialmente visión y audición) para irles sensibilizando con el tema, algunos de esos ejercicios fueron:

- Ejercicios en los que no tenían el sentido de la vista: tenían que desplazarse sin ver por el aula, por un sitio desconocido, ser guiados por un compañero, decir cómo era una cosa sin verla solo por el tacto, decir cómo se sienten, etc.
- Ejercicios en los que no tenían el sentido del oído: hablarles sin emitir sonidos e intentar saber que decía y decir cómo se sentían, intentarse comunicar sin palabras, etc.

Disfrutaron mucho con las actividades, como se puede ver cada una de ellas iba acompañada de un momento de reflexión para que pensaran cómo se habían sentido. Después de varias sesiones les planteamos que había personas que no tenían esos sentidos o les tenían afectados y que se imaginaran que podía suponer. Alguno dijo que lo habían oído pero la conclusión a la que llegaron de forma mayoritaria cuando dijimos si eso podía pasarle a un niño fue

Eso es imposible, no puede haber un niño que no oiga o no vea (Diario, junio 2013).

5. INCLUSIÓN DE LA ALUMNA A UN AULA ORDINARIA

En este apartado contaremos las medidas adoptadas una vez que la alumna se incorporó al centro. Para facilitar su comprensión se han organizado por temas. En función de lo que íbamos observando se analizaba y se planteaban nuevas propuestas en cada uno de los temas en función de las necesidades.

5.1. Periodo de adaptación

La alumna se incorporó el primer día del curso al igual que el resto de sus compañeros. Sin embargo, al ser la primera vez que estaba escolarizada y por las características de la alumna se propuso un periodo de adaptación (contando con el apoyo de la Inspección) más largo de lo normal (suelen ser de quince días aproximadamente), que sería flexible y se dejaba a criterio del equipo de profesionales que trabajábamos con ella directamente tanto la duración del periodo de adaptación como los periodos de permanencia en el centro para garantizar una adecuada adaptación de la niña

Los objetivos que perseguíamos con el periodo de adaptación eran:

- Habituarse a los espacios significativos.
- Adaptarse a los ritmos y rutinas escolares.
- Conocer a los diferentes profesionales del centro que trabajan con ella.
- Relacionarse con sus compañeros.

El periodo de adaptación comenzó el primer día de clase y duró todo el primer curso (ver horarios en anexo II). El motivo de ampliar el tiempo de permanencia de forma tan lenta y hacer un periodo de adaptación tan largo era porque se la hacía demasiado pesada la mañana y acababa demasiado cansada sin poder aprovechar si permanecía más tiempo. Por lo que no se iba ampliando el tiempo de permanencia hasta que no era capaz de aguantar todo el tiempo establecido de forma provechosa.

Se comenzó con dos horas al día, de 10 a 12 horas (los demás niños estaban de 9 a 13 horas el mes de septiembre y junio y el resto del curso de 9 a 14) durante aproximadamente un mes del 11 de septiembre al 4 de octubre. La razón de entrar una hora más tarde que sus compañeros era para evitar el caos de la entrada que para ella podía ser agobiante y sobre todo para que el primer día de clase yo recibiera al resto de alumnos y explicarles aunque fuera de forma breve la incorporación de su nueva compañera que desconocían y el por qué iba a ver tanta gente en clase, ya que ese primer día iban a estar en clase la ATE, la maestra de la ONCE, la PT y todo el Equipo de Atención Temprana. La ILSE aunque se había pedido no nos la habían concedido todavía. Las rutinas que trabajamos inicialmente fueron: percha (que está indicada con una tarjeta con su nombre, su foto y una textura), asamblea o alfombra, mesa y silla (que estará indicada con una tarjeta con su nombre y una textura), rincones, almuerzo y salida (percha).

Cuando observamos que ya era capaz de aguantar esas dos horas y tiene adquiridas las rutinas se le ampliaron media hora más (de 9.30 a 12) y estuvimos con este horario durante algo más de 15 días.

A finales de octubre se amplió otra media hora (de 9.15 a 12.15), permaneciendo así 3 horas, y se mantuvo este horario durante otro mes hasta casi hasta finales de noviembre. Con esta ampliación permanecía la mitad del recreo lo que hacía que se fuera adaptando a esta nueva actividad también de forma progresiva.

A finales de noviembre se amplió otra media hora estando de esta forma 3 horas y media (de 9.15 a 12.45), permaneciendo así todo el recreo. Con este horario estuvimos bastante tiempo, hasta mediados de febrero debido a que pilló en medio las vacaciones de Navidad y se produjo un pequeño retroceso.

Con cuatro horas comenzamos a mediados de febrero (de 9 a 13) hasta finales del mes de marzo. Hasta ese momento no había entrado ni salido nunca en fila con el resto de sus compañeros solo en las salidas del recreo que había comenzado hacer con el anterior horario.

A finales de marzo se amplió otra media hora pasando así a permanecer 4 horas y media en el centro (de 9 a 13.30) y entrando ya a la misma hora que el resto de sus compañeros. Cuando se vio que la niña era capaz de aguantar las cinco horas que componen la jornada escolar era a mediados de mayo. El motivo de no ampliarla fue que en junio el horario del centro era de 9 a 13 horas por lo que se la iba ampliar para permanecer dos semanas y volver a cambiar, por lo que para evitarla tanto cambio consideramos que no se la ampliaba más y que el curso que viene comenzaba con el horario normal del curso dando así por finalizado el periodo de adaptación.

5.2. Profesionales implicados

Contamos con todos los profesionales que se habían solicitado. Sin embargo, destacar que la ILSE no nos la concedieron hasta pasado un mes de la incorporación de la alumna al centro y durante diez horas semanales hasta el segundo trimestre del primer curso. En el segundo curso también tardaron en concedérsela un mes pero desde el primer día que se incorporó fue a jornada completa.

Destacar que algunos de los profesionales implicados en el trabajo directo con la alumna han variado de un curso para otro como han sido la ILSE, la PT y el Equipo de Atención Temprana. Y a pesar de las variaciones todos los profesionales han trabajado con la alumna dentro del aula junto con el resto de sus compañeros de clase a excepción de la PT y del fisio, ambos en los dos cursos.

En cuanto a la formación que se solicitó antes de la incorporación de la alumna, fue concedida. Así el profesorado del centro que lo desea (todo infantil, especialistas y algunos de primaria) recibimos un curso a lo largo de todo el curso escolar con el fin de formarnos. La primera parte del curso era de sensibilización, de formación en sordoceguera (Síndrome de Charge), materiales, formas de trabajar con estos niños, etc. (dado por la maestra de la ONCE, una representante del colegio de sordociegos de Madrid y un mediador de FOAPS). La segunda parte eran sesiones en las que recibimos sesiones para aprender lengua de signos española y para crear material específico.

La coordinación entre los diferentes profesionales ha sido la clave para el trabajo diario con la alumna. Se estableció una hora a la semana para juntarnos e intercambiar información de forma directa. Sin embargo, debido al gran número de profesionales que trabajan con la alumna era

imposible juntarnos todos, y además en el segundo curso por problemas de horario no contamos con esa hora de coordinación. Por lo que todos me comentaban a mí, como maestra, los aspectos que iban surgiendo y a través de alguna hora que sacábamos para juntarnos fuera del horario escolar, del correo electrónico y de un grupo de WhatsApp nos pasábamos la información y documentos necesarios. El diario que iba elaborando se le pasaba cada cierto tiempo lo que permitía que todos conocieran lo que iba ocurriendo en clase, las cosas que la habían sucedido a la alumna, etc.

5.3. Aula: documentos, actividades, organización del aula y materiales.

Desde el primer día que se incorporó la alumna uno de los aspectos que consideramos clave era que si la alumna estaba escolarizada en un centro ordinario tenía que ser una más, y por lo tanto, seguir las rutinas que sus compañeros y estar con ellos en las distintas actividades que hiciéramos, aunque evidentemente con las adaptaciones que fueran necesarias. Para ello había que elaborar una adaptación curricular que la permitiera seguir la clase como una más y con la utilización de todo tipo de material, algunos con los que contaba el centro, otros facilitados por la maestra de la ONCE y otros creados por nosotros. Por lo que pasamos abordar cómo se elaboraba la adaptación curricular y la programación, cómo se adaptan las actividades, cómo se organiza el aula y algunos de los materiales que hemos utilizado.

A. Documentos

La alumna antes de incorporarse al centro el Equipo de Orientación Educativa de zona en colaboración con el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Ceguera o Discapacidad Visual la habían realizado la evaluación psicopedagógica, se había elaborado el Informe Psicopedagógico y el Dictamen de Escolarización y había sido incluida a la alumna en la aplicación informática de la ATDI (ver apartado 4.2.2.). Al comenzar el curso elaborábamos entre todos los profesionales que trabajamos con la alumna el **DIAC** (ver apartado 4.2.2.). Debido al nivel de la alumna utilizamos como referencia los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que contempla la legislación para el primer ciclo de educación infantil (0 a 3 años) y seleccionamos de todos ellos los que íbamos a trabajar con la alumna.

A partir del DIAC al principio de cada trimestre elaborábamos una **Concreción Curricular** en la que de todos los objetivos planteados para el curso seleccionábamos aquellos que íbamos a trabajar cada trimestre y se redactaban de forma más concreta (ver anexo III). La concreción era el documento en el que todos los profesionales nos apoyábamos especialmente cada trimestre y cada uno conocía en qué contenidos se iba a centrar especialmente.

Una vez hecha la Concreción Curricular, yo como maestra elaboraba la **programación de aula**, especificando día a día lo que se iba a trabajar. La forma de proceder era primero elaboraba la del grupo y después basándome en la misma plantilla elaboraba la de la alumna dejando todo lo que

ella podía hacer igual, incorporando los aspectos que podía hacer pero con adaptaciones y eliminando aquello que no podía hacer. Una vez hecho esto junto con la ILSE introducíamos actividades en aquellos momentos que no podía seguir la actividad de la clase por otras que a ella le hiciera falta trabajar o reforzar. Finalmente toda la programación se lo pasaba a todos los profesionales para que supieran exactamente lo que se iba a trabajar cada día y cómo. En el primer curso como trabajamos por unidades programábamos por unidades, y en el segundo como trabajamos por proyectos programábamos de proyecto en proyecto, es decir trimestralmente, aunque se revisaba cada semana por si era necesaria alguna modificación (ver anexo IV).

Tenemos que destacar que en educación infantil es muy importante ser flexible, sin embargo, intentaba ser bastante fiel a la programación ya que los cambios conllevaban que el resto de profesionales vieran también modificado su trabajo, especialmente la ILSE, por ese motivo se intentaba cualquier cambio preverlo con antelación para poder cambiar las actividades a realizar y que nos diera tiempo a preparar o hacer (si es necesario) los materiales necesarios, de ahí que se evitaran en la medida de lo posible los cambios.

B. Actividades

La programación recogía diferentes actividades que se llevaban a la práctica diariamente en el aula. Partimos de que la educación inclusiva, en la que nos basamos, pretende dar respuesta a todas las diversidades, llevando a cabo todos los cambios que sean necesarios para que todos los alumnos puedan recibir una atención educativa adecuada a sus necesidades. Por lo que, a la hora de programar las actividades teníamos en cuenta:

- Conocer a todos los alumnos de forma individual para poder programar unas actividades adecuadas a sus necesidades.
- Proponer unas actividades en las que todos participen.
- Seleccionar un material significativo y preferentemente manipulativo.

El objetivo principal con nuestra alumna sordociega era que para que estuviera incluida en el grupo como una más tenía que participar junto con sus compañeros en las distintas actividades. No nos ha importado tanto el contenido de la actividad, sino que, con una mayor o menor adaptación, participe activamente e interactúe con sus compañeros. Es decir, si la actividad consiste en hacer sumas entre todos, en lugar de escribirlas en la pizarra utilizábamos por ejemplo regletas o tapones para que ella también pudiera participar.

C. Organización del aula y materiales

Para poder llevar a la práctica todo lo programado era necesario contar con una gran variedad de material. Tenemos que tener en cuenta que la principal fuente de información de la alumna es el tacto, por lo que se necesitaba que pudiera tocar todo aquello a lo que nos referíamos. Si era posible se trabajaba con el objeto real y sino con una recreación o con adaptaciones. Pasamos

a ver algunos de los materiales que hemos utilizado con la alumna, algunos son del centro, otros facilitados por la ONCE y otros creados por nosotros mismos.

- **Calendario de anticipación:** Lo primero que necesitamos fue que la niña tuviera un referente espacial y temporal tan necesario para los niños de esta edad. Para lo cual creamos su propio calendario de anticipación que se adaptara a sus necesidades. El calendario consiste en varias cajas ordenadas (ver figura) y un objeto que representa cada actividad (ver figura). La primera caja representa el futuro y contiene todos los objetos de aquellas actividades que va realizar durante la jornada. Las cajas rojas son las cajas del presente y en ella se colocan los diferentes objetos por orden de realización (en caso de hacer la misma actividad dos veces se tienen dos objetos iguales y se coloca dos veces donde corresponda). Cuando realiza una actividad coge el objeto que toca y lo lleva consigo hasta el final de la actividad que pasa a colocarlo en la última caja. Esta representa el pasado, es decir, en ella se colocan todos los objetos de todas las actividades que ya ha realizado. Al finalizar todas se hace un repaso para recordar todo lo que ha realizado.



Figura 5. Calendario de anticipación.

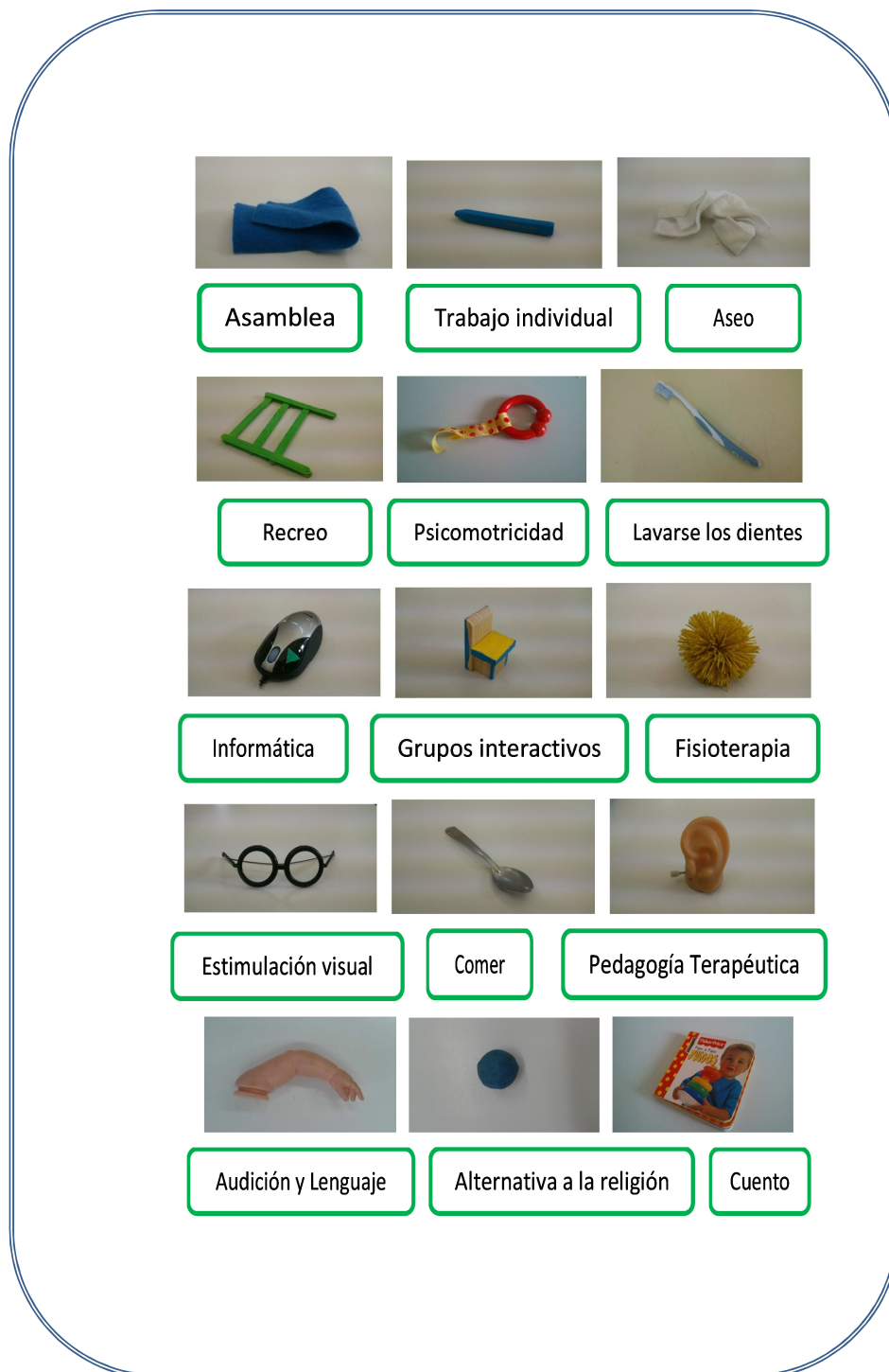


Figura 6. Objetos del calendario de anticipación.

- **Caja para la asamblea:** Al principio de su incorporación como se incorporaba una vez finalizada la asamblea no había problema pero cuando se fue ampliando el tiempo y empezó a estar en la asamblea se nos planteó una gran dificultad. La asamblea es una actividad muy verbal en el que se utiliza mucho material pero casi todo plano por lo

que tener el mismo material para ella no era útil. Por eso creamos esta caja que recogía los aspectos principales que trabajamos en la asamblea (días de la semana y tiempo) pero de forma adaptada de forma que pudiera manipular los distintos elementos. Para trabajar los días de la semana pusimos letras. Cada letra representaba un día de la semana (que correspondía con el color que los demás niños teníamos en el mural). Para el tiempo hicimos un objeto para cada situación atmosférica (un paraguas para la lluvia, una pelota amarilla para el sol, etc.). Con ayuda de la ILSE cogía el que correspondía y lo colocaba en los huecos pequeños (uno para el día de la semana y otro para el tiempo). En el espacio en blanco se colocaba el material con el que se iba trabajar después durante la asamblea.



Figura 7. Caja para la asamblea.

- **Para trabajar el cuerpo humano:** Lo trabajábamos principalmente a través de su propio cuerpo o el de los demás. Pero también utilizamos distintos materiales como se ve en las fotos. La primera figura era un material del centro, que eran unas caras planas que pegándole pelo de diferentes colores y forma, ojos que se movían y tenían relieve, narices y orejas con relieve hecha con plastilina y cola blanca y las bocas remarcadas con pintura para que tuvieran relieve. Con ellas trabajábamos las partes de la cara, diferentes caras, una de ellas con gafas como las que la alumna tenía. La segunda figura es una muñeca que se separaban las distintas partes del cuerpo para que las asociara y pegara en la lámina marcada con relieve donde correspondía.



Figura 8. Material para trabajar el cuerpo humano.

- **Cuentos adaptados:** Diariamente había un momento en el que dedicaba a contar un cuento, nos resultó complicado cómo hacer para que ella también participara.

Finalmente optamos por utilizar cuentos que tuviéramos dos uno para la maestra y otro para ella. También creamos cuentos adaptados como se ve en las fotos con relieve, en los que podía interactuar, etc. A veces les trabajamos de forma individual con la alumna y otras con toda la clase.



Figura 9. Cuentos adaptados.

- **Fichas adaptadas:** Al igual que sus compañeros ella también realizaba alguna ficha. Por lo que se adaptaba la de que íbamos a trabajar con relieve y distintas texturas y materiales, como se ve en las fotos.

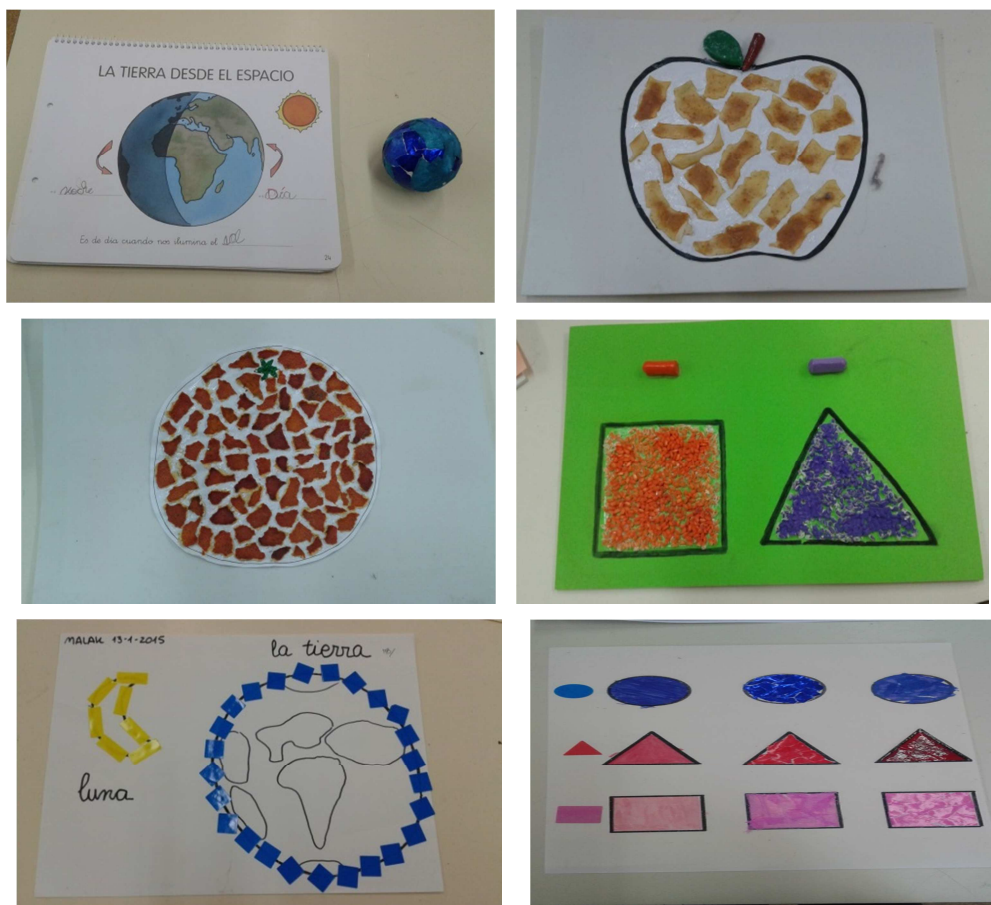


Figura 10. Fichas adaptadas.

- **Mural interactivo:** Aprovechando la parte de atrás de un mueble ubicado al lado de su mesa de trabajo creamos con velcro y cinta roja el mural que se ve en la foto. Le utilizábamos para trabajar con multitud de materiales pegando velcro también en los objetos a utilizar.

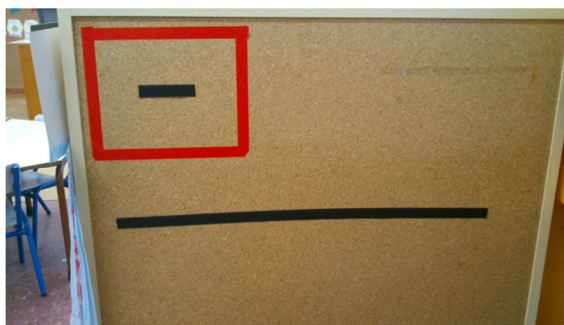


Figura 11. Mural interactivo.

- **Paneles de tapones:** Con cartón, tapones de rosca de los brick de leche, plastilina y cola blanca para que se fijara, creamos unos paneles como los que se ven en las fotos. Con ellos trabajamos motricidad fina enroscando y desenroscando y haciendo coincidir el tapón en su sitio, colores, el concepto de igual, seriación, etc.



Figura 12. Paneles con tapones.

- **Bolas de colores:** con pompones de colores y todo tipo de soporte que encontráramos creamos materiales como se ve en las fotos. Con ellos trabajamos colores, motricidad fina a través de la pinta, tamaños, igualdad, etc.



Figura 13. Material con bolas de colores.

- **Texturas:** Hicimos materiales con diferentes texturas como se ve en las fotos, con el objetivo de desarrollar el tacto. Con cartón, tapones y diferentes texturas como en la primera figura para que tocara y colocara el tapón en el agujero que tenía la misma textura o como en la segunda foto con cartón u diferentes texturas para que uniera las que eran igual.

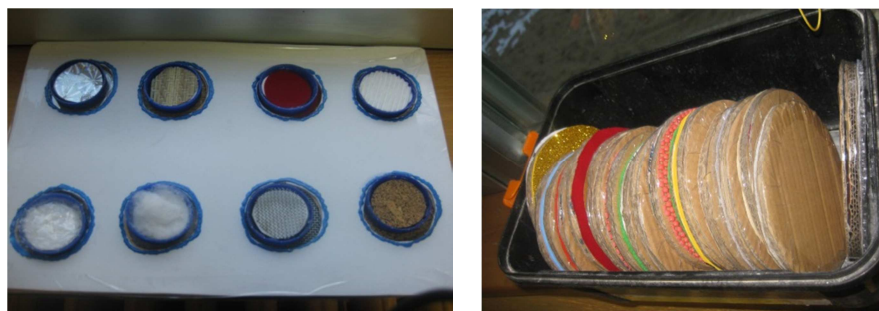


Figura 14. Material para trabajar con texturas.

- **Colores:** Trabajamos los colores con materiales diversos. Algunos de los materiales que creamos fueron los que se ven en la foto. El primero con una caja de galleta y cinta adhesiva de colores donde tenía que introducir objetos del color que se indicara. El segundo con una caja de plástico, rollos de papel higiénico y papel de colores, en cada agujero había un trozo de papel de un color, tenía que meter cada rollo donde correspondía.



Figura 15. Material para trabajar los colores.

- **Alimentos:** Cuando trabajábamos con alimentos solíamos traer el alimento real para que lo tocara, oliera, probara, etc. pero a veces no podíamos disponer del de verdad por lo que hicimos la representación de los mismos con corcho, pintura y velcro para utilizarlo en el mural interactivo u otros materiales.



Figura 16. Material para trabajar los alimentos.

- **Caja de formas:** A veces no se cuenta con todo el material que necesitamos por eso aunque algunos materiales son muy fáciles de encontrar no siempre se dispone de ellos, por eso creamos materiales que conocíamos con materiales de desecho como

esta caja de formas que se ve en la foto con una caja de cartón y piezas de trozos de madera forradas con cinta adhesiva.



Figura 17. Caja de formas.

- **Pesos:** Con botes de plástico y arroz elaboramos distintos tipos de pesos para trabajar con ellos el peso, clasificaciones, etc.



Figura 18. Material para trabajar con distintos pesos.

- **Motricidad fina y prensión:** La trabajábamos con multitud de material, algunos de ellos son los que se ven en la foto. La primera figura es una caja de plástico a la que se le ha puesto cinta adhesiva en el borde para que la alumna lo identifique y tenía que ir colocando las pinzas en el borde. También se podía trabajar los colores y la seriación. La segunda figura se trabaja a través de insertar las bolas en las botellas de plástico, en función del tamaño de la bola y la abertura de la boca de la botella se aumentaba o disminuía la dificultad.



Figura 19. Material para trabajar motricidad fina y prensión.

- **Uso de tecnologías de la información y de la comunicación:** A través de la pizarra digital con programas adaptados de estimulación visual.

5.4. Sistema de comunicación

Cuando llegó al centro, como hemos visto en el apartado 5.3.1. en el que hacíamos referencia a las características de la alumna antes de su inclusión, utilizaba un sistema de

comunicación de referencia de objetos y se la había iniciado en la lengua de signos, sin respuesta por su parte.

Uno de nuestros principales retos era conseguir un sistema de comunicación que se adaptara a las necesidades de la alumna. Se eligió un sistema de comunicación no alfabético o signado como es la lengua de signos adaptada al tacto (ver apartado 4.1.4.) para favorecer la comunicación expresiva y receptiva con la alumna. El motivo de utilizar este y no otro es porque aunque la alumna tenía algún resto de visión, dada su falta de atención era necesario que fuera apoyado en la mano para que no perdiera información. Además, también se utilizaría como tenía restos auditivos el lenguaje oral.

La forma de comunicarnos con ella para que aprendiera sería hablarla de frente cogiendo sus manos y después situarnos detrás de ella, ayudándole a realizar el o los signos ofrecidos moldeando sus manos, ayudándola a configurar del signo y realizando así mismo el movimiento adecuado implicado en dicho signo. Posteriormente nos situamos de nuevo delante de ella y realizábamos el signo e inmediatamente para después hacer la acción presentada o mostramos el objeto al que nos referimos para darle sentido.

Aunque se la realizaban todos los signos, ya que se la transmitía cualquier mensaje o aquello que sucedía se hacía especial hincapié cada vez en unos. Comenzamos por aquellos signos que eran más relevantes y necesarios para sus necesidades básicas como eran comer y beber.

La lengua de signos fue incorporada desde el primer día en la rutina diaria del aula con el fin de que tanto la alumna como sus compañeros lo aprendieran y estos aprendieran a comunicarse con ella, favoreciendo así su inclusión. Por lo que se utilizaba en todos los momentos de la jornada escolar tanto la lengua oral como la lengua de signos por parte de todos los profesionales que entraban en el aula. Además de la lengua de signos también se usaba otro sistema de comunicación como es el alfabético, concretamente el dactilológico (ver apartado 4.1.4.). Al atribuir un signo a cada letra, y no a la palabra, se usaba en ejercicios de lectoescritura o cuando escribíamos por ejemplo palabras que no tenían signo.

5.5. Relación con los compañeros de clase

Antes de incorporarse la alumna apenas había tenido relación con un par de niños del centro como vimos en el apartado 5.3.1. en el que hicimos referencia a los antecedentes de la alumna antes de su inclusión, por lo que la mayoría de ellos no la conocían y mucho menos sabía cómo relacionarse con ella. Uno de nuestros objetivos principales junto con la comunicación era la socialización.

Para favorecer la socialización nos marcamos como objetivos en relación a sus compañeros los siguientes:

- Aceptar a la alumna como una más.
- Aprender a comunicarse y relacionarse con ella.

Para conseguirles decidimos que una vez que se incorporara en el centro seguiríamos los siguientes pasos:

- Primero dejaríamos un periodo de adaptación tanto de la niña hacia ellos como al revés, para que se fueran conociendo y en el sólo intervendríamos cuando fuera necesario. Se les respondería a cuantas dudas tuvieran, pero sin darles explicaciones de cosas que ellos no preguntaban y no parecía generar problemas. Consideramos que era más positivo darles un tiempo para conocerse y no de forma forzada.
- Después de un tiempo y cuando no hubiera grandes cambios en los comportamientos estableceríamos las medidas necesarias en función de los observado. Esas medidas iban encaminadas a introducir cambios o mejoras.
- Pasado un tiempo de aplicación de las medidas se analizaban los resultados para comprobar si habían producido los efectos deseados y se establecían nuevas medidas en función de las necesidades.

Este proceso se repetía cuantas veces fuera necesario. A veces las medidas iban dirigidas a todo el grupo, otras veces a algunos alumnos y otras a un alumno en concreto en función de lo que se necesitara en cada momento.

5.6. Centro

Para favorecer la inclusión de la alumna no solo era necesario establecer medidas a nivel de aula sino también a nivel de centro. El centro abarcaba muchos aspectos por lo que para facilitar nuestro trabajo decidimos dividirles en varios áreas sobre los que trabajaríamos:

- Implicación de los profesionales que no trabajan directamente con la alumna y actividades para favorecer la inclusión: hace referencia a cómo otros profesionales del centro favorecían la inclusión de la misma con su formación y con la realización de diferentes actividades con sus alumnos.
- Recreo: en él la alumna tenía relación con el resto de niños de infantil que no fueran solo de su clase, por lo que era un lugar idóneo para favorecer la relación entre ellos. En él se intentaba que otros niños la conocieran, jugaran con ella, etc.
- Comedor: debido a los problemas de la alumna con la comida, el segundo curso se decidió que se incorporará en el comedor, allí además de que se la intentaría enseñar a comer de todo tendría contacto con otros niños del centro que no fueran de su clase.

5.7. Familia de la alumna

Consideramos que la relación familia-escuela es clave para el éxito educativo, y en un caso como este aún cobra mayor relevancia. Por ese motivo desde el principio pretendimos que hubiera

una comunicación permanente y una coordinación entre lo que hacíamos en clase y lo que se hacía en casa.

Para favorecer la comunicación familia-escuela utilizamos las siguientes vías:

- Cuaderno de comunicación: consistía en un cuaderno que la niña llevaba diariamente en la bolsita en la que la familia escribía cada día (incluido el fin de semana) lo que sucedía en casa y nosotros lo que pasaba en el colegio.
- Intercambio de información diario en las entradas y salidas.
- Intercambio de información por teléfono: cuando era necesario bien a través de una llamada de teléfono o por WhatsApp nos comunicábamos.
- Intercambio de información por email: se utilizaba más para la información más general del grupo y menos urgente.
- Reuniones: realizábamos reuniones siempre a principio y a final del curso y durante el curso cuando fuera necesario, bien por solicitud de la familia o nuestra. Se intentaba que estuviera el mayor número de profesionales implicados si era necesario.

Otro de los aspectos claves que hemos destacado además de la comunicación era la coordinación con la familia. Lo que se trabajaba con la alumna en el centro eran aspectos que debían continuarse en casa para que se afianzaran y para la alumna fuera capaz de generalizarlos en su vida diaria, pero eso solo era posible si se trabajaba lo mismo y de la misma forma tanto en casa como en clase. Para que fuera posible esa coordinación era clave que el sistema de comunicación buena. La forma de proceder era:

- Transmitir a la familia lo que se pretende trabajar y cómo.
- Llegar a un acuerdo para hacerlo de la misma forma tanto en casa como en clase (realizar los mismos signos, mismas rutinas, etc.)
- Realizar un seguimiento permanente para introducir cambios o mejoras.

Algunas de las actividades que realizábamos tanto en el cole como en casa de forma coordinada eran:

- Realización de las cajas de anticipación: elaboramos en el cole las mismas cajas y se las dimos a la familia para que fueran igual y los objetos comunes fueran los mismos, por ejemplo la cuchara para comer. Les explicamos la forma de realizarlo y llegamos al acuerdo de hacerlo igual. Debido a que en casa las actividades son más numerosas se dividió en mañana y tarde.
- Signos: nos poníamos de acuerdo para realizar los mismos signos con el mismo significado, así como para transmitirnos si daba muestras de utilizar un signo nuevo para que todos estuviéramos atentos.
- Comida: debido a sus problemas con la comida intentábamos seguir las mismas pautas, comer sólo a las horas establecidas y lo que toca cada día, si la niña ya era

capaz de llevárselo a la boca con el tenedor sola tanto en casa como en el cole que lo hiciera de forma autónoma, si probaba un alimento nuevo que también le comiera en el otro sitio, etc.

- Anticipación de actividades significativas: cuando llegaban acontecimientos significativos como el nacimiento de su hermano, un viaje a Marruecos, las vacaciones de verano, etc. entre la familia y nosotros establecíamos pautas para anticipárselo antes tanto en casa como en el cole y para actuar de la misma forma una vez llegado el acontecimiento. Por ejemplo la forma de actuar y las pautas establecidas para el viaje a Marruecos tanto en el cole como con su familia fueron:
 - Días antes: Anticipar el viaje a través de la representación con juguetes (jugar a meter una muñeca en un coche y luego en un barco haciéndole los signos de coche y barco, preparar la maleta con ella, enseñarle el velo de la abuela (o uno similar) y hacerla el signo de abuela...
 - Una vez allí: Procurar, en la medida de lo posible, seguir con las rutinas e intentar que se produzcan los menos cambios posibles, así como continuar trabajando autonomía, cajas de anticipación, rutinas...

5.8. Relación con las familias y la comunidad educativa: grupos interactivos

Las familias y la comunidad educativa son parte esencial del centro y por tanto a tener en cuenta para favorecer la inclusión. Señalamos en el apartado 5.3.1. cuando hablábamos de las características de la alumna que apenas tenía contacto con otros niños, lo que significaba que tampoco con otros adultos, tanto la niña como su familia. Por eso consideramos que debía ser un aspecto importante que debíamos trabajar para favorecer la inclusión. Los objetivos que perseguimos en este ámbito fueron:

- Que las familias conocieran a la alumna y la aceptaran como una más.
- Y favorecer la relación de la alumna y de su familia con las demás familias y con el resto de la comunidad educativa.

Al ser un centro con mucho alumnado, y por tanto con muchas familias para facilitar el trabajo con las mismas se dividió en dos: por una parte las familias de sus compañeros de clase, y por otra, el resto de familias y de comunidad educativa.

En cuanto a las familias de su clase consideramos que al igual que cuando se incorporaba otro alumno no se les informaba antes de su incorporación tampoco lo haríamos con esta alumna, todo ello con el objetivo de darle la mayor normalidad posible. Se les informó en la primera reunión general que se tiene a principio de curso de que había una alumna nueva, se les explico que a partir de su incorporación nos comunicaríamos en lengua oral y en lengua de signos y se presentó a los distintos profesionales que trabajarían con la alumna e indirectamente con sus hijos ya que tendrían

contacto diario (con la ATE y la ILSE) y una, dos o tres de veces dependiendo del especialista con el resto.

En cuanto al resto de familias y comunidad educativas nos resultó más complicado debido al elevado número y que el centro hasta ese momento era bastante cerrado en relación a la participación de las familias, lo que dificultaba la consecución de nuestros objetivos en este aspecto. Para dar solución a esta problemática y a partir de la participación de un grupo de profesionales del centro (entre los que se encontraba la maestra y la ATE) en un Proyecto de Innovación Docente sobre educación inclusiva en educación infantil. Decidimos después de un periodo de formación poner en práctica una de las medidas de éxito vista como eran los Grupos Interactivos. Con esta actividad permitíamos que toda la comunidad educativa entrara a nuestra aula como voluntarios y conocieran a la alumna, aprendieran a relacionarse con ella, la aceptaran y se favoreciera la inclusión.

La forma de trabajar en grupos interactivos con nuestro grupo de alumnos entre los que se encontraba la alumna sordociega requería de algunos cambios metodológicos y organizativos respecto a los otros grupos. El objetivo de esta actividad era que todos participaran y se ayudaran, por lo que con la alumna se perseguía el mismo objetivo. Para que pudiera participar como el resto de sus compañeros era necesario seleccionar muy bien las actividades y el material estableciendo cuantas adaptaciones fueran necesarias. Los pasos a seguir para la realización de los grupos interactivos eran:

- Antes de cada sesión: se diseñaban las actividades y materiales que se iban a utilizar para la actividad realizando cuantas adaptaciones fueran necesarias para que la alumna pudiera participar en cada una de ellas. Debido a la enorme diferencia de capacidades y ritmos que existen entre ella y sus compañeros, no todas las actividades se adaptaban igual. Veamos un ejemplo de una actividad:
 - ✓ Actividad “Bingo de números”: se entrega a cada niño un tablero y al voluntario una bolsa con los números que se trabajan en el bingo (del 0 al 10), el voluntario saca de una en una las “bolas” asegurándose de que todos los que le tienen se den cuenta y pidan a su compañero que se lo tapen con plastilina, promoviendo así que se ayuden unos a otros. El primero que cubre el tablero canta “bingo”.
 - ✓ Adaptación: Igual que sus compañeros pero acompañando cada número de los números magnéticos para que pueda manipularles. Lo importante de ella es que ayude y le ayuden sus compañeros a tapar el número, trabaje la plastilina y la coloque y pegue la bolita encima el número.



Figura 20. Adaptación del bingo de números.

- Durante la sesión: las realizaba igual que sus compañeros pero siempre acompañada por la ILSE. En la asamblea inicial se la entregaba una caja con el material de las distintas actividades para que la ILSE se lo vaya explicando a la vez que lo hace la maestra. Las actividades las realiza en función de cómo estén programadas (con el mismo material, material adaptado, etc.).

6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para obtener datos es necesario el uso de instrumentos y técnicas que permitan obtener información de lo que se desea conocer. En nuestra investigación se han llevado a cabo a partir de los datos obtenidos en los dos cursos en los que se ha llevado a cabo la inclusión de la alumna con sordoceguera. Los instrumentos y las técnicas que se han utilizado son las siguientes:

- Diario, que de acuerdo a Zabalza (2004) señala que “[...] son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases.” (p. 15). Además, este es un instrumento clave para la reflexión del profesorado sobre su práctica que si es sistemático puede generar proceso de investigación (Barba, González Calvo, & Barba-Martín, 2014b).

En nuestra investigación es el instrumento principal para la recogida de información (ver anexos VII y VIII). Respetando la doble característica de Gibbs (2012), en la que a la vez recoge datos y oferta la reflexión del investigador. Diariamente se ha recogido la información en un cuaderno que hace de diario y anotado aquellos aspectos más significativos y mi reflexión sobre ellos, a lo largo de los dos años de escolaridad de la niña.

Para su análisis se ha organizado por temas, otorgando a cada uno un color para facilitar su utilidad. Los temas son:

- ✓ Aula: en él se recoge todo lo que sucede en el aula que está relacionado con las actividades, los materiales, los comportamientos de la alumna, etc.
- ✓ Especialistas: en él se anota todo lo referente a los especialistas (AL e ILSE, ATE, Fisio, maestra de la ONCE y PT) los cambios que ocurren, aspectos anecdóticos, etc.
- ✓ Signos: hace referencia a todo lo relacionado con la lengua de signos, como por ejemplo si se comienza a trabajar un signo nuevo, si la alumna adquiere un signo, etc.

- ✓ Centro: en él se engloban las actividades de centro que favorecen la inclusión, lo relacionado con los profesores que no trabajan directamente con la alumna, la relación con otros niños que no sean de su clase, lo referente al recreo y al comedor, etc.)
- ✓ Relación con los compañeros de clase: se anotan todos los aspectos significativos que ocurren tanto dentro y fuera del centro.
- ✓ Relación con las familias y la comunidad educativa: hace referencia a las demás familias tanto de la clase como del resto de clases y el resto de la comunidad educativa, así como todo lo referente a la actividad de grupos interactivos.
- ✓ Familia, casa y calle: en este apartado se clasifican aspectos que tienen que ver con la alumna fuera del centro, tanto lo que ocurre en su familia y en su casa como lo que sucede fuera.
- ✓ Médicos/medicación: la alumna requiere de un intenso control médico por lo que en este apartado se anotan todos los aspectos médicos, es decir, si va al médico, lo que la recetan, si se pone enferma, etc.
- ✓ A destacar: este último apartado engloba aquellos sucesos anecdóticos e importantes que suceden y pueden ser claves para entender otros aspectos.

Aparte de lo que yo observo también anoto aquellos aspectos que ocurren fuera del centro y cuentan los propios niños o familiares, así como otros especialistas que trabajan con la niña. Sin embargo, he compartido el diario con el resto de profesionales que trabajan con la niña lo que favorece el intercambio de información.

- Medios audiovisuales, concretamente la grabación en vídeo y las fotografías. Según Hopkins (1989) las primeras permiten observar rápidamente muchas facetas y proporcionar rápidamente información decisiva y exacta para el diagnóstico. Y las fotografías son un medio útil de recoger incidentes críticos en las aulas o de ilustrar episodios concretos de enseñanza. Añadir también, que aportan un valioso recurso educativo para el intercambio cultural de experiencias, conocimientos e ideas (Febrer Fernández, 2013). En nuestra investigación se han utilizado en situaciones significativas como por ejemplo se les ha grabado en vídeo mientras jugaban de forma libre en rincones lo que ha permitido una mejor comprensión de lo ocurrido en determinadas situaciones y obtener información que de por con otros instrumentos se pierde.
- Pruebas documentales, de acuerdo a Hopkins (1989) son documentos (cartas, trabajos, etc.) que permiten proporcionar conocimiento de fondo y comprensión de los temas. En nuestra investigación se han seleccionado algunos trabajos y dibujos de los niños que permiten conocer sus opiniones, sentimientos, etc. en relación a lo que viven. Además, según Ander-Egg (2011) “se trata de ponerse en contacto con el conocimiento acumulado acerca del tema o problema que vamos a investigar, a través

de lo que otros vieron o estudiaron” (p. 129) por lo que también se han consultado diferentes materiales relacionados con el tema de la investigación como bibliografía relacionada con sordoceguera, educación inclusiva, etc. además de conocer otros casos similares que nos han ayudado en nuestro trabajo diario.

- Entrevistas, según Valles (2003) “permiten al entrevistador y al entrevistado moverse hacia atrás y hacia adelante en el tiempo” (p. 179). De acuerdo a Walker (2002) “La entrevista [...] debería procurar comprender, asumir y explorar lo que suponen las contestaciones del entrevistado, y responder únicamente a los objetivos del entrevistador” (p. 141). En nuestra investigación, se las hemos realizado a los especialistas que mejor conocen todo el proceso de inclusión como son la ILSE (ver anexo VI) y la ATE (ver anexo V). El motivo de seleccionarlas a ellas y no a otros profesionales ha sido porque la ATE ha estado durante los dos años y la ILSE aunque solo estuvo el segundo año ambas han estado casi de forma constante en el aula junto a la niña por lo que conocen perfectamente todo el proceso de inclusión, a la niña, a su familia, a los niños y a toda la comunidad educativa. Las entrevistas se diseñaron una para cada una, ya que aunque había preguntas comunes otras eran específicas de una u otra. Se organizaron en tres apartados: los comienzos, durante el curso y una valoración final y en cada uno de ellos se analizaban las diferentes variables analizadas en la investigación (colegio, profesionales, alumna, familia de la alumna, compañeros de aula, otras familias y comunidad educativa, destinando un último apartado a los grupos interactivos). Se han realizado al finalizar el segundo curso y al transcribirlas las volví a plantear las cuestiones que no habían quedado claras una vez analizadas.
- Observación de colegas, según Hopkins (1989) es la observación de la enseñanza por alguien, generalmente un colega amigo que proporciona al profesor-investigador una fuente flexible de datos y de ayuda, es específico e informal. Como en el aula están diariamente la ILSE y la ATE se ha usado su propia observación como fuente de información que permite otros puntos de vista aparte del de la maestra tutora, esta información se ha hecho de forma oral en los diferentes momentos de la jornada escolar y por escrito en un cuaderno en el que recogían aquellos aspectos más significativos para que todos los conociéramos. El instrumento de recogida de información era mi propio diario en el que yo transcribía lo que ellas me comentaban o escribían en el cuaderno de clase.

El motivo de seleccionar estas técnicas y no otras, es que hemos considerado que ofrecen información de los aspectos que queremos conocer desde todas las perspectivas posibles.

7. ANÁLISIS DE DATOS

De acuerdo a Stake (1998) “Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (p. 67). Con esa finalidad, hemos planteado el análisis de los datos de nuestra investigación utilizando la información obtenida con las técnicas e instrumentos señalados en el punto anterior, con el fin de darles significado. Pero para analizarlos necesitamos codificarlos.

Inicialmente nuestro objetivo era analizar las distintas medidas adoptadas para favorecer la inclusión en profundidad recogiendo toda la evolución de cada de ellas a lo largo de estos dos años, las observaciones, las medidas adoptadas para favorecer los cambios o mejoras que se habían ido haciendo y los resultados de las mismas, así tantas veces como hubiera sido necesario. Sin embargo, dada la extensión que se marca para el Trabajo Fin de Máster era inviable, debido a que se alargaba muchísimo por lo que después de analizar las posibles opciones decidimos que lo mejor para el análisis de esta investigación era:

- Analizar las diferentes medidas adoptadas para favorecer la inclusión.
- Valorar a nivel general los aspectos positivos y negativos de cada de ellas.
- Recoger propuestas de mejoras o cambios.

Al ser un trabajo de larga duración que abarca muchos ámbitos a la hora de analizar los datos se han organizado en los diferentes temas que se establecieron en la recogida de datos durante toda la investigación. Los aspectos analizar y lo que se ha analizado en cada uno de ellas ha sido:

- En relación al centro: en este aspecto hemos evaluado las medidas que se han llevado a cabo para favorecer la inclusión tanto organizativas, espaciales, materiales y personales y los resultados que han tenido.
- En relación al aula: se han analizado los documentos, las actividades y los materiales que se han realizado valorando su utilidad para favorecer la inclusión.
- En relación a los profesionales que trabajan con la alumna: hemos evaluado los recursos personales con los que hemos contado, su trabajo y la coordinación entre los distintos profesionales.
- En relación a la alumna: hemos evaluado las medidas que favorecieron su seguimiento y los primeros contactos con el centro antes de su inclusión, así como los dos de los aspectos que consideramos que han influido directamente en la inclusión de la alumna como son: el periodo de adaptación y el sistema de comunicación.
- En relación a los compañeros de clase: se han analizado las actividades de sensibilización previas a su inclusión y tras su incorporación al centro nos hemos centrado en analizar algunas situaciones significativas estableciendo medidas para favorecer la relación entre la alumna y sus compañeros.
- En relación a la familia de la alumna: se han evaluado dos aspectos claves para la relación familia-escuela como son la comunicación y la coordinación con la misma.

- En relación a las familias y a la comunidad educativa: la evaluación se ha centrado en analizar algunas de las medidas para favorecer la relación con las familias de los compañeros de la clase y de la actividad de los grupos interactivos centrándonos en los voluntarios y su relación con la alumna.

8. ÉTICA

Las cuestiones éticas, tienen una gran importancia en la investigación, ya que trabajamos con personas, documentos, etc. a los que se les debe un respeto y un trato adecuado. Sin embargo, el aspecto que más nos ha preocupado es que al tratarse de una investigación con personas concretas, con nombres y apellidos, y especialmente por tratarse de menores, se nos planteaba una problemática ¿cómo hacerlo sin que ninguno se viera perjudicado?

Al ser un caso concreto el anonimato, la confidencialidad, etc. es difícil de compaginar, por lo que las medidas que hemos adoptado, ha sido la comunicación constante tanto del trabajo como de los resultados, con el fin de que todos los implicados conozcan y aprueben la publicación. De acuerdo a Walker (2002) “El anonimato y la confidencialidad no son fáciles de manejar mediante procedimientos establecidos o códigos de prácticas normalizados, sino que más bien se trata de problemas vivos que deberían examinarse con todo cuidado y caso por caso” (p. 39) y así es como lo hemos hecho en nuestra investigación.

En primer lugar se informó a la familia de la alumna de lo que íbamos hacer y cómo y nos dieron su consentimiento de forma oral, ofreciéndose para facilitarnos cuanto necesitáramos. En segundo lugar, y una vez aprobado por la familia de la protagonista se comunicó al resto de familias y profesionales que directa o indirectamente aparecen en la investigación ATE, ILSE, etc. y nos dieron su consentimiento y también nos ofrecieron su colaboración. Finalmente una vez que el trabajo estuvo terminado se mostró a todos ellos para que lo leyeran y nos comentaran si estaban de acuerdo con todo lo que en él se recogía.

9. CREDIBILIDAD

La credibilidad es un factor clave a tener en cuenta en cualquier investigación, de acuerdo a Colás y Buendía (1992) según los criterios de Guba es el valor que tiene la investigación de ser creíble.

Existen diferentes formas de comprobar la credibilidad, para asegurarla en nuestro trabajo hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- *Trabajo prolongado en el campo:* nuestro trabajo se ha llevado a cabo durante dos cursos escolares, con una recogida de información casi diaria. Además de incluir también las medidas adoptadas el curso anterior al inicio de la investigación lo que hace que el trabajo sea aún más prolongado en el tiempo. Esto nos ha permitido realizar

observaciones extensas e intensas y obtener una gran cantidad de datos recogidos principalmente en el diario obteniendo de esta forma mucha información al respecto.

- *Observación persistente:* la observación se ha llevado a cabo diariamente durante dos cursos desde dentro de la propia investigación, esto ha sido posible al ser yo la maestra y al mismo tiempo la investigadora. Esta observación nos ha permitido que los resultados obtenidos no sean fruto de la casualidad sino que se mantienen en el tiempo.
- *Variedad de técnicas e instrumentos de recogida de información:* se han utilizado gran variedad de técnicas e instrumentos de recogida de información, como podemos ver en el apartado 5.6.
- *Triangulación:* es obtener los mismos datos o similares desde diferentes puntos de vista, a esto le denominamos triangulación (Stake, 2006). En nuestro trabajo al utilizar gran cantidad de técnicas e instrumentos de recogida de información nos ha permitido realizar una triangulación de los mismos obteniendo los mismos resultados o similares desde diferentes puntos de vista como por ejemplo a través de las aportaciones de la ATE y de la ILSE.
- *Juicio crítico de los compañeros:* en nuestra investigación además de la maestra había dos personas, como eran la ATE y la ILSE, que estaban diariamente junto con la maestra en el aula lo que permitía que tuvieran una visión de lo ocurrido tan válida como la de la maestra. Por ese motivo se ha tenido en cuenta su percepción y se ha comentado la información con ellas.
- *Comprobaciones con los participantes:* a lo largo de todo el trabajo ha existido una constante comunicación con el resto de personas implicadas en la investigación (alumnos, compañeros, etc.) por lo que los resultados que se iban obteniendo eran comprobados con el resto de participantes para ver que coincidían.

Además, se han entremezclado continuamente las fases de recolección, interpretación y sistematización de los datos en función de lo que se iba observando, así como se ha documentado e ilustrar los datos con ejemplos específicos todo a través de imágenes, textos, documentos, etc. que demuestran la credibilidad de lo que en él se recoge.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

El análisis de datos, como recogimos en el apartado 5.7. es un trabajo de larga duración y que abarca muchos aspectos. Lo hemos organizado en los diferentes temas que son los que hemos explicado a lo largo de toda la investigación. Pasamos a analizar cada uno de ellos señalando los aspectos positivos y negativos de cada una de las medidas adoptadas para favorecer la inclusión y plantear cambios o mejoras. De cada uno de los temas analizados vamos a evaluar tanto las medidas que se adoptaron antes de la inclusión de la alumna, en los casos en los que las hubo, y las que se tomaron una vez incorporada.

1. EL CENTRO

1.1. Análisis de las medidas adoptadas antes de la inclusión de la alumna

Antes de la inclusión de la alumna se llevaron a cabo unas medidas con el fin de acondicionar el edificio de infantil en el que estuvo la alumna. Pasemos a analizar cada una de ellas:

- Puesta en marcha del ascensor: fue positivo no solo de cara a la alumna sino por si algún otro niño en algún momento determinado (por una lesión, encontrarse en silla de ruedas, etc.) lo necesitaba, sin embargo, jamás se utilizó con la alumna debido a que consideramos que era más positivo para ella subir y bajar las escaleras ya que favorecía su motricidad.

Se han realizado las obras y cosas que se pidieron en el edificio de infantil para facilitar la deambulación de la alumna: puesta en marcha del ascensor que estaba pero no funcionaba, se han quitado algunos escalones del patio y desniveles, han pintado la línea negra de los pasillos... en principio creo que esto la ayudara cuando se incorpore vamos viendo que más cosas hacen falta. (Diario, 9 de septiembre, 2013)

Aunque se pidió que pusieran en marcha el ascensor nunca le hemos utilizado y creo que no le usaremos a no ser que no pueda subir y bajar por algo concreto. La viene muy bien ir por las escaleras además se la nota mucho progreso. (Diario, 29 de septiembre, 2014)

- Señalización de espacios para favorecer la deambulación independiente de la alumna: las líneas negras en la pared y escaleras fueron muy útiles para la alumna, especialmente en un primer momento que la servían de referencia y las iba tocando con el dedo, aunque a medida que fue conociendo el centro apenas las utilizaba. Uno de los aspectos que observamos pasado un tiempo eran las escaleras, al no tener donde agarrarse le era más

complicado subir y bajar por lo que solicitó una barandilla del mismo color que la línea como se ve en la figura.

Estuvimos viendo las dificultades que tenía el edificio para la niña y se solicitó una barandilla para que pudiese subir mejor al piso de arriba, pero no hicieron mucho caso al principio aunque al final lo conseguimos. (Entrevista a la ATE)

Esta barandilla la ayudó a subir y bajar mejor y al mismo tiempo servía también para el resto de niños del colegio.



Figura 21. Barandillas para facilitar la deambulaci3n independiente.

Las marcas en el suelo para los recorridos de unas aulas a otras consideramos que hubieran sido m1s 3tiles colocadas en la pared, ya que en suelo dudamos sobre su utilidad dadas las caracter3sticas visuales y de atenci3n de la ni1a. Sin embargo, las de las escaleras s3 que eran de referencia para la alumna ya que se fijaba en ellas y nunca continuaba subiendo al llegar por ejemplo a la 3ltima escalera lo que nos demostraba que la serv3an ya que la marcaba que no hab3a m1s. En cuanto la mesa para el cambio de pa1al se1alar que la ubicaci3n no era la m1s adecuada, en medio del pasillo, por lo que se deber3a tener un espacio para tal fin.

Pues lo de la mesa en el pasillo, aunque s3 que es dif3cil reorganizar un centro pero tener una salita para cambiarla ser3a m1s adecuado. (Entrevista a la ATE)

- Eliminaci3n de desniveles en el patio: medida necesaria no solo para la alumna sino para el resto de ni1os. Sin embargo, a pesar de la eliminaci3n de esos desniveles el patio continuaba teniendo un firme muy irregular (con muchas rampas, desniveles, etc.) lo que provocaba que la alumna no pudiera caminar con mucha estabilidad durante los dos cursos dada adem1s su falta de control motriz perjudicando as3 su autonom3a. Ser3a adecuado que los patios cumplieran una serie de requisitos en cuanto a desniveles, escaleras y rampas ya que para infantil provoca muchas dificultades con ca3das constantes y m1s a3n cuando el centro cuenta con alumnos como nuestra alumna.

[...] el patio al ser muy irregular apenas pod3a dejar libertad a la ni1a ya que como no caminaba muy estable y encima con los desniveles, banzos... que hab3a permanentemente perd3a el equilibrio y ca3a... habr3a que acondicionarle mejor a3n. (Entrevista a la ATE)

Aunque las medidas adoptadas para acondicionar el edificio de infantil ayudaron a la alumna, sin embargo, dada las características del edificio y del patio continuaba presentando algunas zonas de difícil acceso para desplazarse de forma autónoma. Proponemos que se deberían tener en cuenta estos aspectos para que no se den.

Uno de los objetivos en la intervención con el alumnado sordociego, y por tanto, con nuestra alumna es hacerla lo más independiente posible (Gómez Viñas, 2004) para ello es necesario que el espacio se lo facilite, de ahí la importancia de las medidas adoptadas. Además, apoyándonos en la educación inclusiva en la que nos basamos es necesario identificar y eliminar todas aquellas barreras (Echeita & Ainscow, 2011) que suponen un obstáculo para la alumna.

1.2. Análisis tras la inclusión de la alumna

En el apartado 5.5.6. analizamos este aspecto desde la teoría. A continuación dividimos este tema en varias áreas sobre las que trabajaríamos. Pasamos a la evaluar cada una de ellas:

- Implicación de los profesionales que no trabajan directamente con la alumna y actividades para favorecer la inclusión: la participación e interés al principio de la incorporación de la alumna al centro por parte de los profesionales que no trabajaban directamente con la alumna a nivel general fue escasa, algunos ni siquiera habían hablado a su alumnado de ello, a pesar de que muchos participaban en la formación, especialmente el profesorado de infantil, ya que de primaria solo algunos pocos.

Los inicios del colegio son un poco jaleosos pero los demás maestros como que no la hacían mucho caso, por no decir nada. (Entrevista a la ATE)

Al iniciar el segundo curso, aunque había habido un poco más interés que al principio, fue uno de los retos que nos propusimos.

Fomentar su inclusión a nivel de centro: el año pasado se limitó mucho al aula por lo que se propondrán actividades con todo el centro para tal fin. (Diario, 8 de septiembre, 2014)

El motivo de proponer estas nuevas medidas para favorecer la inclusión de la alumna en el centro fue porque la inclusión se había dado perfectamente en su grupo clase pero no a nivel de centro. Las medidas que adoptamos fueron a través de reuniones generales, en las cuales solicitamos una mayor implicación por parte de todos que se verían reflejadas con la realización de diferentes actividades, que podían ser de clase y otras a nivel general de centro. Estas medidas tuvieron efectos positivos ya que el resto de docentes comenzaron a implicarse más, lo que tuvo repercusiones en el resto del alumnado y familias, favoreciendo así la inclusión de la alumna a nivel de centro.

Sí bastante más que el año anterior, al ya conocerla y saber cómo poder comunicarse con ella ya no tenían el miedo inicial de cómo hablarla, además se mostraban más

interesados y querían hacer actividades en lengua de signos para favorecer la inclusión.
(Entrevista a la ATE)

En general siempre acogían los signos de forma muy positiva. El principio fueron ellos los que me lo solicitaron y posteriormente se lo ofrecía yo cuando conseguía sacar alguna hora libre para ello. Incluso algunos de ellos estaban muy agradecidos.
(Entrevista a la ILSE)

Consideramos que las medidas del segundo curso incentivaron una mayor implicación en el resto de profesores y alumnos así como una actitud positiva ante el caso a través de las diferentes actividades lo que se valora como muy positivo para la inclusión, sin embargo consideramos que se deberían proponer incluso más.

Esto me ha llamado mucho la atención y creo que se debería seguir haciendo y cada vez más. (Entrevista a la ATE)

- Recreo: el recreo era una de las actividades clave para favorecer la inclusión con el resto del alumnado. Sin embargo, no resulto fácil por varios motivos, por una parte por el número tan elevado de alumnado lo que hacía imposible que interactuara con todos. Por otra parte, debido a que muchos docentes apenas habían tratado con ella, como se ha expuesto en el apartado anterior, y muchos alumnos no sabían nada o casi nada por lo que no querían acercarse o lo hacían con extrañeza., por las características del patio que no la permitía moverse con mucha autonomía, además de la alumna que no hacía por relacionarse.

A pesar de las dificultades la medida adoptada para que fuera una más en el recreo fue hacer que se relacionara con otros niños. Para ello a partir del tercer trimestre del primer curso y siempre con la ayuda de la ATE, jugaba con ellos con la arena, con la pelota, les daba besos y abrazos, se sentaba con los que no querían jugar a hablar con ellos, etc.

Muchos niños de otras clases iban por el patio y la venían y se acercaban a verla, me preguntaban cosas de ella y otros les daban abrazos, incluso cuando hacía el signo del beso algún niño se lo pedía. (Entrevista a la ATE)

[...] en el patio hay algunos niños que se acercan, le preguntan cosas, la abrazan... aunque para otros es distinta y no saben cómo comportarse por lo que no se acercan.
(Entrevista a la ILSE)

Ha tenido una experiencia muy positiva, porque al principio tenía que ir con ATE cogida de la mano y la relación con los demás no existía, la rechazaban, la miraban raro, se apartaban en cuanto se acercaba a ellos, y poco a poco hemos intentado a base de días y días normalizarse a todos explicándoles que la pasa, etc. ahora son los propios niños los que se acercan a ella para saludarla y sus compañeros de clase se “pelean” para darla la mano. (Diario, 15 de noviembre, 2014)



Figura 22. En el recreo, la alumna sordociega con abrigo rosa claro.

Estas medidas fueron muy positivas debido a que muchos niños y niñas la incluyeron en sus juegos del patio como una más y les encantaba estar con ella, sin embargo, no se consiguió de manera generalizada debido al elevado número de alumnado. Sería recomendable incentivar aún más este aspecto.

- Comedor: comenzó en el segundo trimestre del segundo curso debido a sus problemas con las comidas (comía poco y nada variado). Esta actividad se incorporó en las cajas de anticipación de clase pero al ser una actividad fuera de la jornada escolar se la puso una caja de otro color para marcarla el final de las clases, como se puede ver en la figura.



Figura 23. Calendario de anticipación con comedor.

Las medidas adoptadas fueron que fuera una más en el comedor comiendo lo mismo y siguiendo las rutinas establecidas en el mismo. Se la sentó con niños y niñas de otras clases y también alguno de su clase de referencia.

Creo que será muy positivo por varios motivos: Mejorar su alimentación (variedad), mejorar los hábitos alimenticios (coger el tenedor, la cuchara, sentarse bien para comer, aseo previo, etc.) y relacionarse con otros niños que no sean los de clase (colocarla con sus compañeros pero también con los futuros compañeros del curso que viene para iniciar la relación). (Diario, 9 de febrero, 2015)

A pesar de que los logros en cuanto a la comida no fueron muchos, si en cuanto a la relación con alumnado del centro. Por lo que se valora algo positivo para la inclusión.

Yo creo que la experiencia es positiva, no se ha conseguido que coma de todo, pero por lo menos lo va probando que antes era imposible [...] y hemos descubierto más comidas que la gustan. En cuanto a la inclusión ha sido genial, estaba en una mesa en la

que estaba un niño de su clase pero casi no le hacía caso y yo me aprovecha que otro de los niños se portaba muy bien y se quedaba “cuidándola” cuando yo me iba a por alguna cosa. Esos niños luego en el recreo o cuando la veían tenían más trato con ellos. (Entrevista a la ATE)

La alumna sordociega debe ser una más en el centro dando así respuesta a una educación inclusiva en la que todos están escolarizados en aulas ordinarias recibiendo una educación eficaz dentro de las mismas (Martínez, Haro, & Escarbajal, 2010; Soriano & Peñalva, 2015) pero para ello todos los que forman el centro deben implicarse y hacerla participe de las distintas actividades.

2. EL AULA

2.1. Análisis de las medidas adoptadas antes de la inclusión de la alumna

Pasamos analizar las medidas que se llevaron a cabo en el aula para adaptarla a las necesidades de la alumna:

- Accesibilidad del aula: consideramos que esta medida fue muy importante ya que la ubicación del aula permitía a la alumna acceder de forma autónoma, cosa que no habría sido así en el resto de aulas, además de que la ayuda a ubicarse más fácilmente.

El aula estaba muy bien ubicado dada la complejidad del centro. (Entrevista a la IILSE)

- Selección del nivel: consideramos adecuada esta medida de escolarizarla en el nivel que corresponde a su edad. Sin embargo, no hubiera sido negativo hacerlo en un curso menos ya que no se notaría la diferencia de edad y habría evitado que pasados estos dos cursos tuviera que cambiar de compañeros, pero hay que tener en cuenta que cuando se escolarizó la previsión era que estuvieran únicamente dos cursos y después fuera al Centro de Recursos de la ONCE que atiende a niños sordociegos a partir de los 6 años.

Nivel: (día 6) Ahora que sabemos de seguro que se queda un curso más creo que habría sido positivo que se escolarizara en un curso después al suyo, con los que entraban en 3 porque así el curso que viene no la tocaría cambiar de compañeros ni de profe con todo lo que ello supone para la niña, familias... a pesar de eso para nuestra clase ha sido muy positivo. (Diario, 6 de mayo, 2015)

- Dentro del aula: las señalizaciones mediante una textura rosa en sus objetos como la percha, silla, etc. era una medida útil, especialmente en objetos que estaban repetidos como por ejemplo la percha (ver apartado 4.1. figura 4), ya que sí que la servía para diferenciarla del resto y reconocer la suya de entre las demás pero en aquellos objetos que sólo estaba el suyo no tenía mucha utilidad. En cuanto a la ubicación de su percha y de sus materiales en lugares de fácil acceso, las tiras amarillas en su bolsita para facilitar su apertura y cierre y marca en el bolsillo del babi para facilitar su ubicación (ver apartado 4.1. figura 4) se

valoran como positivas ya que permitía que la alumna se moviera y abriera la bolsa sin ayuda dándole mucha autonomía. En cuanto a la ubicación de la mesa de trabajo de la alumna en el aula servía para favorecer su visibilidad (de espaldas a la luz para evitar sombras), sin embargo el rodearla de unos compañeros de referencia aunque se hizo no pareció ser significativo para ella ya que cuando estaba en la mesa no solía prestarles atención.

Como se manejaba por la clase ella sola, no tardo nada en aprenderse donde estaban las cosas y cuando se tenía que ir de un lado a otro ella iba sola y no se chocaba con nada ni con nadie. Había veces que se equivocaba de silla pero o se daba cuenta ella al tocar la textura rosa, o se la hacíamos tocar nosotros o sus compañeros para que viera que esa no era. (Entrevista a la ATE)

Consideramos que hemos conseguido que el aula tenga las condiciones adecuadas a las necesidades de la alumna. Ya que este debe potenciar su autonomía para lo que es necesario la estabilidad de las cosas para favorecer su orientación (Hernández Hurtado, & Peters Domonkos, 2008).

2.2. Análisis tras la inclusión de la alumna

En este apartado vamos a analizar si los documentos, actividades y materiales elaborados contribuían a conseguir el objetivo marcado de que la alumna tenía que ser una más, y por tanto, participar de las rutinas y actividades que se realizaran. Tal y como marca la legislación vigente “La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas” (Real Decreto/1630, 2006, p.475) y con ese propósito tomamos las siguientes necesarias.

- Comenzamos evaluando cómo los *documentos* elaborados han sido un factor clave para la coordinación del profesorado. El **DIAC** nos servía de referencia a todos los profesionales recogiendo los objetivos más generales que íbamos a perseguir a lo largo del curso y las adaptaciones que eran necesarias. El coger los objetivos del primer ciclo de educación infantil fue positivo ya que los del segundo ciclo eran muy difíciles para ella. En cuanto a la **concreción curricular** lo valoramos como de gran utilidad ya que reflejaba en cada trimestre lo que íbamos a trabajar de forma específica, y no general como ocurría con el DIAC. El elaborar estos dos documentos entre todos los profesionales implicados era muy positivo ya que hacía que todos trabajáramos en la misma línea.

La forma de trabajar... que se elaboraran la concreción y todo contando siempre con la opinión de todos, y que la maestra nos pasara todo para que todos los tuviéramos... (Entrevista a la ATE)

Por último, en cuanto a la **programación de aula** el programar de esta forma lo que se iba hacer cada día en el aula resultó ser también muy positivo ya que permitía con antelación pensar de qué forma podía participar como una más y preparar el material necesario que a veces requería de tiempo de elaboración cuando no contábamos con él. La medida adoptada de pasar toda la documentación a todos los profesionales, incluido la programación de aula ayudaba a que todos se implicaran y conocieran exactamente cada día lo que se trabajaba, por lo que consideramos que estas medidas fueron muy positivas.

[...] la forma de trabajar me pareció una pasada, entre todos, como programábamos y adaptábamos para que pudiera ser una más en el aula...impresionante. (Entrevista a la ILSE)

- Análisis de las *actividades*. El objetivo que nos marcamos era que estuviera incluida de una u otra forma en prácticamente todas las actividades que se realizaban, el no importarnos el objetivo de la actividad sino su participación ha contribuido a que pudiera participar activamente favoreciendo así su relación con los otros y por tanto su inclusión. Podemos distinguir distintos tipos de actividades que se programaban:
 - ✓ Actividades que realiza con el mismo material y con el mismo objetivo que sus compañeros, como por ejemplo pintura libre con acuarelas.
 - ✓ Actividades que realiza con el mismo material y con un objetivo similar, para lo cual se selecciona para ella una tarea más sencilla, por ejemplo si tienen que hacer una serie con collares de tres elementos ella lo hace igual pero de dos.
 - ✓ Actividades que realiza con el mismo material pero con distinto objetivo, como por ejemplo la actividad consiste en recortar de una revista objetos con un determinado sonido y pegarlos, ella recortará y pegará sin importar el qué.
 - ✓ Actividades que realiza con un material complementario que facilite su acercamiento, como por ejemplo en un memori de frutas sus compañeros trabajan con las tarjetas y ella se le muestra la tarjeta y al lado el objeto real.
 - ✓ Actividades que realiza diferentes a sus compañeros. Esto solía ser cuando sus compañeros trabajaban aspectos como por ejemplo lectoescritura, por lo que se aprovechaba esos ratos para que ella realizara, en el mismo sitio que los demás, una actividad diferente que fuera adecuada a sus necesidades.

Al analizar las distintas actividades que se han realizado a lo largo de los dos cursos, queremos destacar como propuesta de mejora que uno de los aspectos que dificultaba su participación es que a veces eran centros de interés o proyectos demasiado abstractos, como por ejemplo el espacio, por lo que resultaba muy complicado adaptárselo para ella. Proponemos que es recomendable seleccionar temas en que todos los niños de la clase, incluida ella, puedan sacarle provecho y que existen muchos muy interesantes que sirven para todos.

Uno de las dificultades que estoy teniendo y que veo más claramente ahora que ya llegamos al segundo proyecto es que este curso al ser temas más abstractos es más difícil adaptárselo a X y que sean significativos para ella. El curso pasado eran temas más cercanos por lo que me era más fácil. Si volviera a elegir los proyectos de este curso no elegiría estos sino otros de los que había que eran también muy interesantes para todos y sobre todo para X. (Diario, 2 de marzo, 2015)

[...] aunque seleccionar temas que sean más accesibles para todos porque había algunos que resultaba complicadísimo adaptárselo. (Entrevista a la ILSE)

- Y por último, en cuanto a la *organización del aula y materiales*, destacar que sido una de las dificultades con las que nos hemos encontrado, especialmente al principio, debido a que era necesario mucho material para poder acercar a la alumna los diferentes aspectos que se trataban en el aula. El apoyo de la maestra de la ONCE, especialmente en el primer curso, en este aspecto fue clave, ya que nos aportó mucho material y cantidad de ideas y nos sirvió de guía cuando más perdidos estábamos.

[...] la maestra de la once hay que agradecerla mucho los comienzos nos guio mucho y nos traía cantidad de material e ideas que a nosotras no se nos ocurrían, creo que aprendimos mucho de ella en cuanto a crear materiales de cualquier cosa. (Entrevista a la ATE)

En cuanto a los materiales realizados destacar la enorme utilidad que ha tenido el calendario de anticipación para la alumna. Comenzamos con pocos objetos y de forma muy guiada, poco a poco lo fue haciendo de forma cada vez más autónoma y con mayor número de cajas y objetos. Tardo muy poco en dominarlo y dar muestras de que tenía una gran utilidad para ella ya que la permitía orientarse en el tiempo y en el espacio, sabiendo en cada momento lo que la tocaba y a donde tenía que ir sin necesidad de que nadie la ayudara. También lo utilizaba para decirnos lo que quería hacer o lo que no cogiendo el objeto de aquello que quería hacer o rechazándolo.

Hace unos meses no era capaz de anticipar tanto, sin embargo, y gracias a las cajas, cada vez más, no sólo va sabiendo lo que la toca, sino que controla muy bien los tiempos, por ejemplo un poco antes de la 1 y sin que se la diga nada ya empieza a mirar a la puerta porque sabe que ya la tienen que venir a buscar. Antes lo sabía al verles o porque hacía el repaso de final del día con las cajas de anticipación, pero ahora incluso antes. (Diario, 25 de febrero, 2014)

[...] bueno especialmente destacar las cajas de anticipación por la enorme utilidad y como las manejaba perfectamente. (Entrevista a la ILSE)

tiene muy claro lo que quiere y lo que la gusta, las cajas las tiene interiorizadas, y como lo que más la gusta es el fisio siempre busca el objeto que le representa (pelota) se lo

guarda en el bolsillo y sale de clase a toda prisa y sonriendo para irse con él. (Diario, 1 de abril 2014)

El hecho de que lo utilizara también en casa y de la misma forma ha sido esencial para generalizarlo, además es un material que es de gran utilidad para su vida diaria.

Uno de los aspectos que modificamos fue lo relativo a los rincones. Utilizábamos la muñeca, como se ve en la figura, para que supiera lo que tocaba, sin embargo, como cada día de la semana tenía que jugar en un rincón diferente ubicado en un lugar del aula distinto cuando cogía este objeto no se dirigía a ningún sitio o se iba al que ella quería, ya que no sabía cuál la tocaba. Después de probar varias estrategias, sin resultado, la maestra de la ONCE nos dio una solución que nos permitió solventar este problema. Consistía en que además de coger la muñeca cogiera una tarjeta, como se ve en la figura, que la indicara el rincón que la tocaba. Las tarjetas las hicimos con lo que más le gustaba de cada rincón, así a la del rincón de la casita le pusimos un espejo, a la de artística un trozo corcho, al de construcciones una pieza de construcción, al de cuentos unos globos y al rincón de números unos pinchitos.



Figura 24. Objetos para los rincones.

El resto de materiales recogidos en el trabajo fueron de gran utilidad ya que permitía trabajar los aspectos que la alumna necesitaba y se adaptaban a sus necesidades. El único que no valoramos como positivo fue la caja de la asamblea debido a que no percibimos comprensión por su parte. Lo relacionamos a que era algo muy abstracto para ella y además no era utilizado de forma constante ya que muchos días era el momento que salía con el fisioterapeuta. Consideramos que es un material útil pero elaborado de otra forma.

La alumna no solo debe estar en el aula sino tiene que participar activamente (Barton 1998), dándose las tres ideas que apoyaba Ainscow (2001), es decir, la alumna tiene que estar presente, tiene que progresar y participar, y así lo hemos hecho. Las rutinas son un elemento clave para la alumna (Gómez García, Gómez Massip, & Iglesias Vázquez, 2007) y el tacto su principal fuente de información (Puig, 2004) aspectos ambos tenidos en cuenta a la hora de elaborar el material y programar las actividades.

3. PROFESIONALES IMPLICADOS

3.1. Análisis de las medidas adoptadas antes de la inclusión de la alumna

Pasamos analizar las medidas que se llevaron en relación a los profesionales que trabajaron directamente con la alumna. Las solicitudes tanto de los docentes como de formación se pidieron con la suficiente antelación para contar con ellas el curso en el que se incorporaba la alumna. Sin embargo, habría sido más enriquecedor que la formación se hubiera solicitado antes, y se hubiera iniciado el curso anterior a la inclusión de la alumna. El motivo de esta propuesta de mejora se debe a que cuando se incorporó la alumna existía un gran desconocimiento por parte de todos sobre cómo trabajar con la alumna, cómo comunicarnos, etc. ya que únicamente sabíamos lo que cada uno se había formado individualmente por su cuenta y no empezamos la formación hasta pasado más de un mes del inicio del curso, por lo que esto hubiera sido así si se hubiera adelantado la formación.

Pues un poco un caos, porque no teníamos mucha idea de cómo comunicarnos con la niña, la maestra de la once nos decía lo que hacía ella en su casa pero en el colegio es distinto y la verdad que los comienzos fueron un poco duros. (Entrevista a la ATE)

Se valora como positivo las reuniones con el equipo de orientación para asesorar principalmente a la maestra. Sin embargo, a pesar de que la niña no iba a estar en el edificio de primaria habría sido recomendable para favorecer desde el principio la inclusión a nivel de centro que se hubiera informado con detalle a todo el claustro de profesores.

Si tengo que mencionar al equipo de atención temprana [...] pero la orientadora del centro estuvo muy pendiente y también nos estuvo dando pautas de cómo trabajar con la niña. (Entrevista a la ATE)

La formación es un elemento clave para que todo el profesorado y especialistas conozcan la discapacidad y cómo trabajar con ella (Calavia, 2011), además la formación contribuye a que los profesionales se sientan cómodos con la diversidad viéndolo como un reto (UNESCO, 2000) y no con miedo o desconocimiento como nos ocurrió al principio de la investigación por el desconocimiento de cómo trabajar con una alumna con estas características.

3.2. Análisis tras la inclusión de la alumna

Contamos con todos los profesionales solicitados, aunque al ILSE la concedieron pasado un mes del inicio de curso y únicamente durante 10 horas semanales. Esto provocó que el primer mes la ATE permaneciera con la niña durante todo el tiempo con todas las limitaciones que esto suponía. Esto era debido a que la alumna no recibía así la atención que necesitaba debido a que la ATE desconocía por completo, al igual que yo, cómo trabajar con un alumno sordociego y la lengua de signos. Una vez incorporada la ILSE este problema seguí existiendo debido a que únicamente la habían concedido 10 horas semanales por lo que habría una gran parte de la jornada escolar que sería nuevamente la ATE la que estaría con la niña y perdía la alumna este gran apoyo imprescindible para ella.

Que no sabíamos cómo trabajar con la niña, además hay que decir que los primeros días que estuvo la niña todavía no había llegado la ILSE y yo de lengua de signos no sabía nada, así que estuvimos un poco a ciegas. (Entrevista a la ATE)

Finalmente se subsano en enero del primer curso cuando nos concedieron la jornada completa de la ILSE por lo que este problema quedo resuelto. Destacamos la gran importancia que tiene contar con profesionales formados, ya que de lo contrario los alumnos se ven gravemente perjudicados.

Otro aspecto analizar es que algunos de ellos han variado de un curso para otro como han sido la ILSE, la PT y el Equipo de Atención Temprana. Este aspecto ha sido negativo ya que perjudicaba la continuidad debido a que ya se conocían y estaban adaptados tanto ellos a la niña como al revés. Consideramos que se debe primar la continuidad del profesorado y más al tratarse de niños con necesidades educativas especiales.

La ATE, el fisio, la maestra de la ONCE y la tutora son los mismos que el curso anterior, el resto no (nuevo equipo de atención temprana). (Diario, 8 de septiembre, 2014)

Al analizar las funciones y el trabajo de cada uno de los profesionales implicados concluimos que la PT era la única, sin contar con el fisio (en su caso estaba justificado ya que necesitaba de un material específico que no podía meter en el aula colchonetas, pelotas, etc.), que realizaba su trabajo con la alumna en un aula aparte de forma individual. Esto se repitió durante los dos cursos a pesar de que no era la misma persona. Teniendo en cuenta que con ella reforzaba aquellos aspectos que más costaban a la alumna consideramos que esta medida de sacarla del aula era negativa ya que no favorecía la inclusión, sino todo lo contrario. Planteamos que el apoyo se debería haber dado dentro del aula, con los demás niños e incorporado en las actividades del grupo.

Todos los apoyos se están haciendo dentro de clase excepto el del fisio ya que necesita un material especial y la PT que aunque se podría hacer prefiere hacerlo en su aula. Se lo hemos planteado pero no quiere. Creo que sería mejor dentro de clase. (Diario, 15 de enero, 2014)

[...] con el PT no tuve ningún contacto con él porque iba mucho a lo suyo. (Entrevista a la ATE)

Al igual que el curso pasado todos los apoyos se hacen en el aula excepto el fisio y la PT. Aunque es otra persona tampoco quiere hacerlo en el aula. Creo que no tiene sentido y menos que lo que ella trabaja con ella se puede integrar perfectamente en el aula. Al menos existe buena coordinación. (Diario, 22 de octubre, 2014)

Hubo bastantes cambios, con la PT había algo más de trato, tampoco mucho pero por lo menos había algo más de coordinación. (Entrevista a la ATE)

Pasamos, por último, a analizar la coordinación entre los diferentes profesionales clave para el éxito de la inclusión de la alumna. Las medidas adoptadas para favorecer la coordinación y el trabajo en equipo entre los diferentes profesionales fue el establecimiento de una hora semanal para juntarnos e intercambiar información de forma directa, lo que se veía reflejado en el trabajo diario. En el segundo curso no contamos con esa hora de coordinación lo que perjudicó gravemente la coordinación.

Falta también tiempo de coordinación. (Entrevista a la ILSE)

Nos faltaba la hora que teníamos de coordinación el curso pasado y eso se notaba aunque nos apañábamos como podíamos. (Entrevista a la ATE)

El curso pasado teníamos una hora a la semana para coordinarnos entre los que trabajábamos con X, a veces no estábamos todos pero al final del mes alguna vez. Este curso no la tenemos lo que se está notando mucho porque no hay tanta coordinación como el año pasado, especialmente con los que vienen menos como la maestra de la ONCE o la PT. Entre la ILSE, la ATE y yo no hay problema porque nos vemos todos los días. (Diario, 27 de octubre, 2014)

Aunque al principio de curso afectó mucho la hora que este año no tenemos para coordinarnos más o menos lo hemos solucionado juntándonos fuera de horario y mucho por teléfono y correo, aunque no es lo mismo. Lo único que hemos conseguido después de solicitarlo mucho tener una hora para coincidir con la de la ONCE. (Diario, 2 de febrero, 2015)

Sin embargo, las medidas adoptadas para subsanar esa dificultad a través de juntarnos en alguna hora fuera del horario escolar, la comunicación y el intercambio de información por correo electrónico y a través de un grupo de WhatsApp permitieron continuar estando informados y coordinados. Valoramos como positivo la elaboración del diario por parte de la maestra que pasaba a todos los profesionales ya que permitía que todos conocieran con exactitud la evolución y los aspectos más significativos ocurridos en la alumna de forma rápida y constatare. Consideramos una vez analizado el trabajo entre los distintos profesionales que en general sí que ha existido una buena coordinación aunque diferente y de distinta intensidad a lo largo de los dos cursos y no por igual por parte de todos los profesionales implicados.

Trabajamos de forma totalmente coordinada. Además estar dentro del aula facilita esta tarea. (Entrevista a la ILSE)

Al principio de curso sí que hubo mucha coordinación entre maestra, ILSE, maestra de la ONCE y yo sobre todo para realizar el material de trabajo de la niña. Con el paso del curso.... la coordinación fue un poco a peor ya teníamos mucho material y era momento de utilizarlo, aunque para organizarnos entre nosotras casi siempre nos hemos coordinado bien sobre todo entre maestra, ILSE y yo. (Entrevista a la ATE)

Consideramos que a alumna debería de estar incluida en todas las actividades del aula al ser beneficiosa tanto para ella como para sus compañeros. La educación inclusiva en la que nos basamos consiste que todos estén en el aula y participen, en contra de las prácticas de exclusión (Ainscow et al., 2006). Sin embargo, todo se va ver condicionado por el profesorado que es quien tiene el control (Zabalza & Zabalza, 2011) por lo que es clave en el proceso inclusivo. Es necesaria su implicación en el caso que deben verlo como un reto (Rodríguez, 2015).

También, destacar la importancia y las enormes ventajas que tiene la continuidad del mismo profesorado, idea que también apoyan Gómez García, Gómez Massip & Iglesias Vázquez (2007) en su experiencia de inclusión con una alumna sordociega, así como la importancia de la coordinación para conseguir buenos resultados apoyada por la experiencia de integración de Solé Torne, Quesada Santamaría y Canals Guerra (1998).

4. ALUMNA SORDOCIEGA

4.1. Análisis de las medidas adoptadas antes de la inclusión de la alumna

Analizamos las medidas llevadas a cabo en relación a la alumna y a la familia antes de su inclusión:

- Seguimiento de la evolución de la alumna y de la familia por parte del equipo: el seguimiento del equipo de orientación se valora como bueno debido a que se inició mucho antes de que la niña se incorporará al centro. A través de reuniones en la que tenían asistía tanto la familia como la alumna, esto se considera positivo ya que les permitía conocer mejor a la familia y la evolución de la niña no solo por lo que les contaban.

Según me cuenta el equipo, en las reuniones que tenemos para informarme de X, me dicen que han tenido bastantes reuniones con la familia y la niña este curso y el anterior, yo les he visto un par de veces por el cole con ellos pero poco más. Me cuentan además de muchas cosas de esas reuniones sobre todo anécdotas que creo que me van a servir. Como por ejemplo me cuenta la orientadora que un día la pellizcó y que la cogió las manos la dijo que no enfadada y la apartó y que la niña lo entendió perfectamente. (Diario, junio, 2013)

- Reunión de todo el personal que trabajaría con la niña con la familia y la niña: esta reunión fue enriquecedora porque todos los que íbamos a trabajar con la alumna pudimos conocerla, ver cómo actuaba, conocer a su familia, etc. al tiempo que ellos nos conocían a nosotros. Aunque como mejora habría sido muy bueno haber realizado más para que la alumna se familiarizara con nosotros y permitirnos a nosotros conocerla mejor.

Hemos asistido todos los que íbamos a trabajar con ella directamente además del equipo de orientación. Hemos hablamos con la familia y hemos visto a la niña. Me ha sorprendido mucho que la niña es capaz de hacer más cosas de las que cuentan los informes. (Diario, 9 de septiembre, 2013)

El primer contacto con la familia y la niña fue con una reunión que hicimos antes de empezar, fue muy interesante porque descubrimos que era capaz de más cosas de las que ponía en el informe... fue muy positiva... (Entrevista a la ATE)

4.2. Análisis del periodo de adaptación

Analizamos las medidas adoptadas en el periodo de adaptación. Se llevó a cabo como estaba previsto con una duración indeterminada y flexible siendo las necesidades de la alumna las que lo determinaron. Los objetivos marcados en el mismo se cumplieron:

- Habituarse a los espacios significativos: al final del periodo de adaptación era capaz de moverse a los distintos espacios y desenvolverse con autonomía.

Como se manejaba por la clase ella sola, no tardo nada en aprenderse donde estaban las cosas y cuando se tenía que ir de un lado a otro ella iba sola. (Entrevista a la ATE)

Es impresionante lo rápido que ha conocido tanto el aula como el resto de aulas a las que va. Por la clase se mueve sin problema y si quiere algo va ella sola donde esta y lo coge. En las demás clases igual coge por ejemplo la pelota de las cajas del fisio y ella sola se va hasta allí (y eso que es complicado que tiene que subir escaleras y cruzar todo el pasillo). (Diario, 27 de febrero, 2014)

- Adaptarse a los ritmos y rutinas escolares: aunque al principio la costó poco a poco fue aguantando toda la jornada establecida sin dificultad.

Me gustaría destacar lo bien que se hizo a tener que permanecer sentada en la silla a trabajar y como se hizo al horario igual que los demás, fue poco a poco pero lo consiguió. (Entrevista a la ATE)

Se ha adaptado perfectamente al horario, antes se cansaba y llegada una hora estaba tan cansada que no podías hacer nada con ella, pero ahora aguanta toda la mañana perfectamente, aunque tiene días de todo pero en general sí. (Diario, 31 de mayo, 2014)

Hace las mismas rutinas que sus compañeros si toca asamblea todos asamblea, si toca trabajo de mesa todos lo mismo. Antes se levantaba a mitad y se iba porque estaba acostumbrada hacer lo que quería y aunque me costó un poco a día de hoy aguanta

perfectamente y si se quiere ir y la decimos que no que no es el momento ya no se enfada. (Diario, 24 de abril, 2014)

- Conocer a los diferentes profesionales del centro que trabajan con ella: identificaba a cada uno perfectamente y sabía lo que trabajaba con cada uno de ellos.

Es impresionante lo bien que conoce ya a cada uno de los que trabajamos con ella y donde trabaja con cada uno e incluso con que material sobre todo con aquellos que más le gusta. En cuanto ve a la ATE como la da de comer enseguida va a por la bolsa del almuerzo, aunque no sea la hora, así que a veces se tiene que ir para que continúe trabajando o al fisio que le busca y le lleva ella a él a su aula sin que él la guíe. (Diario, 8 de marzo, 2014)

- Y que yo creo que la niña se hizo muy bien a nosotros y nosotros a ella, nos identificaba perfectamente a todos...especialmente al fisio que tenía debilidad por él (risas). (Entrevista a la ATE) Relacionarse con sus compañeros: se logró ya que pasó de no tener ninguna relación al principio de curso a querer estar todos siempre con ella.

Hubo una evolución súper buena, de no querer saber nada de ella o tenerla un respeto, a jugar con ella, a cogerla las manos para comunicarse con ella. Mucho cambio. (muestra una gran sonrisa). (Entrevista a la ATE)

Ahora que está casi acabando el curso veo que ha mejorado enormemente, tanto de ella con sus compañeros como al revés. Los niños ya la han integrado, le hacen signos, juegan con ella, le cogen... y ella se deja hacer, colabora, les pide ayuda cogiéndoles la mano hacia lo que quiere... se notan cambios enormes. (Diario, 2 de mayo, 2014)

Además de los objetivos queremos valorar otros aspectos relacionados con el periodo de adaptación:

- El primer día de clase: la alumna se incorporó como el resto de sus compañeros, aspecto positivo por una parte, pero por otra no por el número de personas que iban a estar en clase ese día (todos los profesionales que iban a trabajar con la alumna).

Pedí que se hiciera una hora más tarde que sus compañeros (inicialmente lo querían hacer a la misma) ya que no me parecía que el primer día de clase de los niños después de todo el verano se encontraran una niña nueva que verían “rara”, un montón de gente por clase (ATE, PT, maestra de la ONCE, equipo de atención temprana), y nadie les explicará nada. Por lo que les recibí como el primer día que era (hubo lloros normal después de dos meses sin venir, alegrías, muchas cosas que contar, etc.) pero como teníamos poco tiempo rápidamente les corte para explicarles por mí misma que tenía una sorpresa para ellos, una niña nueva en nuestra clase. Les dije que era una niña muy guapa, morena, con el pelo rizado, con 4 años como ellos, que le gustaba estar con otros niños, etc. estuve hablando durante un largo rato de cosas que les igualaban (y no de diferencias), y al final les dije que lo único que con ella había que tener mucho cariño

porque no oía y no veía (les expliqué lo del implante ya que lo verían raro y tenían que tener cuidado con el) y que en clase habría más gente que nos acompañarían. Intente en todo momento que lo vieran lo más normal posible (estos aspectos se les irían explicando con más tranquilidad día a día, y sobre todo dando respuesta a sus preguntas, miedos y dudas). (Diario, 11 de septiembre, 2013)

Consideramos que la forma de informar a los niños fue correcta centrándonos más en lo positivo que en las dificultades pero hubiera sido mejor que sólo hubiéramos estado la tutora, la maestra de la ONCE y la ATE y no tantas personas que lo único que provocaba era un poco de caos.

- Demasiados profesionales en el aula: se valora como negativo que durante los primeros meses había demasiadas personas siempre en el aula y sin embargo no eran necesarias ya que molestaban más que ayudaban. Por lo que se tomó la medida acertada de que cada profesional sólo estuviera en el aula cuando le tocaba trabajar directamente con la niña, a partir de ese momento tanto todo el grupo como la alumna comenzaron a trabajar mejor y yo como maestra podía hacer mejor mi trabajo.

Hay momentos en los que hay demasiada gente en clase yo que estoy siempre, la ILSE y la ATE también, a veces vienen los del equipo a observar que son tres, los días que también está la de la ONCE... hay días en los que estamos 4, 5 incluso 6 y 7 adultos lo que hace que sea un poco caos es lo que peor llevo, se comentare aunque sea que se repartan un poco y si entran a observan que no despisten al resto. (Diario, 7 de octubre, 2013)

Con la maestra fenomenal, cuando la niña esta con la ILSE, yo me quedaba echando una mano como profe de apoyo y muy bien, pero hubo un momento en el que hablamos la maestra y yo y decidimos que me iba a salir de clase, ya que la ILSE se estaba centrando más en apoyar a los demás niños de la mesa que a la propia niña, así que para los demás niños estaba solo la maestra y así la ILSE esperamos que se centrara en la niña. (Entrevista a la ATE)

- No contacto con las familias y otros niños: pasados unos meses del comienzo del curso nos dimos cuenta que la medida tomada de que la niña entrara y saliera en horas distintas a sus compañeros estaba perjudicando la socialización. Había provocado que muchas familias, de otras clases especialmente, no la conocieran y además estaba perjudicando las relaciones de la familia de la niña con las demás familias que se dan entre las familias en las entradas y salidas del colegio. Ante este análisis decidimos que entrara con todos sus compañeros a las 9, ya que se consideró que sería muy positivo que entrara con todos para que la familia de la niña pudiera relacionarse más con las demás familias y normalizar aún más la situación de cara a los demás niños al verla cada mañana llegar como ellos al colegio, lo cual tuvo efectos muy positivos para la inclusión.

Con relación a la niña... al inicio tampoco era mucha porque entraba después de los demás y se iba antes así que no la veían mucho, no existía relación como tal. (Entrevista a la ATE)

La relación entre ellas y la de X no es mucha, algunos la conocen de vista, otros a su padre del futbol [...], por trabajar juntas [...], etc. pero poco más. El horario reducido no ayuda ya que X entra más tarde y sale antes por lo que no coinciden lo que no facilita la socialización. (Diario, 14 de diciembre, 2013)

El periodo de adaptación ha contribuido a favorecer la incorporación de la alumna. Coincidimos con Solé Torne, Quesada Santamaría y Canals Guerra (1998) en la importancia de hacerlo de forma progresiva.

4.3. Análisis del sistema de comunicación

El sistema de comunicación utilizado con la alumna consideramos que fue el que mejor se adaptaba a sus necesidades, lo cual se puede comprobar por lo pronto que se empezaron a tener resultados, a pesar de que nos dijeron que la mayoría de los niños tardan años hasta que hacen su primer signo. Antes de incorporarse al centro la familia y el equipo de orientación nos dijeron que no dejaba que la cogieran las manos, esto suponía una enorme dificultad ya que el sistema de comunicación seleccionado requería de tal contacto. En lugar de buscar otro decidimos probar y los resultados fueron que desde el primer día se dejaba coger las manos, al principio poco tiempo pero poco a poco fue aumentando el tiempo hasta llegado un punto en el que era ella la que te buscaba las manos, lo que demostraba que el sistema elegido estaba dando resultado.

Me sorprendió que no quitara las manos en ningún momento para hacerle los signos. (Entrevista a la ILSE)

El primer signo que realizó y generalizó fue el de comer solo unos meses después de incorporarse al centro y comenzar a trabajar con ella.

Comienza a hacer ella el gesto de llevarse el dedo índice a la boca cuando quiere comer.

Hasta que no hace el signo no le da aquello que pide. (Diario, 13 de diciembre, 2013)

La forma de trabajar era señalarla todo, pero reforzar especialmente cada vez dos signos, además de los que ya tuviera generalizados, que seleccionábamos entre todos los profesionales que considerábamos la podían ser significativos. A veces los signos que trabajábamos no obtenían ningún resultado pasado mucho tiempo, como ocurrió con el de pis, por lo que aunque seguíamos signándosele dábamos prioridad a por otros.

Seguimos haciendo especial hincapié en el de beber y comer, e incorporamos como objetivo a conseguir el de pis y el de mimos. (Diario, 15 de enero, 2014)

Signo del hermano: tocándose el moflete con el dedo índice porque tiene un hoyuelo. (Diario, 6 de octubre, 2014)

Estábamos pendientes de cualquier intento de comunicación por lo que si percibíamos que un gesto le hacía mucho siempre seguido de una acción todos lo reforzábamos y estábamos atentos por si era un nuevo signo.

¿Signo de abrazo? (día 5) hace dos días [...] la coloca los brazos en cruz y después la da un abrazo y lo repite varias veces, sin que [...] haga nada. Hoy la ha cruzado[...] los brazos y ella al verlo se ha sorprendido y la ha dado un abrazo, lo ha repetido varias veces ¿habrá relacionado el signo? Sigue haciendo el signo para pedir besos. (Diario, 5 de febrero, 2015)

Poco a poco fue realizando y generalizando más signos como el beber, mimos y no. Sin embargo, debemos destacar que aunque en nuestro caso el comienzo fue muy rápido es un proceso muy lento que requiere de mucho trabajo. De ahí la importancia de que contar con un profesional formado, en nuestro caso en lengua de signos, y que todos tanto en el cole como en casa trabajemos en la misma línea para conseguir resultados.

Signo de besos: cada vez hace más el signo de besos (se lleva el dedo a la cara para que le des un beso) lo empieza hacer antes de navidad. Cuando quiere que se lo den sus compañeros les recordamos que primero se lo tiene que pedir y si no lo hace que la ayuden a pedirlo. (Diario, 8 de enero, 2015)

Signos: Los tres signos que realice (comer, beber y besos) les tiene perfectamente interiorizados y les hace cuando lo quiere. (Diario, 24 de febrero, 2015)

Signo no: creemos que tiene interiorizado el signo no (moviendo la cabeza de un lado a otro) ya que cuando lo hace siempre corresponde, al principio pensábamos que era casualidad, pero después de mucho observar no parece casualidad ya que siempre que lo usa es que quiere decir que no la situación. (Diario, 26 de febrero, 2015)

Por ultimo destacar lo positivo que fue incluir la lengua de signos a la rutina del aula por parte de la maestra y del resto de profesionales. Todos los niños mostraron un enorme interés desde el principio y rápidamente aprendieron un montón de signos y siempre querían saber más. Esto favoreció la inclusión ya que debido al interés que les generaba esa nueva lengua querían estar más con la niña y comunicarse con ella, además, al ir acompañado de la lengua oral les hacía tener más confianza.

Puff... me alucinó la implicación por parte de la tutora y la ATE [...]. Por ejemplo, ver como signaban todas las canciones, rutinas... ver como adaptaban los materiales... y sobre todo cómo trataban los niños a la alumna, ella era una más, sabían que cantaban las canciones para que su compañera les entendiera... (Entrevista a la ILSE)

Es importante utilizar un sistema de comunicación que se ajuste a las necesidades de la alumna debido a las dificultades comunicativas que presentan las personas sordociegas por lo que debe ser el objetivo principal de intervención (Gómez Viñas, 2004; Puig, 2004);

5. GRUPO CLASE

5.1. Análisis de las medidas adoptadas antes de la inclusión de la alumna

Las medidas adoptadas con el grupo clase fue la realización de actividades de sensibilización. Estas sesiones se valoran como muy positivas ya que les permitió ponerse en el lugar de otras personas y descubrir cómo se sentían y las dificultades que tenían. Consideramos que habría sido recomendable profundizar más, es decir, hacer más actividades que les permitiera reflexionar y comprenderlo mejor. Sin embargo, cuando la alumna se incorporó no estaba toda la jornada escolar las hicimos en esos momentos en los que ella no estaba. Esto fue una medida muy positiva ya que nos permitía plantear unas actividades que daban respuesta a las dudas que les surgían del contacto diario con la alumna o aquellos aspectos que observábamos que no funcionaban en su relación.

Aunque el primer día me preocupaba mucho no haberles “preparado” más veo que no está siendo problema, ya que las dudas les surgen en el día a día y se van resolviendo en el acto y es que van aprendiendo a base de convivir con ella. Además como tenemos horas en las que no está las aprovechamos para tratar algún tema que requiera más tiempo. (Diario, 8 de octubre, 2013)

Siempre hay algún niño que no quiere tener relación con la niña o que la cuesta más pero siempre se dejaban hacer por la maestra que lo trabajaba y lo podía solucionar. (Entrevista a la ATE) Debemos partir de la idea de una escuela en la que todos son recibidos y todos diferentes (Ainscow, 2001) y ser capaz de ponernos en las necesidades de los otros pero valorando lo positivo (Sarto & Venegas, 2009).

5.2. Análisis tras la inclusión de la alumna

Como analizamos en el apartado 5.5.5. para evaluar las medidas adoptadas para favorecer la inclusión con sus compañeros lo hemos hecho en varios pasos que se resumen en observar, analizar lo observado, diseñar y aplicar estrategias de mejora o cambio así continuamente siempre que era necesario. Al ser un proceso muy largo, dos años, nos vamos a centrar especialmente en el principio. Pasamos analizar diferentes situaciones en las que ha sido necesario intervenir:

Primer ciclo:

- Observamos: Durante el primer mes que se incorporó la alumna aunque a través de pautas diarias interveníamos nos dedicamos especialmente a observar los distintos comportamientos de los niños con la alumna y al revés.

[...] se acerca a los niños para tocarles o coger o tocar lo que tienen, no juega, observo tres tipos de reacciones de los niños hacia ella:

- ✓ Los que la evitan o rechazan y no quieren que les toque.

- ✓ Los que se quedan quietos sin protestar (como deseando que pase cuanto antes).
- ✓ Los que sí que muestran interés por acercarse pero no saben cómo hacerlo.

Tengo que trabajar cómo se tienen que relacionar con ella, voy a esperar un poco para ver cómo evolucionan (tanto X como los niños) y sino intervenir con actividades que les ayude a normalizarla, a saber cómo relacionarse con ella, etc. (Diario, 25 de septiembre, 2013)

Había de todo, unos se acercaban a ella para ayudarla, preguntaban por qué tenía el implante, las gafas, porque necesitaba ayuda para andar, un montón de cosas y otros que pasaban de ella. La niña no les hacía nada de caso, al principio si se arrimaba alguno les pellizcaba en la cara y los niños se retiraban. (Entrevista a la ATE)

- Analizamos: El análisis que extraemos de las observaciones es que era necesario establecer medidas de intervención para que aprendieran a comunicarse y relacionarse con ella, ya que aunque encontramos tres tipos de comportamientos diferentes en todos ellos el problema está en que no saben cómo actuar ni relacionarse con ella, por lo que es necesario que aprendan.

Me doy cuenta que todos tienen interés porque independientemente de su comportamiento todos en algún momento dan signos de interesarse porque preguntan cómo acercarse a ella, o intentan copiar lo que nosotras hacemos con ella... (Diario, 8 de octubre, 2013)

- Diseñamos: Las medidas que llevamos a cabo para trabajarlo era darles pautas y modelos en el contacto diario con la alumna que les ayudara a saber cómo relacionarse y cómo comunicarse.

Como X tiende a agarrarles el moflete G, P y T se apartan pero no la dicen nada les decimos que no porque eso no está bien que se lo haga pero que se lo tienen que decir. Les decimos que la cojan la mano y la digan que no. (Diario, 29 de noviembre, 2013)

- Aplicamos.

Segundo ciclo:

- Observamos: una vez aplicadas las medidas durante unos dos meses observamos que la aplicación de las medidas había tenido efectos positivos ya que había mejorado la relación entre ellos.

Ha dado un gran cambio, respecto al principio. Al principio, no existía relación entre ellos ya que los demás niños no sabían cómo interactuar con ella, y la forma de relacionarse de X era tocándoles, y a veces, les apretaba o tiraba del pelo por lo que no les gustaba y la evitaban. Sin embargo, les hemos ido explicando cómo relacionarse y a ella regañándola cuando les hacía algo que no debe hacer como pellizcarles. Con el paso de las semanas fueron aprendiendo a relacionarse con ella y X con ellos. Al finalizar el

trimestre X está más integrada entre sus compañeros, los cuales muestran un grandísimo interés por ayudarla, cuidarla, aprender la lengua de signos... y todos quieren estar a su lado. Sin embargo, siguen teniendo muchas carencias. (Diario, 13 de diciembre, 2013)-

- Analizamos: De las observaciones vemos que continuaban con carencias, la relación había mejorado pero aún tenían que seguir aprendiendo porque les continuaba costando relacionarse.
- Diseñamos: Por lo que diseñamos unas actividades que pondríamos en práctica a partir del siguiente trimestre para ayudarles más aun como tenían que relacionarse y comunicarse con ella.
 - ✓ Actividades para que aprendan lo que la pasa a X con cuentos, películas, etc. de niños sordos y sordociegos.
 - ✓ Actividades para que aprendan a relacionarse a través de cuentos, pautas diarias en clase, etc. (tocarla cuando la hablen, no hablarla de espalda, cogerla las manos, decirle que no si les hace daño, etc.). (Diario, 13 de diciembre, 2013)
- Aplicamos y observamos: estas medidas fueron muy positivas porque además de las pautas dadas en clase como la vez anterior al trabajarla con cuentos, películas, etc. y luego analizarlo les hacía entender mejor las necesidades de su compañera lo que se vio reflejado en su relación con ella.

Voy realizando las actividades que me propuse para mejorar la relación poco a poco parece que se van viendo resultados en los niños (la tocan cuando quieren acercarse a ella, la hacen signos, etc.). (Diario, 28 de enero, 2014)

Esto son sólo algunas de las medidas que adoptamos a lo largo de los dos cursos pero como se puede ver a través de ellas conseguimos los objetivos que nos marcamos en este aspecto que eran que la aceptaran como una más y aprender a comunicarse y relacionarse con ella.

Relación con los compañeros: a lo largo del curso veo que ha mejorado enormemente, tanto de ella con sus compañeros como al revés. Los niños ya la han integrado, le hacen signos, juegan con ella, le cogen... y ella se deja hacer, colabora, les pide ayuda cogiéndoles la mano hacia lo que quiere... se notan cambios enormes. (Diario, 2 de mayo, 2014)

El cambio que han tenido algunos niños desde el principio de curso hasta el final de cómo se han implicado ellos mismos en querer saber más de la lengua de signos o en cómo comunicarse con la niña para jugar con ella... ¡una pasada! (Entrevista a la ATE)

En general muy buena. Hay algunos compañeros que les encanta estar con ella, aunque a otros... los que menos, tienen más dificultades. Me sorprendía su forma de jugar, cómo

me pedían que les enseñara signos para comunicarse con ella, como la cuidaban, le ponían el implante cuando se le caía... (Entrevista a la ILSE)



Figura 25. Con sus compañeros de clase.

Por último destacar uno de los aspectos que más nos llamó la atención y que demuestra que poco a poco a través del trabajo diario y las distintas medidas fueron comprendiendo las necesidades de su compañera, siempre tratándola como a una más. En el segundo curso comenzaron a crear multitud de materiales con relieve, distintas texturas, etc. para su amiga (como ellos la llamaban) como se comprueba en la imágenes.

Hacen materiales y juegan con los materiales de X: (día 22) D y D le hacen una ficha con puntos con el punzón para ella. (Diario, 22 de enero, 2015)

Regalos de sus compañeros: casi todos los días sus compañeros la hacen regalos (dibujos con distintas texturas). (Diario, 24 de abril, 2015)



Figura 26. Material creado por sus compañeros para la alumna sordociega.

Destacamos la importancia de favorecer la socialización y para ello la necesidad de enseñarles a relacionarse. La inclusión de una alumna como la de nuestra investigación en un aula ordinario supone una experiencia positiva para los otros niños idea que también apoya la experiencia de inclusión (Gómez García, Gómez Massip, & Iglesias Vázquez, 2007).

6. FAMILIA DE LA ALUMNA

En este apartado nos centramos en evaluar únicamente las medidas adoptadas con la familia tras la inclusión, debido a que las tomadas antes ya se han evaluado conjuntamente con las de la alumna en el apartado 6.4.1. Por lo que analizamos los dos aspectos señalados en relación a este tema como son la comunicación y la coordinación.

En cuanto a la comunicación con la familia la valoramos como muy positiva ya que debido a la gran variedad de vías de comunicación empleadas ha hecho que el intercambio de información y la comunicación fuera constante y muy bueno. Esto se ha visto reflejado en la buena relación familia-escuela, en la coordinación entre ambos y en el trabajo diario. Valoramos especialmente el cuaderno de comunicación como un elemento clave ya que debido a que la alumna no era capaz de comunicarse con él se favorecía un intercambio de información diario y rápido. Ha sido muy útil tanto para la familia conociera diariamente con detalle los aspectos más significativos de la jornada escolar como en el cole que nos servía para conocer lo que había ocurrido con la alumna fuera del centro.

Decidimos poner un cuaderno de diario y ahí les poníamos las cosas que la niña iba haciendo en clase, o si necesitábamos alguna cosa lo comunicábamos por ahí. Además siempre a la entrada y a la salida de la niña si había pasado algo hablábamos con la madre así que siempre ha habido mucha comunicación que es lo importante. (Entrevista a la ATE)

Mediante las reuniones junto a la tutora, pero sobretodo diariamente a la llegada y a la salida y través del cuaderno. (Entrevista a la ILSE)

Respecto a la coordinación destacamos que ha sido permanente y determinante para que tanto en casa como clase trabajáramos de forma similar. Al existir muy buena comunicación esto ha influido en que la coordinación también lo fuera. Consideramos que las actividades realizadas de igual forma (cajas de anticipación, signos, etc.) ha sido muy beneficioso para la alumna, así como la forma de proceder en el que se informaba a la familia de lo que se iba hacer y cómo y se llegaba a un acuerdo para hacerlo igual.

Pues que han estado siempre súper implicados en todo momento de la educación de su hija, se han preocupado de todas las cosas que tenía que traer, de los cambios que les hemos hecho, ellos enseguida lo aceptaban... y eso. (Entrevista a la ATE)

Cuando me dijeron que la niña era marroquí yo tuve mucho miedo por el tema de la familia, pero he de decir que me han sorprendido muy gratamente, la implicación que tienen es genial y en todo lo que se les decía ellos respondían muy bien. (Entrevista a la ATE)

Muy buena, con mucha implicación y comunicación constante a través de diferentes vías. (Entrevista a la ILSE)

Por lo que en cuanto a la familia se refiere consideramos que la forma de relacionarnos y trabajar ha sido la adecuada por lo que no planteamos cambios ni mejoras, siendo la entrevista inicial de gran importancia antes de la incorporación (Gómez, Gómez e Iglesias, 2007).

7. FAMILIAS Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Pasamos analizar las medidas adoptadas con las familias y la comunidad educativa para comprobar si se consiguieron los objetivos que nos propusimos.

7.1. Familias de los compañeros del grupo clase

En cuanto a las familias de sus compañeros de clase, no podemos valorar si la medida de no contarles nada hasta la inclusión de la alumna fue mejor que si se lo hubiéramos contado. Esto se debe a que no tenemos referentes al no haber encontrado datos al respecto. Lo único que podemos afirmar es que el no contárselo resultó positivo debido a que se trató igual que a otro niño nuevo.

Me sorprende la respuesta de las familias ya que a mis odios no llegan comentarios malos (pensé que les iba a oír “va perjudicar al resto” o de ese estilo), solo [...] me dice que él en un primer momento no le pareció bien pero que ahora veía a la niña tan contenta que había cambiado de opinión. (Diario, 26 de septiembre, 2013)

Valoramos que tres de los elementos claves, además de los grupos interactivos, para favorecer la relación entre las familias del aula fueron las entradas y salidas donde coincidían, las actividades que les mandábamos para casa en las que se tenían que coordinar entre ellas y los cumpleaños fuera del colegio. Pasamos analizar cada una de ellas:

- Coincidir en las entradas y salidas: ya lo analizamos en el apartado 6.4.2. en el que hablamos del periodo de adaptación.
- Actividades en las que se tenían que coordinar entre las familias: eran actividades que les mandábamos para casa y que tenían que hacer entre varias familias, como por ejemplo el disfraz para el festival de Navidad. Estas actividades se valoran como muy positivas ya que contribuyeron a mejorar la relación entre ambas y favorecer la inclusión de la alumna y su familia.

Relación entre familias para la preparación del festival: (día 11) para preparar el festival tienen que relacionarse entre las familias, especialmente las que comparten papel, porque tienen que buscar traje similar y la comida típica para todos. [...] Contribuye a mejorar la relación entre ellos y también para conocer otras culturas. (Diario, 11 de diciembre, 2014)

- Cumpleaños: al principio del primer curso no acudía a ningún cumpleaños pero animamos a la familia que sería muy bueno tanto para la niña como para ellos, además los niños no

paraban de preguntar porque la invitaban y no iba. A raíz de comenzar a ir mejoró muchísimo la relación tanto entre los niños como entre las familias. Por ese motivo, lo valoramos como una medida muy positiva, ya que la inclusión real no se logra únicamente si la relación se da solo en el colegio, sino que debe verse reflejado fuera de él como en este caso.

Cumpleaños de los compañeros: (día 17) ha acudido con sus padres a varios cumpleaños de los compañeros de clase, [...]Es bueno para X pero sobre todo para la familia para el componente de socialización que falta [...]. (Diario, 17 de febrero, 2014)

Muy buena, sobretodo me sorprendió que la alumna estaba invitada a todos los cumpleaños, y comentarios de algunas madres que decían que la veían por la calle que iban a saludarla... (Entrevista a la ILSE)

Es muy buena, ya desde primera hora de la mañana varias familias ya la dicen cosas y luego a la salida cuando coinciden con los padres también. (Entrevista a la ATE)

7.2. Grupos interactivos

Para terminar vamos a analizar la actividad de grupos interactivos (. Son muchos los aspectos que podemos analizar de esta actividad (las sesiones, las adaptaciones, la actitud de la alumna, etc.), pero nos vamos a limitar a evaluar si esta actividad contribuyó a favorecer la inclusión de la alumna con las familias y la comunidad educativa.

[...] además otro objetivo que pretendo es que la comunidad educativa la conozca y la normalicen, creo que de momento cojeamos por lo que esta actividad vendrá muy bien, aunque me da miedo que la juzguen. (Diario, 10 de febrero, 2014)

En primer lugar, las medidas que se adoptaron para que la conocieran y aprendieran a relacionarse con la alumna fue que en cada sesión se guiaba a los voluntarios para que la saludaran a la llegada, interactuaran en la actividad y se despidieran al irse de ella. Para favorecer este acercamiento y que entendieran que tenían que acercarse a ella para que la alumna les viera durante las primeras sesiones en la asamblea inicial según se iban presentando los voluntarios se levantaban y se acercaban a la alumna sordociega para saludarla a través del contacto físico. Esto provocaba que se formara mucho revuelo y nos dimos cuenta que para la alumna no tenía sentido ya que era muchas personas todas a la vez, por lo que decidimos que al llegar a cada actividad se acercara la alumna al voluntario con el que iba a trabajar y se presentarán. Esto resulto muy positivo ya que la alumna mostraba más interés en los voluntarios que de la otra forma. Además, la niña se colocaba siempre al lado del voluntario.

En cuanto a la interacción en las actividades observamos que como la alumna siempre iba acompañada de la ILSE algunos voluntarios por no saber cómo actuar con la alumna no se dirigían a ella sino a la ILSE o no tenían en cuenta. Para solucionar esta situación comencé que a medida que la niña cambiaba llegaba a trabajar con un nuevo voluntario me acercaba a él y brevemente le

decía lo que tenía que hacer la alumna en esa actividad y que tenía que participar igual que los demás. Esta medida resulto muy positiva porque a partir de entonces todos los voluntarios la incluían en las actividades.

Analizando la evolución de los voluntarios durante los dos cursos concluimos que sí que se consiguió una mayor inclusión gracias a los grupos interactivos. Al principio muchos ni se acercaban a la alumna solo lo que nosotros les marcábamos y sin embargo a medida que la iban conociendo se acercaban a ella, preguntaban signos a la ILSE para hacérselos ellos, etc. lo que refleja que la actividad tuvo los efectos deseados. Sin embargo, destacar una vez más que debido a la cantidad de familias y de voluntarios no pudo tener contacto con todos.

[...] después de unas semanas con la actividad de grupos interactivos la voy valorando como positiva ya que ayuda a que los padres y familiares la conozcan y mejore su relación social como pretendía. Sí que es cierto que lo ven con “menos rareza” los padres de los niños de mi clase, pero poco a poco voy viendo que el resto también. Mis miedos iniciales a que la juzguen desaparecen. (Diario, 31 de marzo, 2014)

[...] una mamá le dice incluso que cómo ha cambiado que ya no llora. (Diario, 14 de noviembre, 2014)

[...] X muy contenta al ver a los voluntarios, se acerca a ellos y todos la dicen cosas y muy bien. X quiere que la den besos. Viene una voluntaria [...] por primera vez que la habían hablado de la niña y muy bien con ella, la coge, la da besos, etc. Se nota a medida que pasa el tiempo que los voluntarios saber cómo interactuar mejor con ella, y ella está más contenta con la actividad. S y G se sientan con ella en la asamblea y durante la explicación de grupos interactivos y la cogen las manos y la ayudan a explicarla las cosas. (Diario, 10 de febrero, 2015)

[...] una voluntaria (de clase de Raquel) pregunta cómo se dice “muy bien” en lengua de signos para decírselo, la cogía las manos para que tocara las letras magnéticas, etc. Me sorprende y más siendo una mamá de otra clase porque los míos ya es más frecuente. Demuestra que cada vez la conocen mejor y están más sensibilizados. (Diario, 24 de febrero, 2015)

Si muchísima evolución,[...] los voluntarios también han aprendido a saber aceptar a una niña con estas características y ver como los niños de esa clase saben tratarla y ver que han aprendido muchos valores. (Entrevista a la ATE)

Muy positiva, tanto para los alumnos, incluida esta alumna, cómo para los voluntarios, ya que conocen la realidad de dicha alumna. (Entrevista a la ILSE)

Como conclusión a este apartado destacar que se lograron los objetivos marcados que eran que las familias conocieran a la alumna y la aceptaran como una más y favorecer la relación de la alumna y de su familia con las demás familias y con el resto de la comunidad educativa. Aunque

como propuesta de mejora consideramos que se tenía que haber trabajado aún más este aspecto, pero el tamaño del centro lo dificultaba.

Es importante tener en cuenta no solo la escuela sino toda la comunidad educativa que es el reflejo de la sociedad (Sandoval et al., 2002) de ahí la riqueza de los grupos interactivos para favorecer la inclusión de la alumna, ya que al estar en contacto con la diversidad se normaliza y se acepta (Peck, Staub, Gallucci, & Schwartz, 2004).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Una vez finalizada la investigación en la que se han recogido datos, analizado e interpretado podemos afirmar que los objetivos propuestos han sido conseguidos y con la presente investigación podemos conocer el proceso, las medidas adoptadas y las implicaciones de la inclusión de una alumna sordociega en un aula ordinaria.

Pasamos a analizar los objetivos de la investigación para analizar en qué medida se han conseguido y cómo.

El primer objetivo que nos planteamos era *conocer cómo se ha llevado a cabo la inclusión de la alumna sordociega*. Lo hemos realizado plasmando con el mayor detalle posible todas las medidas que se adoptaron antes y durante la incorporación de la alumna al centro, a través de los datos obtenidos con las diferentes técnicas e instrumentos de observación. Para facilitar la organización de las mismas las dividimos en temas y en cada uno de ellos recogimos las más significativas de forma que permitan conocer cómo se ha llevado a cabo la inclusión.

En cuanto al segundo objetivo, *analizar las medidas adoptadas para favorecer la inclusión*, la forma de hacerlo ha sido a partir de los datos obtenidos con la recogida de información realizamos un análisis de cada una de las medidas para dotarlas de significado.

Respecto al tercer objetivo, *conocer la perspectiva de las personas implicadas en el mismo*, se llevó a cabo a través de diferentes formas. En cuanto a la alumna y los demás niños a través de la observación diaria, el análisis de vídeos y fotografías, de trabajos de los alumnos, etc. de la familia de la alumna y el resto de familias a través de lo que nos contaban y observábamos, de los profesionales implicados por lo que nos contaban, observábamos, y en el caso de la ATE y la ILSE también por las entrevistas realizadas a las mismas que nos permitieron profundizar más y que nos aportaron muchos datos relevantes. Y en cuanto al resto de la comunidad educativa a través del análisis principalmente de los grupos interactivos. Todo ello nos permitió conocer sus impresiones, pensamientos, sentimientos, etc. a través del contacto diario.

Y respecto al cuarto, y último objetivo, *evaluar las medidas adoptadas diferenciando las que han favorecido la inclusión de las que no se ha realizado a partir del análisis de las mismas señalando los aspectos positivos y negativos de cada una de ellas, proponiendo cambios o mejoras en aquellas que dados los resultados no favorecían la inclusión o por algún motivo presentaban deficiencias*.

Queremos concluir el trabajo recogiendo los aspectos más significativos del mismo, así como las limitaciones que hemos encontrado y las perspectivas de futuro.

A la hora de elaborar la presente investigación nos encontramos con la dificultad de cómo plasmar la inclusión de la alumna sordociega, es decir, si centrarnos sólo en un aspecto, en varios o cómo. En un primer lugar decidimos centrarnos en la inclusión de la alumna con sus compañeros de aula. Sin embargo, eso excluía mucha información relevante que había hecho posible la inclusión, por lo que decidimos recoger todos los aspectos que considerábamos que habían sido

clave para la inclusión de la alumna y detallar cada uno de ellos. Cuando empezamos a recogerlo sobre el papel nos dimos cuenta que contábamos con muchísima información de cada uno de los temas en los que habíamos dividido la investigación por lo que era inviable hacerlo en únicamente 100 folios y que fuera el reflejo del trabajo realizado. Por lo que finalmente optamos por recoger y analizar todos los temas contando brevemente en qué habían consistido y analizando solo algunos de los aspectos más significativos del mismo. Esto ha ocasionado que no hayamos podido profundizar en cada uno de los temas como nos hubiera gustado y que hayamos tenido que prescindir de mucha información relevante que consideramos importante.

Otro aspecto a destacar es lo relativo a las entrevistas. En un primer momento decidimos hacérselas también a las familias. Sin embargo, debido a la cantidad de información que ya teníamos y que pensábamos que no nos iban aportar datos relevantes, ya que creíamos que serían políticamente correctas y no sinceras del todo, consideramos finalmente realizárselas únicamente a las dos personas que más conocían el caso, junto con la maestra, como era la ATE y la ILSE. Aunque las entrevistas aportaron muchos datos y nos permitieron confirmar nuestras interpretaciones presentabas algunas limitaciones. En cuanto a la realizada a la ATE señalar que al hacerse en el segundo curso y preguntarla por información de hace más de un año había datos que no recordaba o no con demasiado detalle, lo que provocó que no fuera tan rica en información como esperábamos. Y en cuanto a la ILSE, hay que tener en cuenta que en el primer curso fue otra persona, por lo que ella solo nos pudo dar datos del segundo curso. Habría sido positivo haber podido entrevistar a las dos y haber realizado en lugar de una única entrevista varias a lo largo de los dos años para tener datos más fiables y con mayor detalle.

También hemos encontrado la dificultad del anonimato, ya que aunque contábamos con el respaldo de la familia en casos tan excepcionales como este es difícil de garantizar. Sin embargo, se han establecido todas las medidas que han sido posible para poder recoger el trabajo realizado pero sin meter en temas personales, como por ejemplo no incluyendo el diario completo de la maestra al contener información privada que consideramos que no puede ser transferida a otras personas.

Finalmente resaltar que valoramos como positiva esta investigación, que aporta datos a un tema no muy estudiado. No descartamos continuar trabajando sobre ello el curso que viene, aunque de distinta forma, ya que la alumna sigue en el centro pero cambia de tutora y de grupo de alumnos lo que nos puede permitir obtener nuevos datos, corroborar los que ya tenemos o un análisis diferente desde otra perspectiva en el que la investigadora pase a estar fuera del aula pero no desvinculada ni del caso ni del centro. El hecho de no haber podido plasmar ni analizar toda la información con la que contábamos nos da la posibilidad también de continuar trabajando sobre el tema en una investigación superior en forma de Tesis Doctoral. Esta podría darnos la posibilidad de abarcar los aspectos que en este trabajo se han quedado reducidos o excluidos, con el objetivo de corroborar los beneficios de la inclusión de una alumna sordociega en un aula ordinaria.

REFERENCIAS

- Aguirre Barco, P., Álvarez Pérez, R., Angulo Domínguez, M. C., & Prieto Díaz, I. (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278664983946_05.pdf
- Aguirre Barco, P., Gil Angulo, J. M., González Fernández, J. L., Osuna Gómez, V., Polo Serrano, D. C., Vallejo de Castro, D., ... , Prieto Díaz, I. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual. En Junta de Andalucía, *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera*. Sevilla: Junta de Andalucía Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278666001766_08.pdf
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Álvarez, D. (2004). La sordoceguera: una discapacidad singular. En P. Gómez Viñas & E. Romero Rey, *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar* (pp. 135-191). Madrid: ONCE
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-V Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Panamericana.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Brujas.
- Antequera Maldonado, M., Bachiller Otero, B., Calderón Espinosa, M. T., Cruz García, A., Cruz García, P.L., García Perales, F. J., ... , Ortega Garzón, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278667550468_10.pdf
- Bach, G., & Valero, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society*, 19(1), 61-76. doi: 10.1080/0968759032000155640
- Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el prácticum. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 42, 177-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404213>

- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En Díaz, M. & Giráldez, A. (Coords). *La investigación cualitativa en educación musical* (23-38) Barcelona: Graó.
- Barba, J. J., González Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014a). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Barba, J. J., Gonzalez Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014b). Qué la fuerza esté contigo: Desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 125-140. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11861/pdf>
- Barba-Martín, R., Barba, J. J., & Gómez-Mayo, P. (2014). El papel crítico y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo. *Revista Digital EmásF*, 29, 8-18. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/El_papel_critico_y_reflexivo_del_profesorado_ante_el_aprendizaje_cooperativo.pdf
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- Calavia, N. (2011). El papel de los especialistas en P.T. con los alumnos que presentan NEE derivadas de discapacidad visual y auditiva. *Revista Arista Digital*. 4,135-140. Recuperado de http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2011_enero_13.pdf
- Colás, P., & Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología (s.f.). *Guía para la atención educativa del alumnado con deficiencia motora*. Mérida: Junta de Extremadura Recuperado de http://repositorio.ceposunaecija.org/upload/repositorio2010_05_09_18_08_13_5438.pdf
- Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología (s.f.). *Guía para atención educativa del alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Mérida: Junta de Extremadura. Recuperado de <http://recursos.educarex.es/pdf/recursos-diversidad-DGCEE/guiadefhiper.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusión) en el estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3, 464-467 Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

- Echeita, G., & Verdugo, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Universidad de Salamanca.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FAMISOR (s.f.). Recursos. En *Mi hijo sordo. Un mundo de respuestas*. Recuperado de <http://www.mihijosordo.org/sordociego-escuela.php>
- Febrer Fernández, N. (2013). Aproximaciones teóricas en antropología visual: fundamentos metodológicos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 19, 725-734.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación* 35, 61-70.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 1, (11-20).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOAPS (2014). ONCE. Recuperado de <http://www.once.es/new/sala-de-prensa/historico-de-notas-de-prensa/notas-de-prensa-2014/ndp-junio-2014/foaps-celebra-con-el-apoyo-de-la-once-el-dia/?searchterm=FOAPS>
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. y Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57. doi: 10.1080/1360311032000159456
- Fundación ONCE de Atención de Personas con Sordoceguera (s.f.). ONCE. Recuperado de <http://www.foaps.es/la-sordoceguera>
- García Dorado, M. (2004). Sistemas de comunicación de personas sordociegas. En P. Gómez Viñas & E. Romero Rey, *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar* (pp. 193-251). Madrid: ONCE.
- García Perales, F. J., & Herrero Priego, J. (Coords.). (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla. Junta de Andalucía Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278666685450_07.pdf
- Girbés, S. (2011). Los grupos interactivos: hacia el éxito de todos y todas. *Comunidades de Aprendizaje. Escuela. Herramientas de Trabajo para el Profesorado*, 1, 1-2
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, M. J., Gómez, M., & Iglesias, A. (2007). Inclusión educativa de una niña sordociega: de la identidad al grupo, de la intención comunicativa al lenguaje. *Integración. Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, 51, 21-30.

- Gómez, R. (2000). La Sordoceguera. Intervención Psicopedagógica. En Martínez, I. (Coord.), *Aspectos evolutivos educativos de la deficiencia visual*. Madrid: ONCE.
- Gómez Viñas, P. (2000) La Sordoceguera. Intervención Psicopedagógica. En Martínez, I. (Coord.), *Aspectos evolutivos educativos de la deficiencia visual*. Madrid: ONCE.
- Gómez Vinas, P. (2004). La educación de las personas sordociegas. Diferencias y proceso de mediación. En P. Gómez Viñas & E. Romero Rey, *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar* (pp. 309-362). Madrid: ONCE.
- Hernández Hurtado, R, & Peters Domonkos, S. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a sordoceguera. En Junta de Andalucía, *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278666001766_08.pdf
- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 397-412. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>
- Greenwood, D. J. (2000). De la observación participante a la investigación-acción participativa: Una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110027A/9940>.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED (2011). *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Actions for success in school in Europe*. European Commission, Directorate General for Research, 6th Framework Programme for Research. Recuperado de <http://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/ssh/docs/derreg-policy-brief.pdf>
- Instrucción Conjunta, de 7 de enero de 2009 de las Direcciones Generales de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, *por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León*.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, *por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación.
- López Pastor, V. M., García de la Puente, J. M., Manrique Arribas, J. C., González Pascual, M., Aguilar Baeza, R., García Pérez, E., et al. (2005). Doce años de investigación-acción en educación física. la importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. el caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 90 Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>
- Misión y visión (s.f.). *ASPACIDE*. Recuperado de <http://www.apascide.org/index.php/la-asociación/misión-y-visión>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Nuestros objetivos (s.f.). *ASOCIDE*. Recuperado de <http://www.asocide.org/asocide/nuestros-objetivos/>
- ONCE (1999). *El bebé sordociego. Un programa de atención temprana*. Madrid: Guías.
- ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, *por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*.
- ORDEN EDU/1603/2009, de 20 de julio, *por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el del dictamen de escolarización*.
- Peck, C., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.
- Puig, M.V. (2004). Implicaciones de la sordoceguera en el desarrollo global de la persona. En P. Gómez Viñas & E. Romero Rey, *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar* (pp. 253-307). Madrid: ONCE.
- Qué es Charge (s.f.). *Síndrome de Charge*. Recuperado de <http://www.sindromecharge.org/index.php/charge/que-es-charge>
- Quiénes somos (s.f.). *ASOCIDE*. Recuperado de <http://www.asocide.org/asocide/quienes-somos/>
- REAL DECRETO/1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*.
- Reguera Muñoz, M. A. (2004). Servicios y recursos actuales para las personas con sordoceguera. En P. Gómez Viñas & E. Romero Rey, *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar* (pp. 363-412). Madrid: ONCE.
- RESOLUCIÓN de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, *por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las*

adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal Frutos (Ed.) *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 39-51). Madrid: Narcea.
- Rodríguez Navarro, H., & Torrego Egido, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Duran, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Sarto, M. P., & Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: INICO.
- Sierra Janeras, P. (s.f.). *Charge España. Carta de bienvenida*. Recuperado de <http://www.sindromecharge.org/index.php/charge-espana/carta-de-bienvenida>
- Solé, A., Quesada, L., & Canals, C. (1998). Integración escolar de una alumna con sordoceguera. *Integración. Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, 26, 34-44.
- Sordoceguera Definición (s.f.). *ASOCIDE*. Recuperado de <http://www.asocide.org/personas-sordociegas/definicion/>
- Soriano, E., & Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal Frutos (Ed.) *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 113-122). Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis sociología.
- Walker, R. (2002). *Métodos de investigación para el profesorado. Técnicas de evaluación*. Madrid: Morata.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A., & Zabalza, M. A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.