

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CAMPUS “LA YUTERA”

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN



TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**CAMINANDO HACIA UNA ESCUELA
INCLUSIVA: RELATO DE UNA
EXPERIENCIA**

AUTORA

M^a Soledad Hermoso Navascués

TUTORA ACADÉMICA

Elena Ruiz Ruiz

JUNIO, 2012

*La escuela que se abre a la vida aprenderá que todos
somos diferentes, que cada uno tiene un camino por
hacer, que hay muchas formas de caminar, de
atravesar barreras, de ser...*

RESUMEN

La sociedad actual ha vivido en estos últimos años una acumulación de cambios en los valores, actitudes y prácticas, que se reflejan en los planteamientos de la educación y en la realidad de la escuela. Uno de estos cambios se refiere al reconocimiento de la diversidad del alumnado, comprendiendo esta diversidad como un valor enriquecedor y positivo para todos, pero que obliga a la búsqueda de alternativas didácticas en la educación y en la práctica de la escuela. Estas alternativas se fundamentan en el paso de un modelo de intervención compensatoria a introducir prácticas coherentes con la inclusión educativa. La Educación Inclusiva se presenta como una respuesta que no sólo reconoce, sino que además valora, la heterogeneidad del alumnado, al centrarse en el desarrollo de las potencialidades de cada cual, y no en sus dificultades.

En este trabajo pretendo reflejar la diversidad de nuestras aulas, presentando dos breves historias, las de dos alumnos de 10 años, hermanos gemelos, que con una grave discapacidad física e intelectual están actualmente escolarizados en un centro público, en un curso de cuarto de Educación Primaria. No se trata de historias ejemplares, sino de retazos de la experiencia de educadores que, como tantos otros, se han enfrentado a la necesidad de buscar una respuesta educativa acorde a las necesidades de sus alumnos y alumnas, desde un planteamiento de inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, integración, necesidades educativas especiales, individualización, Educación Inclusiva, aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT

The present society has lived an amount of changes in values, attitudes and practices during the last years, which have its influence in education and the reality of school. One of these changes is concerned to the acceptance of the diversity of the students, we must understand this diversity as a rich and positive value for everybody, but at the same time it takes us to the search of didactic alternatives in education and school. The Inclusive Education is an answer, which not only recognizes, but also gives value to the heterogeneity of the student body, because it pays attention to the students potentiality, not to their trouble.

This essay's aim is to reflect the variety of our school, showing two brief stories about two ten years-old students, who are twins with a serious physical and intellectual disability and nowadays they are studying the fourth year or Primary Education in a public school. They are no model stories, but bits and pieces of teacher's experiences, who have to face up to the need to look for an educative answer in accordance with their student's necessities under and Inclusive Education.

KEY WORDS

Diversity, integration, special educative necessities, individualization, Inclusive Education, cooperative learning.

ÍNDICE

<u>1. INTRODUCCIÓN</u>	4
<u>2. OBJETIVOS</u>	5
<u>3. JUSTIFICACIÓN</u>	6
<u>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</u>	8
<u>4.1. Hacia un nuevo modelo educativo: la escuela inclusiva.</u>	8
<u>4.2. Clarificación conceptual: ¿qué es la inclusión?</u>	10
<u>4.3. Principales características de las aulas inclusivas.</u>	13
<u>5. DISEÑO DE LA PROPUESTA</u>	15
<u>6. CONTEXTUALIZACIÓN</u>	16
<u>6.1. El Centro</u>	17
<u>6.1.1. Situación</u>	17
<u>6.1.2. Organización y dependencias</u>	17
<u>6.1.3. Recursos humanos</u>	18
<u>6.1.4. Filosofía del Centro</u>	19
<u>6.1.5. Avanzando hacia una cultura inclusiva</u>	19
<u>6.2. Los protagonistas: Pedro y Javier</u>	21
<u>6.3. El grupo de clase</u>	22
<u>7. PROPUESTA DE ACCIÓN PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA</u>	24
<u>7.1. Pertenencia al grupo</u>	24
<u>7.2. Autonomía</u>	26
<u>7.3. Esfuerzo</u>	27
<u>7.4. Clima acogedor y apoyo conductual positivo</u>	28
<u>7.5. Aprendizaje cooperativo</u>	29
<u>7.6. Uso de nuevas tecnologías</u>	31
<u>7.7. Incremento de la participación familiar</u>	33
<u>7.8. Participación de la propuesta curricular común</u>	35
<u>7.8.1. Metodología</u>	35
<u>7.8.2. Adaptaciones curriculares</u>	38
<u>7.8.3. Apoyos</u>	42
<u>7.8.4. Evaluación</u>	44
<u>8. CONSIDERACIONES FINALES</u>	46
<u>9. REFERENCIAS</u>	49
<u>ANEXOS</u>	53

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad es un hecho ineludible en el aula. La gran mayoría de los profesionales de la educación entendemos la diversidad como una fuente de enriquecimiento, no pretendemos reducirla y queremos aprender a trabajar con ella, mejorando cada día nuestra práctica docente. Las dificultades con las que nos enfrentamos a diario en el intento de responder a la diversidad, pueden ser el impulso para mejorar, en un movimiento permanente hacia una educación de calidad para todos.

La escuela inclusiva se presenta como una respuesta que no sólo reconoce, sino que además valora, la heterogeneidad del alumnado, al centrarse en el desarrollo de las potencialidades de cada cual, y no en sus dificultades.

La Educación Inclusiva implica un gran cambio escolar, inmediato y a largo plazo, que requiere de una acción concertada de distintos agentes sociales: administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores. De la reflexión y revisión de la práctica educativa de los docentes surgirán tanto los cambios metodológicos como culturales, imprescindibles para construir ese ámbito de inclusión.

Es en esta reflexión en la que se basa este Trabajo Fin de Grado, concretamente en la labor docente llevada a cabo durante dos cursos, en el segundo ciclo de Educación Primaria, en un aula con dos alumnos con necesidades educativas especiales. Se trata de presentar una experiencia con el sencillo objetivo de abordar el día a día en el aula, con el reto de incluir a estos dos alumnos como miembros fundamentales del grupo, haciendo realidad una educación cada vez más inclusiva y por tanto de mayor calidad.

2. OBJETIVOS

Este Trabajo de Fin de Grado va a centrarse en un tema, fundamental en la educación hoy: la atención educativa a la diversidad. Con él, además de continuar mi formación como docente, me propongo los siguientes **objetivos**:

Por un lado,

- Profundizar en el conocimiento de la inclusión educativa, a través de la revisión de la literatura científica sobre el tema.
- Reflexionar sobre aquellas actuaciones educativas que facilitan el aprendizaje del alumnado en contextos de diversidad.
- Analizar críticamente el proceso educativo, desde un planteamiento de trabajo colaborativo y autorreflexivo sobre la propia práctica docente
- Poner en marcha procesos de mejora para promover una escuela inclusiva.

Por otro lado, estos objetivos que pretendo con el trabajo están estrechamente relacionados con los que señala la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre como **Objetivos Generales del Título de Grado en Educación Primaria:**

5.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

11.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

3. JUSTIFICACIÓN

De los años de trabajo en una escuela rural unitaria, donde la heterogeneidad del alumnado es más que evidente, he aprendido que realmente la variedad enriquece, que el trabajo cooperativo ayuda a crecer, que el respeto a la individualidad es la base del aprendizaje y que sentirse parte fundamental y única de un grupo es el motor para lograr los objetivos que nos proponíamos. Aún con edades muy diferentes, todos los alumnos/as¹ son capaces de preparar proyectos comunes y de sentirse orgullosos de formar parte de su escuela. La creatividad y el clima de confianza son puntos imprescindibles en estos centros.

Esta experiencia profesional hizo que mi incorporación a un centro de la capital, con una gran diversidad de alumnos/as, me ilusionase. El centro cuenta con un gran número de alumnado inmigrantes, de etnia gitana y también alumnado con discapacidad intelectual y física. Además, los grupos son reducidos en número, por lo que es más fácil una enseñanza personalizada.

En el curso 2010/2011 me encontré con un grupo totalmente heterogéneo de alumnos/as, entre ellos dos gemelos con una grave discapacidad física e intelectual. Este hecho provocó el desarrollo de una serie de estrategias didácticas adaptadas a esta diversidad y que supusieran la aceptación incondicional de las capacidades de todo el alumnado y el respeto a estas diferencias. Es decir, la búsqueda de la calidad educativa para todos los estudiantes sin excepción. Por otra parte, me situó en la problemática de la inclusión educativa.

Hemos de señalar, asimismo, que como docente, y ante la demanda formativa para dar respuesta a los nuevos retos que plantea nuestra sociedad al sistema educativo, este trabajo se justifica también desde la necesidad de adquirir las **Competencias del Título de Grado en Educación Primaria**, que figuran en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

¹ En el estilo de redacción de este trabajo se ha procurado un uso no sexista del lenguaje, haciendo una especial mención a la distinción de género cuando ha sido necesario. No obstante, en ocasiones, para facilitar la lectura del mismo, se ha utilizado el masculino genérico con la intención de representar a ambos géneros.

Este trabajo desarrolla un buen número de las que allí se reflejan, pero especialmente señalo aquellas competencias específicas del Módulo de Formación Básica con las que entronca de manera más directa:

2.-Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumno.

9.-Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO: LA ESCUELA INCLUSIVA

La educación está permanentemente sumida en procesos de cambio, que van lentamente abriendo las puertas de la tolerancia hacia todo el alumnado mediante el desarrollo de estrategias y propuestas que ordenan las maneras de atender con eficacia al mismo. El alumnado con discapacidad, particularmente aquel con discapacidad intelectual o cognitiva grave, padece las insuficiencias que tiene el sistema educativo para dar respuesta a las necesidades que presenta.

No obstante, el proceso integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas va acumulando positivamente experiencias, modificando concepciones y gestionando mejor la propuesta de cambio escolar necesario para que los alumnos/as con discapacidades puedan ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general, tal como se recoge en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (2006).

En 1978, el informe Warnock, entre sus muchas aportaciones, incluye el concepto de necesidades educativas especiales, que implica una nueva forma de entender la integración de los alumnos/as con discapacidad en las aulas ordinarias, rompe con el dominio del déficit y modifica la perspectiva de análisis dando importancia y relevancia al contexto, a sus oportunidades y recursos sobre la discapacidad y las limitaciones.

Ya en nuestro país, la publicación el 6 de marzo de 1985 del R.D. de Ordenación de la Educación Especial, que regulaba el programa experimental de integración educativa, marca el inicio de una gran aventura educativa y el replanteamiento de muchos principios y creencias, que en esta época dominaban la educación en general y la atención a las personas con discapacidad en particular, puesto que no se hablaba todavía de atención a la diversidad.

El 20 de marzo de 1985 se hizo pública la primera orden que establecía la normativa sobre planificación y experimentación de la integración para el curso 1985-1986, comenzando en la educación preescolar de entonces y en el primer ciclo de la extinta EGB en centros ordinarios completos.

La LOGSE, en 1990, ofrece un respaldo necesario para favorecer y potenciar la atención a la diversidad en la escuela ordinaria, al propugnar un modelo de escuela basado en los principios de normalización e integración.

La integración educativa significa un cambio radical, pues representa un avance muy significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades.

Progresivamente se ha ido evolucionando, intentando ir más allá de la integración.

La Declaración de Salamanca de 1994 fue un punto de partida definitivo, al reconocer que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una buena educación a todos los alumnos/as independientemente de cuáles sean sus aptitudes.

La OMS publicó en el año 2001 la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), revisión de la anterior Clasificación de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, original de 1980, donde cambia no sólo la terminología, sino -y sobre todo- el concepto de discapacidad, que pasa de concebirse como un hecho que sólo afecta a la persona como ser individual, a reconocer que existen restricciones en el entorno donde viven, que provocan la creación de barreras para las actividades y para la participación de las personas que tienen alguna discapacidad.

La consecuencia de este proceso de reconceptualización de la discapacidad nos conduce a cambios en el modelo educativo a aplicar, que pasa de la educación especial asistencial en centros específicos, con enfoque terapéutico, pasando por el proceso de integración hasta alcanzar el modelo inclusivo, que como introducen Booth y Ainscow (2002, p.20): “La “*inclusión*” o la “*educación inclusiva*” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales”. Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades de aprendizaje que pueden presentar determinados alumnos”.

4.2. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL: ¿QUÉ ES LA INCLUSIÓN?

Al abordar el estudio sobre la inclusión educativa hemos encontrado cierta dificultad, dada la profusión de aportaciones sobre su conceptualización, ya que la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006. 2008; Escudero y Martínez, 2011). Así Ainscow (2006); Ainscow y Miles (2008) y Giné (2009) nos muestran hasta seis maneras de conceptualizar la inclusión: inclusión relativa a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”, inclusión como respuesta a los problemas de conducta, inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión, inclusión como la promoción de una escuela para todos, inclusión como “Educación para todos” e inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.

También es importante advertir que, incluso en el ámbito educativo, no todos los académicos han apoyado la filosofía de la inclusión; algunos incluso han manifestado por escrito sus objeciones (Brantlinger, 1997; Freire y César, 2002, 2003; Fuchs y Fuchs, 1994; Connolley y Sarromaa, 2009).

Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que el ámbito de la Educación Inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables, pues, en el fondo, tiene una *naturaleza dilemática* que necesariamente genera tales situaciones (Dyson, 2001).

Nosotros vamos a partir de la definición que da la UNESCO (2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.... 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).

A partir de esta definición vamos a resaltar, siguiendo a Echeita y Ainscow (2011) cuatro elementos determinantes de la inclusión:

- La inclusión es un proceso. Hay que entender la inclusión educativa como un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. El factor tiempo es fundamental.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término “presencia” está relacionado con el lugar donde son educados los niños, pero debe ser interdependiente con la participación y el éxito, pues la sola presencia de determinados niños/as en un determinado centro no asegura su inclusión. El término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término 'éxito' tiene que ver con los resultados de aprendizaje.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos/as o grupos de alumnos/as, en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. Por otra parte se

trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas.

- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos/as en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

La definición de Educación Inclusiva, en la práctica, puede precisarse y concretarse de acuerdo con Booth y Ainscow (2002) en las tres dimensiones que recogemos a continuación:

1ª-Crear culturas inclusivas.

Esta dimensión abarca dos grandes bloques de actuación: la construcción de comunidades escolares seguras, colaboradoras y estimulantes para todos los implicados: alumnado, profesorado, familias y comunidad local; pero también establecer valores inclusivos como guías para la toma de decisiones y maneras de pensar abiertas que determinan la perspectiva de análisis de cada realidad. Los valores, que apoyan y conforman la creación de culturas inclusivas, son: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sustentabilidad, pero también las cualidades de compasión, honestidad, coraje y alegría. (Booth, 2006)

2ª-Elaborar políticas inclusivas.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan, en segundo lugar, en las “políticas escolares” de cada centro. Ellas son las que deben asegurar que los valores compartidos hacia la diversidad del alumnado estén en el corazón de las decisiones de planificación, coordinación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el centro quiere promover, empapando todas las decisiones curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, apoyos, etc.) y organizativas necesarias para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

3ª-Desarrollar prácticas inclusivas.

Por último, “las prácticas” de las aulas deben reflejar la cultura y las decisiones colectivas adoptadas para sustentar a aquellas. Ello pasa por tratar de asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta las características de cada estudiante, desde una visión

multidimensional de la inteligencia y el conocimiento y la experiencia de cada uno de ellos fuera del entorno escolar. Para que una tarea de esta complejidad y dificultad pueda llegar a buen puerto, es imprescindible que el profesorado sea capaz de movilizar recursos, apoyos y ayudas de todo tipo, del propio centro y de las comunidades locales, sin los cuales es difícil hacer frente a la incertidumbre del cambio educativo.

La relación entre estos tres planos (cultura, política y práctica) no es lineal y jerárquica (de las culturas a las prácticas), sino circular y en parte difusa, imprecisa: una innovación espontánea para un mejor manejo del aula y los aprendizajes, puede desencadenar una reflexión profunda sobre su significado e implicaciones para la escuela, lo que puede, a su vez, hacer revisar valores y creencias compartidas (cultura escolar) y poner en marcha planes para sistematizar su uso en el futuro por otros compañeros/as (política).

4.3. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS AULAS INCLUSIVAS

Las aulas representan el lugar por excelencia de acogida del niño/a en el centro educativo. Por ello juegan un papel decisivo en el proceso de inclusión, puesto que se constituyen en comunidades que dan la bienvenida a la diversidad, honrando y respetando las diferencias. Atendiendo a los objetivos de este TFG, nos centramos en las características de un aula inclusiva, para así acercarnos a la realidad educativa que nos atañe.

Según Stainback y Stainback (1999) las principales características de un aula inclusiva son:

- **Filosofía de aula.** Las aulas inclusivas asumen una filosofía que postula que la diversidad fortalece la clase. Considera que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje..
- **Reglas del aula.** Dentro de las reglas de un aula inclusiva los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Estas reglas deberán reflejar la

filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre el alumnado, además de entre otros miembros de la escuela y de la comunidad.

- **Instrucción acorde a las características del alumnado.** En las aulas inclusivas se proporciona apoyo a los estudiantes para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículo apropiado. No se espera que los estudiantes consigan un curriculum de aula predefinido y estándar, que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades.
- **Apoyo dentro del aula ordinaria.** Los servicios y la ayuda se proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas. Si un alumno/a necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativo, o socialmente, éstas se proporcionan en el aula de educación general.
- **Fomento de una red de apoyo natural.** Las aulas inclusivas tienden a fomentar las redes de apoyo naturales. Hay un énfasis en los sistemas de tutoría entre compañeros/as, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y otras formas de poner a los estudiantes en contacto mediante relaciones naturales continuas y de apoyo.

Por ello las aulas inclusivas se caracterizan por abordar abiertamente el tema de los prejuicios y los estereotipos que llevan a la exclusión de determinados miembros de la clase, y por enfatizar mucho más lo común que lo diferente. De esta forma, tratan de que las capacidades de cada uno de sus miembros, sean las que fueren, sean apreciadas y apoyadas. El papel del profesorado es fundamental en este sentido, ya que es el responsable de que todos los alumnos/as se sientan reconocidos e incluidos totalmente en la vida de las mismas. A su vez es el responsable de crear un clima social, a través de su actitud y sistema de valores, que favorezca el respeto a las diferencias.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA

El trabajo que proponemos consiste en una reflexión sobre la escolarización, en un aula ordinaria, de dos alumnos con una profunda diversidad funcional, de carácter intelectual y físico, basándonos en aspectos que consideramos relevantes para su educación integral, como seres individuales y sociales. Conectando con los fundamentos teóricos de la inclusión, veremos cómo estos intentos por tratar de mejorar la integración de los alumnos son sólo un pequeño paso dentro del gran reto de la educación inclusiva.

Partiremos de los planteamientos educativos del centro, y de la pequeña comunidad escolar del grupo de cuarto curso de E.P, donde se desarrolla esta experiencia, para pasar a conocer a los alumnos protagonistas de este trabajo, sus problemas físicos e intelectuales, así como sus experiencias escolares anteriores. Relataremos, a continuación, las acciones que se han puesto en práctica para avanzar hacia la participación real de estos estudiantes en la vida escolar.

El diseño de esta propuesta de trabajo, se concreta, de manera sintética, en las siguientes fases:

1ª fase. Revisión teórica sobre el tema de la Educación Inclusiva y discusión, en equipo de ciclo, sobre posibles aplicaciones didácticas en nuestro centro.

2ª fase. Selección del grupo-clase sobre el que se aplicará la intervención educativa e incardinación de la misma en el diseño curricular de aula.

3ª fase. Elaboración de la propuesta de intervención.

4ª fase. Aplicación

5ª fase. Evaluación y posibilidades de mejora.

La aplicación y revisión de estas prácticas esperamos puedan suponer un estímulo para mejorar la calidad de la educación y no un desánimo ante las dificultades enormes que tienen en la realidad del aula.

6. CONTEXTUALIZACIÓN

Profundizar en el significado de la “inclusión” nos lleva a la idea clara, como exponemos en la fundamentación teórica, de la interrelación de todas las actuaciones que afecten a cualquier labor educativa. Por eso iniciamos esta reflexión señalando que el primer respaldo para favorecer la inclusión la encontramos en La Ley Orgánica de Educación (MEC, 2006), que, en el Artículo I referido a Principios y fines de la educación dice:

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la **inclusión educativa** y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con **especial atención** a las que deriven de **discapacidad**.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. (BOE número 106 de 4/5/2006, p. 17164)

Aún sabiendo que este sistema educativo se desarrolla en una sociedad que no es inclusiva, (la discriminación por razón de etnia, religión, género,... es bien conocida y hasta vivida por todos) nos parece que la norma que lo regula ha avanzado en este sentido y que es una buena base para crear culturas inclusivas.

Creemos que aplicar las leyes es mucho más complicado que redactarlas, y más cuando la escasez de recursos económicos se une a la falta de concienciación social y también a prejuicios de concienciación de algunos docentes, asociaciones y hasta familias. Por eso la creación de comunidades escolares colaboradoras y con valores inclusivos supone un segundo respaldo para la práctica docente. Es por esto por lo que

queremos reflejar la realidad del centro donde trabajamos y en el que se circunscribe esta propuesta. Presentamos también a los dos alumnos protagonistas de este trabajo y al grupo de cuarto de Educación Primaria del centro, donde están escolarizados.

6.1. EL CENTRO

El contexto en el que se desarrolla nuestro trabajo es el del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Pan y Guindas de la ciudad de Palencia, cuyas características detallamos a continuación

6.1.1. SITUACIÓN

El CPEIP Pan y Guindas está situado en un barrio de la periferia de Palencia. El nivel socioeconómico y cultural de la población del barrio es muy bajo (paro, empleo precario, familias desestructuradas...). El índice de natalidad ha ido disminuyendo progresivamente, siendo más acusada esta disminución en los últimos años. No obstante se aprecia un cierto aumento de población en edad escolar por la población emigrante que se está instalando en la zona. Por otra parte, la construcción de un bloque de viviendas sociales que alberga familias de etnia gitana ha contribuido a que se incremente el alumnado de estas minorías.

En definitiva, el centro integra la realidad intercultural que se vive en el barrio, convirtiéndose en dinamizador sociocultural y aportando valores educativos que favorecen el respeto y la igualdad.

6.1.2. ORGANIZACIÓN Y DEPENDENCIAS

El Colegio funciona con nueve unidades, tres de Educación Infantil y seis de Educación Primaria, con poco alumnado en cada una de ellas. Nuestras aulas, a pesar de no contar con un elevado número de alumnos/as, son bastantes heterogéneas (alumnado perteneciente a minorías étnicas 43%, alumnado inmigrante 24%), lo cual determina y condiciona nuestra práctica docente.

Comenzó siendo centro piloto de integración, y aunque en la actualidad no cuenta con esta denominación, en la práctica acoge a un gran número de alumnado con algún tipo de discapacidad. Es actualmente un centro de referencia para alumnos/as con problemas motrices; por este motivo carece de barreras arquitectónicas (cuenta con ascensor, rampas, barandillas, baños adaptados,...) y está adaptado para este tipo de alumnado.

Es un colegio pequeño, familiar y acogedor. Tiene comedor, biblioteca, sala de informática, sala de música, gimnasio y un aula donde trabaja el fisioterapeuta. El patio de recreo es amplio, pero se echa de menos un espacio cerrado donde poder celebrar días especiales o estar los días de lluvia durante el recreo.

Las aulas son luminosas y amplias, pero no existen espacios suficientes para desarrollar la actividad educativa tal y como se programa en nuestro centro.

Cuenta también con transporte escolar para los alumnos/as con necesidades educativas especiales que lo precisen.

Además, estas instalaciones están abiertas al barrio para desarrollar otras actividades: Escuela de padres, actividades deportivas, de formación....

6.1.3. RECURSOS HUMANOS

En el centro hay 18 maestras/os, (algunos comparten la plaza con otro centro). Señalamos dos especialistas en Pedagogía Terapéutica, un responsable del programa de Éxito Educativo² y un maestro de Educación Compensatoria (también compartido). Además, por ser un centro preferente de integración de motóricos cuenta con una Auxiliar Técnica Educativa y un Fisioterapeuta, compartido con otro centro.

El ambiente entre los profesionales es bueno. En los últimos años está llegando al centro profesorado con plaza definitiva, lo que facilita un trabajo más a largo plazo y con objetivos comunes que ayudan a dar coherencia al Plan de Centro.

² El programa de Éxito Educativo va dirigido al alumnado de la Comunidad de Castilla y León, que sin tener necesidades específicas de apoyo educativo, precise refuerzo educativo en áreas y materias instrumentales y técnicas de estudio.

6.1.4. FILOSOFÍA DEL CENTRO

Recogemos a continuación los objetivos generales que orientan nuestro Proyecto Educativo de Centro.

El CPEIP Pan y Guindas,

- Concibe la educación como un servicio público a disposición del entorno próximo y de la sociedad en general, contribuyendo dentro de sus posibilidades a mejorarla.
- Pretende ser una escuela inclusiva de todos y para todos, encaminada a lograr que cada alumno/a tenga la posibilidad de desarrollar sus aptitudes y donde se respeten y acepten sus capacidades y limitaciones.
- Defiende la formación en el respeto y tolerancia en las distintas opciones de entender e interpretar la realidad.
- Propugna una línea de actuación democrática donde la participación de todos los sectores de la Comunidad Educativa y la distribución de responsabilidades sea una realidad.
- Concibe la educación como elemento compensador de desigualdades sociales.
- Manifiesta una actitud abierta e innovadora, proporcionando los medios necesarios para que cada alumno/a sea capaz de integrarse en una sociedad cambiante, convirtiéndose en miembro responsable de ella.
- Propone una escuela gratificante, donde la actividad tenga un papel importante, se favorezcan las situaciones que signifiquen seguridad y respeto para todos los miembros de la Comunidad Escolar.

6.1.5. AVANZANDO HACIA UNA CULTURA INCLUSIVA

Consideramos que el centro cumple muchas características que le aproximan a una cultura inclusiva.

- Existe algún grado de consenso entre los profesionales acerca de los valores de respeto por la diferencia y un compromiso de ofrecer a todos los estudiantes acceso a las oportunidades de aprendizaje.

- Los valores y actitudes del profesorado incluyen un nivel considerable de aceptación y celebración de las diferencias, junto con un compromiso de ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes.
- Se da una gran colaboración entre el profesorado, así como procesos de resolución conjunta de problemas. Estos valores y compromisos pueden encontrarse de igual modo entre los estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad educativa.
- Es una escuela informada y sensibilizada, respecto a la diversidad que presenta el alumno/a y a sus necesidades específicas.
- Es una escuela que ofrece una respuesta educativa adecuada a los alumnos/as con discapacidad, derivada de una evaluación psicopedagógica para determinar los apoyos que requieren y que se establecerán en la Propuesta Curricular Adaptada, a la que se le dará un seguimiento puntual.
- Es una escuela que trabaja de manera cercana con las familias.
- Es una escuela que busca la vinculación con otras instancias gubernamentales y de la sociedad civil que puedan apoyarla para responder a las necesidades de todos los alumnos y las alumnas.
- Es una escuela que asume estrategias para promover la inclusión de todos los estudiantes.

El proceso hacia la inclusión es lento pero progresivo, no ajeno a dificultades, y supone la negociación compartida de significados por parte del profesorado; en definitiva, la toma de conciencia y la responsabilidad de llevar a cabo un conjunto de innovaciones que afectan a todo el centro y que permitan ir superando los obstáculos que, a veces, encontramos.

Estas **dificultades** se resumen en:

- Falta de recursos, tanto personales como materiales.
- Necesidad de optimizar los recursos ya existentes.
- Desesperanza y desasosiego ante la situación educativa actual.

6.2. LOS PROTAGONISTAS: PEDRO Y JAVIER

Los estudiantes sobre los que versa nuestro trabajo son Pedro y Javier, actualmente escolarizados en 4º de E.P. Reseñamos, a continuación, algunos datos sobre su historia personal y escolar.

Pedro y Javier, son hermanos gemelos, nacidos en abril de 2002. Desde el momento de su nacimiento presentan una serie de alteraciones físicas y psíquicas. Ambos presentan un cuadro de Hemiparesia derecha y Miotonía Steinert.³

Comenzaron el Programa de Atención Temprana en agosto de 2002 y continuaron con él hasta noviembre del 2005. Estuvieron escolarizados en la Escuela de Educación Infantil “Miguel de Unamuno” durante el curso 2004/2005.

Llegaron al CPEIP Pan y Guindas para iniciar el Segundo Ciclo de Educación Infantil, cuando todavía no tenían autonomía para caminar.

Los dos niños presentan una rigidez muscular generalizada y atrofia muscular en regiones concretas como abdominales, dorsiflexores de tobillo, musculatura de la cara,..Pedro, además, tiene hidrocefalia.

Esta distrofia miotónica como consecuencia de la enfermedad de Steinert implica en los alumnos un déficit en todas las áreas de desarrollo, tanto en el área motórica, como en la cognitiva, en la lingüística y en su autonomía y socialización.

Como con el resto de los niños/as que comienzan el segundo ciclo, realizamos una **evaluación inicial**:

- Estudio de su expediente e investigación sobre los problemas físicos y psíquicos que presentan y que no conocíamos en profundidad.
- Entrevista con su tutora del primer ciclo de Primaria. Está descontenta de su evolución, cree imposible que aprendan a leer y se queja de su comportamiento dentro del aula, tocan todo, no obedecen y son “zánganos”. Habla de los dos niños en general y comenta que son muy parecidos en cuanto a capacidades.

³ El Síndrome de Steinert (Distrofia Muscular Miotónica DMM) se trata de de una enfermedad hereditaria muscular de evolución lenta y progresiva, que se caracteriza por: Miotonía o dificultad para la relajación muscular, atrofia muscular lenta pero progresiva. y manifestaciones sistémicas. La forma congénita es la forma más grave de Distrofia Muscular Miotónica. Normalmente la madre tiene la enfermedad, aunque sus síntomas sean tan leves que no lo haya detectado.

- Entrevista con la especialista de Pedagogía Terapéutica del centro. Ella considera que los niños han madurado mucho desde que les conoció en Educación Infantil, que aprenden cosas que les interesan, aunque, sobre todo a Pedro se le olvidan fácilmente. Conocen algunas letras.
- Primera entrevista con la madre, dice que los niños van contentos al colegio y se ofrece a colaborar en lo que necesitemos. Tiene mucho interés en que los niños lean.

Desde el primer momento en que empezamos a programar el tercer curso de E.P nos proponemos como **prioridades educativas**:

1. Fomentar su autonomía como base de su mejor desenvolvimiento dentro del aula, del colegio y de la sociedad.
2. Crear conciencia de pertenecer al grupo.
3. Iniciar un método de lectura, totalmente adaptado a sus posibilidades, intentando que sea motivador y que recompense los éxitos.
4. Potenciar al máximo sus capacidades.

6.3. EL GRUPO DE CLASE

Pedro y Javier están actualmente escolarizados en 4º de E.P. El grupo de cuarto es muy reducido en número de alumnado, dos niñas y cinco niños. Tres son de etnia gitana, dos de ellos han sido diagnosticados por el equipo de Orientación como límites, otro de los alumnos gitanos tiene serios problemas familiares y económicos, otros dos alumnos no presentan una problemática especial y Pedro y Javier, protagonistas de nuestro trabajo.

El aula es amplia y luminosa. Pedro y Javier pueden moverse por ella, aunque tienen mucho riesgo de tropiezos y caídas por sus dificultades de movilidad. Hasta que llegaron a tercero de EP utilizaron una mesa con anclajes especiales y estaban siempre situados al final de la clase. Cuando cambiaron de ciclo, desde el primer día, se colocaron en pupitres normales, situados en forma de U, junto con el resto de compañeros/as. Este hecho, que puede parecer poco importante, fue el principio de su participación en el grupo. Les cuesta acercar la silla a la mesa, pero con esfuerzo y cada vez con menos ayuda, están bien sentados.

Como recursos a destacar, contamos con una biblioteca de aula y un ordenador con conexión a internet.

7. PROPUESTA DE ACCIÓN PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Después de haber estudiado el modelo global de la inclusión educativa y su complejidad, y reflexionado sobre las condiciones particulares de una realidad educativa, exponemos las “estrategias” llevadas a cabo para “vivir” esta filosofía, pues creemos, como Pearpoint y Forest (1992), que la inclusión es una forma mejor de vivir. Hemos organizado estas actuaciones en una serie de puntos que consideramos clave en este pequeño paso hacia la construcción de una escuela inclusiva.

No hay una política o una práctica educativa que pueda conseguir hoy, habida cuenta de la situación en la que nos encontramos en el devenir histórico de este proceso, el 100% de satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, el rendimiento óptimo y la participación completa en un sistema educativo común, de todo el alumnado, incluidos aquellos estudiantes más vulnerables. Lo que cabe, entonces, es prepararnos para enfrentar, desde el dialogo igualitario y la colaboración eficaz, el proceso de toma de decisiones que mejor resuelva, episódicamente, este “*dilema de las diferencias*”, como lo han llamado Dyson y Milward, (citados por Echeita y Ainscow, 2011, p. 34)

7.1. PERTENENCIA AL GRUPO

La sola presencia física de los alumnos/as en un aula no es suficiente para garantizar su inclusión, ésta requiere su participación.

En este sentido, nos resulta muy útil la definición que nos proporciona el profesor Booth (2002)

La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y, cabría decir lo mismo, con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación

también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo. (p. 12)

Desde el momento que Pedro y Javier se incorporaron al nuevo curso intentamos crear conciencia de pertenencia al grupo, para ello nos propusimos:

- Que estuvieran sentados entre sus compañeros/as (antes, por su dificultad para moverse, para sentarse y levantarse, se situaban en una mesa adaptada)
- Que llevaran mochila y estuche como sus compañeros/as (nunca habían utilizado este material).
- Que participaran en la elaboración de normas de la clase y en todas las actividades de dinámica de grupo.
- Que participaran en todas las actividades extraescolares.
- Que participaran en todas las actividades de tutoría y educación emocional.
- Que participaran en el *sistema de puntos*.⁴
- Que tuvieran sus responsabilidades dentro del aula: regar las plantas, borrar la pizarra,...
- Que llevaran deberes.
- Que hicieran fila con sus compañeros/as, aunque siempre tienen que subir y bajar las escaleras acompañados por adultos.
- Que su aportación al grupo fuera valorada por todos sus compañeros/as.

Ahora sus compañeros/as cuentan con ellos para todo, actuaciones, fiestas, trabajos especiales,...les valoran (dicen que Pedro es muy imaginativo y que Javier es inteligente, por ejemplo) y les cuidan.

⁴ Un *sistema de puntos* es la aplicación sistemática de una estrategia de premios que tiene por objetivo iniciar o incrementar la práctica de una conducta. Los programas de puntos funcionan bien para reforzar cualquier conducta que se desea convertir en hábito y para iniciar tareas nuevas. El niño gana puntos cada vez que realiza determinadas conductas definidas previamente y puede canjearlos por algún premio preestablecido. En nuestro caso en la “tienda”.

7.2. AUTONOMÍA

Fomentar su autonomía como base para su mejor desenvolvimiento dentro del aula y del colegio fue un objetivo primordial desde el primer día. Por otra parte, es fundamental para su socialización.

Organizamos trimestralmente las programaciones, proponiéndonos la realización de rutinas, que gradualmente van haciéndose más exigentes:

- Quitarse los abrigos solos, colgarlos, y más adelante ponérselos sin ayuda.
- Saludar, dar las gracias, pedir las cosas por favor.
- Abrir y cerrar el estuche, ser capaces de guardar el lápiz y más adelante también una pintura y un rotulador sin que se pierdan. Acabamos de empezar a utilizar goma y también tienen que conservarla en el estuche.
- Abrir y cerrar la mochila, más adelante colgarla de la pecha y ponérsela a la espalda.
- Abrir y cerrar la carpeta donde llevan los deberes, y guardarlos. (Nos costó mucho tiempo y esfuerzo).
- Colocar la silla debajo de la mesa cuando se levantan.
- Guardar los trabajos en el casillero.
- Sonarse la nariz.

Los avances en este sentido son lentos, pero se van consiguiendo los objetivos, aunque desigualmente. Javier es mucho más autónomo que Pedro.

Tanto para la programación, como para llevarlo a la práctica, resulta fundamental la colaboración de todos los profesionales que atienden a los niños y especialmente la Auxiliar Técnica Educativa, que está con Pedro y Javier en el comedor. Los padres están continuamente informados del itinerario de hábitos de autonomía que seguimos y colaboran reforzando en casa. Hemos llevado el *sistema de puntos* a casa para animar a padres e hijos a avanzar en este sentido.

7.3. ESFUERZO

“La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento de calidad y **exigente** con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2008, p. 3).

Valores como el esfuerzo o la organización del trabajo, refuerzan un tipo de motivación intrínseca muy valiosa, pues el esfuerzo, así como su capacidad para organizarse las tareas, es percibido por el alumno como una capacidad controlable por él y, a su vez, modificable con o sin ayuda.

La exigencia es indispensable para la autosuperación, siempre que sea proporcionada a la situación y a las capacidades de las personas.

Trabajar el esfuerzo requiere una gran tarea diaria para el profesor, para ello valorar el trabajo diario en clase es fundamental.

Pedro y Javier no estaban acostumbrados a ningún tipo de esfuerzo. Quizá no tenían suficiente motivación para trabajar. Cuando les dábamos algún material de trabajo lo dejaban caer y no prestaban atención.

Sus problemas físicos les dificultan enormemente la grafomotricidad y cualquier tipo de actividad manual, puesto que son diestros y tienen, entre otras dificultades, como ya comentamos, una hemiplejía del lado derecho y síndrome de Steinert.

Aún así nos propusimos trabajar diariamente la fuerza y el control de la mano izquierda y la utilización de la derecha como apoyo. Empezamos utilizando pintura de dedos y pinceles para que el esfuerzo del trazo fuese menor y más satisfactorio. Al mismo tiempo recompensábamos el trabajo con su exposición y con halagos de profesores y compañeros. Después de realizar trazos libres por el espacio, pasamos a realizar caminos verticales y horizontales. Siempre los trabajos estaban previamente motivados con historias, cuentos y canciones que les hacían prestar atención a su labor. Continuamos por el camino evolutivo de la grafomotricidad y ahora son capaces de escribir su nombre y algunas letras mayúsculas (Anexo I). Es de destacar que se ponen delante de una ficha y saben lo que tienen que hacer. Javier lo hace solo.

La recompensa positiva e inmediata de cada alumno del grupo la llevamos también a cabo a través del *sistema de puntos*, con lo que logramos, además de valorar

el esfuerzo crear buenos hábitos. A lo largo del curso vamos variando los objetivos según se van consiguiendo. Ejemplos de los aspectos puntuados diariamente son:

- Saludar y despedirse.
- Acudir puntualmente al colegio.
- Mantener el cajón ordenado.
- Cumplir las responsabilidades asignadas dentro de la clase.
- Gusto por el trabajo (evitando gestos, comentarios y actitudes de pereza ante el trabajo personal y compartido...).

Pedro y Javier, como ya comentamos, participan en este *sistema de puntos* igual que sus compañeros. Durante algún periodo, han podido seguir sumando puntos en casa. Con el fin de aumentar el esfuerzo y reforzar su autonomía llevaban a casa una planilla con una tabla para puntuar, junto con sus padres, sus avances: ponerse solos los pijamas, ayudar a poner la mesa,..(Anexo II)

Los puntos son canjeables en “la tienda” (Anexo III, foto1) por distintos objetos atractivos para los alumnos/as. Por otra parte, este *sistema de puntos* enseña a los niños a ahorrar para lograr lo que quieren conseguir.

7.4. CLIMA Y APOYO CONDUCTUAL POSITIVO

“Crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro.” (Booth y Ainscow, 2002, p.16).

Aquí nos estamos refiriendo a la clase como comunidad, donde pensamos que la generación de un ambiente emocional acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje. Un aula alegre, donde todos sean valorados resulta imprescindible para encontrarse motivado.

Además, es necesario que el clima de clase sea de confianza, donde los alumnos/as se sientan seguros para preguntar cuando no sepan algo o tengan dudas, y que les permita percibir los errores como parte de su proceso de aprendizaje y oportunidades para mejorar.

Los estudiantes deben sentirse seguros a la hora de experimentar para aprender, lo que supone que puedan elegir, asumir riesgos y aceptar responsabilidades. Deben ser escuchados y aprender a escuchar.

El profesor tiene que reconocer y “celebrar” el esfuerzo y la mejora en el rendimiento del alumnado más que los logros en sí. La información a los alumnos/as acerca de su trabajo a medida que van realizando sus tareas y el elogio del esfuerzo y la mejora, son esenciales para la creación de ese clima. Afecto, paciencia y respeto hacia el alumnado son términos a tener presentes en todo momento en el aula.

Un proceso inclusivo es el que hace visible lo que aquel alumno o alumna hace bien, aquello en lo que tiene éxito, que puede ofrecer y que tiene un valor positivo para los demás. Y es eso todavía más importante cuando los alumnos tiene un grado de afectación grave y las expectativas iniciales de lo que pueden llegar a hacer son mínimas.

Hemos conseguido que Pedro y Javier, como ya hemos comentado, sean importantes dentro del grupo. El ser capaz de cumplir con sus responsabilidades en el aula ayuda a que se sientan imprescindibles. (Anexo IV). En todo momento nos esforzamos para que puedan demostrar sus avances y sus capacidades, por ejemplo los dos retienen los datos de los *bits de inteligencia*⁵ con más facilidad que algunos de sus compañeros/as y disfrutan demostrándolo.

El cariño y el respeto con los que son tratados por profesorado y compañeros/as favorecen el clima acogedor de la clase.

7.5. APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo hace referencia al uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales el alumnado trabaja junto para maximizar su propio aprendizaje y el de todo el equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

⁵ El “creador” de los bits de inteligencia fue Glenn Doman, fisioterapeuta estadounidense, y los definió como: Unidades de información que se presentan a los niños de una forma adecuada. Su realización concreta se encuentra en la utilización de una ilustración o dibujo muy preciso o una fotografía de buena calidad acompañado de un estímulo auditivo, que consiste en enunciar en voz alta lo que representa. Se suelen agrupar por temas o categorías.

Los métodos de aprendizaje cooperativo necesitan la heterogeneidad de los alumnos/as. Es una metodología que no sólo reconoce la diversidad sino que obtiene de ella un beneficio instruccional. El establecimiento de relaciones de colaboración y ayuda entre los propios alumnos/as es un recurso de primer orden para facilitar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y conductas prosociales y el mantenimiento de un clima de respeto y valoración de las diferencias. Bien es cierto que estos efectos están sujetos a la aplicación sistemática y sostenida en el tiempo de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo cuya importancia y eficacia están, a estas alturas, sobradamente probadas y contrastadas (Slavin y Madden, 2001; Colomina y Onrubia, 2001; Gillies y Ashman, 2003; Durán y Vidal, 2004).

El aprendizaje mediante grupos cooperativos dista sustancialmente de los equipos de trabajo tradicionales, tal y como podemos observar en la siguiente tabla:

Equipo de aprendizaje cooperativo	Equipo de trabajo tradicional
Interdependencia positiva.	No hay interdependencia positiva.
Responsabilidad individual.	No se asegura la responsabilidad individual.
Habilidades cooperativas directamente enseñadas.	Habilidades cooperativas espontáneamente ejercidas.
Liderazgo compartido y reparto de responsabilidades	Liderazgo generalmente nombrado y no se reparten necesariamente las responsabilidades.
Contribución de todos los miembros al éxito del equipo.	El éxito del equipo a veces solo depende de la contribución de alguno de sus miembros.
Observación y feedback por parte del profesor al equipo que trabaja de forma cooperativa dentro de la clase.	El profesor no sigue o lo hace ocasionalmente el desarrollo del trabajo en equipo.
El equipo revisa su funcionamiento y se propone objetivos para mejorarlo.	El equipo no revisa de forma sistemática su funcionamiento.

Diferencias entre los equipos cooperativos y los equipos de trabajo individual de Pujolàs (2001, p. 82)

Hemos comprobado que el aprendizaje cooperativo es efectivo para nuestro curso (Anexo III, foto2). El alumnado comprende que su éxito está unido al éxito de los demás, es muy motivador y desarrolla habilidades sociales. Pedro y Javier participan

en este tipo de actividad con entusiasmo. Saben que tienen una función dentro del grupo y la cumplen. Por ejemplo, en los trabajos de investigación son los responsables del ordenador, lo encienden y manejan el ratón con la dirección de otro compañero/a.

7.6. USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

En nuestro centro las tecnologías de la información y la comunicación constituyen una pieza clave en el proceso educativo del alumnado.

Una vez por semana todo el grupo de cuarto curso va a la sala de informática, donde todos los niños/as desarrollan conocimientos básicos necesarios para poder utilizar las tecnologías, se trabajan contenidos específicos como el uso del ratón, guardar y recuperar ficheros, nociones de Internet,..Por otra parte, utilizamos las TICS como recurso en un aprendizaje a través de la investigación.

El trabajo en grupos cooperativos y con tareas centradas en el aprendizaje por investigación compendia el conjunto de criterios que se han identificado como referentes para poder considerar innovadoras determinadas prácticas escolares.

Por su propia esencia, se trata de fomentar el aprendizaje activo y lo más autónomo posible por parte del alumnado, qué recursos utilizar, cómo seleccionar y elaborar la información encontrada, cómo organizar y repartir el trabajo entre los miembros del grupo, cómo presentar el producto resultante... El profesorado se sitúa así en el papel de orientador, guía, mediador...

Es precisamente la posibilidad de elegir entre distintas opciones, la que permite convertir "el proceso" de trabajo en "objeto de aprendizaje"; de esta forma se está enseñando a mejorar las estrategias de utilización de los recursos y a hacerlo de manera creativa, imaginativa y original.

Algunas actividades que pueden suponer una aproximación a esta forma de aprendizaje, en lo que se refiere a la utilización de las tecnologías son las siguientes:

- Uso de los ordenadores y/o de Internet como fuente de información buscadores, enciclopedias, y otros materiales de consulta e investigación (como las denominadas Webquests y Cazas del tesoro, o páginas web en las que el

profesor da algunas pautas para guiar el trabajo de búsqueda del alumnado, incluyendo la consulta, estudio crítico y elaboración de trabajos a partir de recursos variados entre los que se incluyen determinadas direcciones de Internet).

- Elaboración de trabajos y todo tipo de producciones utilizando diversas herramientas informáticas y/o multimedia.
- Uso de medios de comunicación (radio, correo electrónico...) como recurso educativo.
- En general, todo tipo de trabajo por proyectos de aprendizaje gestionados por el alumnado con el profesorado actuando como guía.

El uso de programas variados y adaptados a todas las edades y niveles es esencial en aulas con gran diversidad de alumnos/as. En nuestro caso resulta imprescindible para Pedro y Javier. Debido a sus problemas físicos tienen más facilidad para trabajar conceptos fundamentales de orientación espacial, discriminación, lateralidad,...a través del ordenador. La lectura también se refuerza por este medio. La investigación en grupos cooperativos les hace ser protagonistas y constructores de su aprendizaje junto a sus compañeros.

Como ya comentamos, en nuestra aula tenemos un ordenador (Anexo III, foto3) A través de internet consultamos e investigamos inmediatamente cualquier término que desconozcamos. Nos resulta especialmente útil en el área de Conocimiento del Medio. En Lengua realizamos pequeños dictados y reforzamos la lectura. Por otra parte, nos sirve para organizar el tiempo de estos dos alumnos en períodos cortos de actividad, para evitarles la fatiga y como refuerzo a otras actividades que les resultan más cansadas.

Algunas de las páginas que más utilizamos con Pedro y Javier son:

<http://www.cincopatas.com>,

<http://www.educa.jcyl.es>,

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/>

<http://vedoque.com>

Como ejemplos de programas educativos citamos algunos con los que más disfrutaban estos niños: Juegolec2002, Mini monstruos, ABBY-Héroes en apuros, Veo,

veo: adivinanzas, puzles y juegos educativos, Mi primer diccionario interactivo, genial y alucinante, La gran aventura de las palabras, El conejo lector, Los sueños de Guille,... De JClick aprovechamos muchos recursos, sobre todo para la estimulación visual, lateralidad,...

7.7. INCREMENTO DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Summers, Gotto, Epley y Zuna, (2007) llegaron a la conclusión de que aquellas familias que presentan un mayor grado de satisfacción con los acuerdos de cooperación también son las que tienden a mantener más contacto con el profesor/a de su hijo/a y a colaborar más activamente en las actividades escolares.

La cooperación entre la familia y los profesionales nos parece decisiva para la buena marcha de la inclusión de los niños/as en el aula.

Intentamos en todo momento mejorar la colaboración escuela-familia, para ello fortalecemos la comunicación con las familias y las vías de participación de los padres en la toma de decisiones.

En el estudio que realizan. Turnbull, Turnbull III y Kyzar (2009) señalan seis componentes referentes a los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza. Nosotros sintetizamos en tres los puntos fundamentales para mejorar esta cooperación:

Comunicación

La comunicación efectiva comprende los elementos cualitativos de ser positivo, claro y respetuoso y los elementos cuantitativos de comunicarse regularmente y de manera previsible. Los indicadores clave de la comunicación efectiva incluyen: proporcionar y coordinar información, escuchar, ser honesto, ser agradable y cordial, ser claro, estar disponible y ser accesible.

La comunicación con la familia de Pedro y Javier se lleva a cabo a través de reuniones programadas en las que participan otros profesionales, de reuniones informales en las que comentamos pequeñas incidencias y continuamente a través de la

agenda, en la que, por ejemplo, explicamos el trabajo que deben realizar en casa, les felicitamos por algún logro conseguido, ...

Respeto

Este término significa que las familias y los profesionales están mutuamente muy bien considerados y se tratan con dignidad. Estos son algunos de los indicadores de respeto: honrar la diversidad cultural, valorar al alumnado, reafirmar las virtudes, .no actuar de acuerdo a juicios de valor y ser sensible a las necesidades emocionales.

Siempre contamos con los horarios de trabajo de los padres para programar las reuniones. La madre de Pedro y Javier trabaja “a turnos” y por ello tenemos un horario muy flexible, aunque no respete el día de tutoría.

Comenzamos todas las reuniones ensalzando los éxitos de sus hijos. Tratamos, sobre todo, de dar ánimos a la familia para que siga trabajando por sus hijos con ilusión, para que no desfallezcan en la labor diaria.

Confianza

La confianza es “tener la certeza de que una persona cuenta con la confiabilidad, juicio, palabra y acción de preocuparse por y no herir a la persona que ha confiado en él/ella” (Turnbull, Turnbull, Erwin, y Soodak, 2006, p. 161). Cuando los padres y madres verdaderamente confían en los profesionales en un acuerdo de cooperación, tienen fe en que el profesional va a intervenir en interés de la familia y de su hijo/a y va a actuar de buena fe para cumplir con su palabra. Los indicadores de confianza son: utilizar juicios bien fundados, ser fiable, salvaguardar la seguridad del alumno/a, mantener la confidencialidad y utilizar juicios bien fundados.

La relación con los padres de Pedro y Javier ha sido decisiva en la buena evolución de sus hijos. Nos han apoyado en la toma de decisiones, o las hemos tomado conjuntamente. Voy a poner el ejemplo de la decisión de subir las escaleras en vez de utilizar el ascensor. Para toda la comunidad era más “cómodo” y más seguro el uso del ascensor, pero profesionales y padres decidimos que el ejercicio diario de subir y bajar las escaleras sería beneficioso para los niños. Esta postura supuso la implicación de todos, puesto que dos personas acompañan a los niños cada vez que las utilizan.

Todos los días los niños llevan”deberes” a casa y los padres trabajan con ellos.

7.8. PARTICIPACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR COMÚN

Comentamos en este apartado aspectos más generales del Centro y del segundo ciclo de Educación Primaria para ver cómo se concretan en nuestra aula y cómo contribuyen a la inclusión de Pedro y Javier.

7.8.1. METODOLOGÍA

En nuestro centro nos proponemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje cumpla los siguientes requisitos:

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y de la memorización comprensiva.
- Posibilitar que los alumnos/as realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- Favorecer situaciones en las que los alumnos/as deben actualizar sus conocimientos sobre todo en el alumnado inmigrante con conocimientos previos y que en la lengua actual no puede expresar.

En coherencia con estos requisitos, exponemos las líneas generales de la metodología que llevamos en el segundo ciclo de Educación Primaria del Centro y por lo tanto en nuestra aula:

Metodología activa.

Supone atender a dos aspectos íntimamente relacionados:

- a) Integración activa de los estudiantes en la dinámica general del aula y en la adquisición y configuración de los aprendizajes.
- b) Participación en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - Los alumnos participan en la decoración del aula, que estará en función de la unidad didáctica a trabajar. Todas las aportaciones de Pedro y Javier están expuestas junto a las de sus compañeros/as para adornar la clase.(Anexo III, foto4)

- Reparto de responsabilidades quincenalmente. Ya hemos comentado que Pedro y Javier cumplen con sus tareas, aunque, por ejemplo, para regar las plantas necesitan la ayuda de otro compañero/a.
- Adaptación del proceso de aprendizaje a las situaciones que surgen cada día en el aula (buscar en mapas, leer en periódicos, buscar en Internet,...) Apuntamos en la agenda los datos de interés para que lo comenten con sus padres.
- Cuando se trabaja un centro de interés, como la Paz, Navidad, el día del Libro,..., todos los alumnos/as son los verdaderos protagonistas.

Motivación.

Consideramos fundamental partir de los intereses, demandas, necesidades y expectativas de los alumnos/as.

- Es importante arbitrar dinámicas que fomenten el trabajo colaborativo, teniendo en cuenta la gran diversidad de alumnado de nuestro ciclo. A Pedro y Javier les motiva especialmente este tipo de trabajo, La cercanía física de los compañeros/as y el sentirse importantes dentro del grupo son la mejor motivación.
- El factor sorpresa se utiliza para presentar temas, tareas,..Misterio, historietas canciones y cuentos son fundamentales para provocar y mantener la atención de Pedro y Javier.
- La variedad y originalidad en el diseño de actividades favorece la motivación.
- Salidas del centro para acercar la realidad socio-cultural. Pedro y Javier participan en todas las salidas, siempre acompañados por profesionales del centro. Las salidas en autobús son las preferidas de Pedro.
- La valoración positiva del trabajo de los alumnos se convierte en la mejor motivación.

Autonomía en el aprendizaje.

Como consecuencia de los dos puntos anteriores, la metodología favorece la mayor participación de los alumnos/as. Se concreta en los siguientes aspectos:

- a) La utilización de un lenguaje sencillo, claro y estructurado en la presentación de los nuevos contenidos.
- b) La gradación de las actividades, cuya jerarquización varía según la naturaleza de cada programa, apareciendo en último lugar las que requieren un mayor grado de habilidad y autonomía.
- c) El énfasis en los procedimientos y técnicas de aprendizaje, que incluyen una reflexión sobre los contenidos objeto de estudio y una revisión final.

Hemos reflejado en el punto 6.2. cómo trabajamos la autonomía con Pedro y Javier.

Atención a la diversidad del alumnado.

Ya hemos comentado en el apartado de la contextualización las premisas sobre las que se basa la atención a la diversidad en el centro. En el segundo ciclo intentamos que la teoría se convierta en realidad. Conjuntamente las tutoras de tercero y cuarto preparamos los cursos pensando en una “educación para todos y todas”, intentando ser creativas en la programación de actividades para que sean motivadoras y adaptadas a todo el alumnado.

Por ejemplo, este año en el tercer curso se está trabajando la interculturalidad a través de un taller de producción de textos, en función de la diversidad cultural del grupo de alumnos/as. Tenemos ocasión de participar con ellos en muchas actividades.

Sensibilidad por la educación en valores.

El progresivo acceso a formas de conducta más autónomas y la creciente socialización de los alumnos/as, hace obligada la educación en valores. Ésta se contempla en la presentación explícita de actividades que conducen a la adopción de actitudes positivas sobre el cuidado del propio cuerpo, la conservación de la naturaleza, la convivencia... Esta educación en valores se centra especialmente en el respeto al alumnado procedente de otras culturas.

En el segundo ciclo hemos creado el rincón de “convivimos y sentimos” donde los alumnos exponen sus trabajos relacionados con la educación en valores (Anexo V)

Semanalmente se trabaja la educación emocional. En el plan tutorial se detallan los temas a tratar y las actividades que semanalmente se realizan, reflejando el itinerario de profundización en valores.

Al comienzo del curso se dan a conocer las normas de clase y centro a los padres. Estas normas han sido consensuadas en cada curso y están expuestas en la clase. (Anexo III, foto5)

Valoramos siempre de forma positiva el esfuerzo y el trabajo bien hecho. Puesto que consideramos que la autoestima es la base del aprendizaje

7.8.2. ADAPTACIONES CURRICULARES

Aún cuando caminamos hacia una Educación Inclusiva, que parte del supuesto de diseñar y desarrollar un currículo común, diverso y flexible, nuestro actual sistema educativo contempla, dentro del conjunto de medidas de atención a la diversidad, las adaptaciones curriculares individualizadas. Éstas podrán tener distinto grado de alejamiento del currículo ordinario y se regirán por los principios de normalización e inclusión escolar. (BOCYL N°156 Viernes, 13 de agosto de 2010, p. 64449- 64469)

En estas adaptaciones priorizamos objetivos y contenidos relacionados con la Competencia social y ciudadana, asegurando aprendizajes funcionales que potencien la autonomía (Reyzábal, 2006), así como métodos activos de aprendizaje y aquellos que promueven la participación del alumnado.

De los alumnos de cuarto de E.P sólo Pedro y Javier tienen adaptaciones curriculares significativas. Otros dos niños las tienen no significativas.

Estas adaptaciones curriculares significativas han sido elaboradas conjuntamente por la especialista en Pedagogía Terapéutica, la orientadora del centro y la tutora.

Para su diseño se han tenido en cuenta las necesidades de mejora que presentan Pedro y Javier:

- Estrategias de focalización y mantenimiento de la atención.
- Memoria tanto a corto como largo plazo, especialmente en lo relativo a la permanencia en el tiempo de los aprendizajes que realiza.
- Todo lo relativo a estrategias metacognitivas y autorregulación conductual procurando un trabajo más reflexivo y autodirigido y ganando en autonomía personal en todas las áreas de su desarrollo.

- Estructuración de la información / comprensión.
- Capacidad de razonamiento lógico.
- Resolver situaciones problemáticas sencillas y cotidianas lo más autónomamente posible.
- Desarrollar su capacidad para participar adecuadamente en juegos individuales y colectivos (desarrollando su capacidad de empatía, habilidades sociales y de comunicación en general).
- Saber pedir ayuda a su profesor o compañeros sólo cuando lo necesita y en el momento adecuado.
- Mostrar interés, mantener la atención y persistir en el trabajo.
- Aportar y cuidar el material habitual de uso individual (estuche, cuadernos...).
- Mantener actitudes y hábitos adecuados de autocuidado, evitación de riesgos, etc.
- Mejorar en la escucha y atención hacia sus interlocutores.
- Expresar que no comprende lo que escucha o la orden dada.

Habría que destacar la adaptación significativa que precisan en las áreas instrumentales del currículo de la etapa, priorizando el desarrollo de las capacidades que son prerequisites para el desarrollo de los aprendizajes básicos, sobre todo en lo referido al ámbito de atención, autonomía, desarrollo lingüístico y desarrollo cognitivo.

En la adaptación curricular del área de Conocimiento del Medio hemos tomado como referencia los objetivos del 2º Ciclo, priorizando los que interesan de acuerdo con su nivel de competencia y sus capacidades. También se adaptan contenidos, metodología, recursos, criterios y procedimientos para la evaluación de los aprendizajes que realizan.

En esta área de Conocimiento del Medio ambos alumnos participan en todas las clases de esta materia. En cuarto de E.P priorizamos su permanencia en el aula ordinaria durante el horario de esta área. En el primer ciclo no habían “participado” en esta materia y al incorporarse al tercer curso e ir haciendo real su inclusión en el grupo se fueron interesando y aprendiendo junto a sus compañeros/as. Decidimos que utilizaran el mismo texto, pues les encanta seguir las explicaciones por las ilustraciones del libro. Ahora son los primeros en sacarlo de la cajonera y en preguntar

“¿página?”(aprovechamos para repasar numeración); disfrutaban de la materia a la vez que consiguen superar los objetivos que aparecen en sus adaptaciones. Participan activamente, sobre todo Javier, en las conversaciones, debates, investigaciones, dramatizaciones, concursos...que realizamos.

La experimentación ha sido para ellos, y para todos, fundamental en temas como la luz, los cambios de estado, reacciones químicas..Les ha gustado estudiar Geografía a partir de mapas, que consultamos continuamente. En los temas de Historia disfrutaban especialmente con las dramatizaciones y los videos.

Utilizamos los *bits de inteligencia* para ampliar su vocabulario, su cultura general y su memoria.

En Lengua, castellana participan en conversaciones, exposiciones, concursos y todo tipo de actividades relacionadas con la comunicación oral. La falta de lectura y escritura les impide participar, en mayor medida, en la dinámica de la clase. Cuando el resto de la clase realiza actividades escritas ellos sacan también el cuaderno y trabajan la grafo motricidad. Javier ya trabaja sólo, pero Pedro necesita continuamente ayuda, puesto que su falta de organización espacial (entre otras cosas) le impide mayor coordinación. Todas las fichas, como ya comentamos, son motivadas con cuentos, historietas o canciones, para dar sentido al esfuerzo que realizan. El refuerzo positivo es continuo. La actividad “escrita” para ellos es muy breve y enseguida pasan a la realización de puzzles, juegos para ejercitar la psicomotricidad fina, pelotas para conseguir más fuerza manual o actividades con el ordenador.

En cuanto a la lectura, Pedro y Javier son muy diferentes. Pedro tiene unas dificultades de orientación espacial tan grandes que tardó varios días en encontrar su sitio dentro del aula, no es capaz de mantener la atención, se le olvida lo que va a hacer o va a decir continuamente., no es capaz de contar una experiencia con sentido. Javier se sitúa mejor en el espacio, escucha bien y es capaz de dar su opinión con coherencia. (Anexo VI). Su comportamiento ante la lectura tampoco puede ser igual. Sin embargo, hemos comenzado a enseñarles a leer conjuntamente y los dos evolucionan, aunque a distinto ritmo. A los dos les encanta que les cuenten cuentos

De acuerdo con la especialista en Pedagogía Terapéutica comenzamos reconociendo las iniciales de sus nombres (a través de juegos con letras de diferentes colores y tamaños).

Más adelante comenzamos a reconocer las iniciales de los nombres de sus compañeros/as, sus padres, profesorado,... Pasaron luego a reconocer todas las letras de sus nombres y, a partir de ahí, el resto de las letras del abecedario.

Decidimos comenzar con un método de lectura nuevo (por lo menos para ellos) porque habían tenido anteriormente malas experiencias, que queríamos evitar, con métodos globales. Elegimos “Letras y Colores” de la Editorial Santillana, que tiene un carácter analítico. Combinamos la utilización de este método con todos los recursos que hemos ido adquiriendo: juegos, canciones, cuentos,.. Los niños están muy motivados para la lectura y ven recompensado su esfuerzo.

Ahora son capaces de leer palabras y frases sencillas con cualquier letra, ya han comenzado a leer sílabas trabadas. Javier comprende muy bien todo lo que lee. Pedro, no.

Los objetivos que aparecen en sus adaptaciones curriculares en esta área son los siguientes:

- Participar en la dinámica del aula y en las conversaciones.
- Mejorar las habilidades sociales (escuchar a los demás, guardar el turno, dirigirse a los demás...).
- Disfrutar de los cuentos y narraciones.
- Identificar los personajes y ser capaz de extraer la idea fundamental de un texto.
- Exigir una mejor vocalización.
- Utilizar el lenguaje funcionalmente para expresar necesidades, ideas, sentimientos...
- Expresar oralmente experiencias con coherencia.
- Expresarse con claridad, estructurando las frases con un orden lógico.
- Aprender poesías, adivinanzas, refranes...
- Ampliar el vocabulario habitual.
- Conocer el vocabulario básico específico del área de lengua: texto, oración, poesía, sustantivo, adjetivo, mayúsculas...
- Responder a preguntas adecuadamente.
- Leer e interpretar imágenes.
- Continuar con el proceso lector intentando que reconozca todas las consonantes.

- Ser capaz de formar sílabas y leer y entender palabras y pequeñas oraciones.
- Intentar controlar el trazo para poder escribir alguna palabra sencilla.

En el área de Matemáticas, en su adaptación curricular, nos hemos propuesto los siguientes objetivos (que exponemos para valorar el nivel curricular de los niños):

- Realizar series atendiendo a un criterio: forma, color y tamaño.
- Adquirir la correspondencia número-objeto hasta el número 10.
- Representar cantidades hasta el número 9.
- Reconocer el número anterior y posterior en los números del 1 al 10.
- Contar hasta 50.
- Reconocer y nombrar la grafía de los números del 0 al 50.
- Utilizar los ordinales del primero al tercero.
- Situarse temporalmente y conocer nociones temporales básicas como hoy, ayer, mañana, la semana pasada, el mes que viene...
- Conocer, nombrar y situarse en los meses del año.
- Reconocer algunas monedas.
- Reconocer algunos instrumentos de medir y medidas básicas: la regla, el metro, la balanza, el peso, el litro...
- Conocer el reloj y algunas nociones de su funcionamiento.

Participan en el grupo en temas como el manejo de la moneda, el reloj, la medida, figuras y cuerpos geométricos, probabilidad,...Incluso cuando están en el aula y, por ejemplo, estamos dividiendo, ellos son los encargados de leer los números de la pizarra.

En las adaptaciones aparece el apartado referente a la Competencia de Autonomía e iniciativa personal, al que damos una importancia fundamental y que hemos comentado anteriormente.

7.8.3. APOYOS

Apojos son “recursos y estrategias que tratan de proporcionar el desarrollo, educación, intereses, y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento humano” (Luckasson et al., 2002, p. 151).

Atender a la diversidad en los centros y aulas ordinarias requiere inevitablemente la incorporación de nuevos y variados recursos tanto humanos como materiales. Sin embargo, la mayor dificultad para utilizarlos coherentemente con las directrices de la educación inclusiva, radica en la forma de organizar y aplicar estos recursos.

Nos vamos a referir en este apartado únicamente a los apoyos como recursos humanos.

La organización de los apoyos se realiza a principio del curso, teniendo en cuenta las valoraciones y previsiones realizadas en las juntas de evaluación del tercer trimestre y todas las circunstancias detectadas por los equipos docentes, por el equipo directivo y por el equipo de orientación.

El grupo de cuarto de EP cuenta con una profesora de apoyo, puesto que participa en el programa de Éxito Educativo, durante ocho horas semanales para las áreas de Matemáticas y Lengua castellana. Este apoyo se realiza dentro del aula. Somos partidarios de este tipo de apoyo siempre que sea posible, puesto que además de dar sentido de normalidad y de cotidianidad no aparta al alumno de su grupo y puede participar en todas las actividades cooperativas. Por otra parte, el grupo de clase también se enriquece con la participación de todos sus miembros. Este apoyo funciona como facilitador del aprendizaje y de la participación de los alumnos/as.

Una estrecha relación entre los distintos profesionales del centro es imprescindible para dar coherencia al trabajo. Aunque a todos los profesionales que atendemos a Pedro y Javier nos gustaría disponer de más tiempo para coordinar nuestra labor, intentamos que ésta tenga la máxima coherencia. Estos dos alumnos reciben apoyo de la profesora especialista de Pedagogía Terapéutica, del profesor especialista en Audición y Lenguaje y del fisioterapeuta. Estos apoyos se realizan fuera del aula durante 10 horas semanales. También reciben la atención de una Auxiliar Técnica Educativa.

Priorizamos la participación de los alumnos en actividades especialmente motivadoras o enriquecedoras, por lo que Pedro y Javier siempre están en el aula para las celebraciones, ensayos, talleres de cocina, teatro..., aunque en su horario tuvieran algún apoyo.

Tenemos que señalar que cuando los niños están con su grupo de clase, en Música, en Educación Física, en Religión, en Inglés, en Conocimiento del Medio y en algunas sesiones de Matemáticas y de Lengua, no cuentan con ningún tipo de apoyo. Esto hace que la clase, aunque poco numerosa, no sea fácil de organizar, pues, como ya hemos comentado, tenemos en el grupo a dos niños de etnia gitana considerados límites, que también precisan de mucha atención.

Este tipo de apoyo no responde al planteamiento de una auténtica Educación Inclusiva, tal como apuntan Ainscow (2006) o Muntaner (2010), por ejemplo, que opinan que los profesores de apoyo deben entrar a formar parte activa de las aulas donde están escolarizados los alumnos/as con discapacidad e implicarse, siempre desde la coordinación con el profesor tutor, en la dinámica general del aula.

7.8.4. EVALUACIÓN

La evaluación del alumnado es continua y global, teniendo en cuenta sus progresos en todos los aspectos. Los resultados se basan en el crecimiento y progreso personal, y en los logros alcanzados por los alumnos/as, sin establecer una referencia o comparación con el grupo.

A Pedro y Javier se les realizó, como ya comenté dentro del apartado de la contextualización referida a estos alumnos, una **evaluación inicial**. La observación directa y sistemática, junto a las entrevistas y al estudio de su expediente, nos sirvió de base para realizar un primer conocimiento de los alumnos.

Realizamos una **evaluación formativa** pues concede importancia a la evolución a lo largo del proceso, confiriendo una visión de las dificultades y progresos de cada caso. En el cuaderno de tutoría voy anotando los progresos de los alumnos mensualmente, así como todas las incidencias que se producen. Los especialistas me comunican también todos los datos que creen de interés para así reflejarlos en dicho cuaderno.

La comparación de fichas de grafomotricidad, su avance en la lectura, en la realización de puzzles o sus avances en los conocimientos del medio son fácilmente observados (y anotados). La evolución en la consecución de hábitos de autonomía son

también evaluados, puesto que seguimos un itinerario, en el que no avanzamos hasta conseguir el objetivo propuesto. Pongo como ejemplo la dificultad que encontraron en tercer curso para abrir y cerrar el estuche y ahora, al finalizar cuarto ya son capaces de conservar dentro cuatro materiales, que meten y sacan con facilidad.

La mejoría en la socialización de los alumnos la evaluamos viéndolos participar y disfrutar con sus compañeros, están contentos.

El seguimiento y evaluación con la familia se lleva a cabo en tres momentos del curso (octubre, enero y mayo) en reuniones en las que se valora de forma conjunta tanto el proceso de aprendizaje como otros aspectos referidos al desarrollo global de los niños y las necesidades familiares relacionadas con este desarrollo.

Al entender la evaluación como un proceso integral en el que se contemplan diversas dimensiones, y una vez analizado el proceso de evaluación de los alumnos, nos quedaría por evaluar el proceso de enseñanza y de la práctica docente y el análisis de las programaciones de aula.

A nosotros, por la naturaleza de este trabajo, lo que nos interesa especialmente es valorar hasta que punto estas prácticas docentes se acercan a la inclusión. Para ello nada mejor que utilizar el *Index for inclusión*⁶ como herramienta que nos ayuda a localizar las barreras de la inclusión y que trata de ser una guía de autoevaluación. Concretamente es evidente que el apartado referente a las “prácticas de aula” del Index nos invita a revisar y reflexionar sobre si, tanto las actividades que se desarrollan en el aula, como aquellas de tipo extraescolar son accesibles para todos los alumnos. (Anexo VII)

⁶ El *Index for inclusión* ha sido elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow en el 2000 y actualizado en el 2002, publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva. Ha sido adaptado al contexto educativo español como *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002) adaptación basada en la traducción al castellano realizada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

8. CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia vivida con Pedro y Javier, compartida por todos los profesionales que hemos intervenido, ha sido muy interesante. Comprobamos cómo los niños van descubriéndose a sí mismos y a los demás, van aprendiendo cómo relacionarse y van siendo un poco más independientes. No han crecido únicamente en edad o físicamente, ha crecido su capacidad de aprender, de relacionarse y de seguir descubriendo el mundo que les rodea, un mundo que les resulta interesante, lleno de sensaciones, emociones y de vivencias significativas.

Queremos valorar especialmente la buena organización del centro en lo referente a actividades extraescolares. Todas las salidas, excursiones, convivencias..., se preparan para que pueda participar todo el alumnado sin excepción. Esto supone una programación minuciosa de recursos materiales y humanos.

Nuestro centro tiene una estrecha relación con el colegio de Carrechiquilla, que es el Centro Específico de Educación Especial de Palencia, y es habitual participar en actividades conjuntas: Fiesta de la Comunidad de Castilla y León, con “la pedrea de pan y queso”; la fiesta del Centro, elaboración de chorizos...

Las dificultades encontradas desde el punto de vista organizativo ya quedan reflejadas en el apartado de contextualización, pero queremos añadir, como propuestas de mejora, las siguientes:

- Potenciar las responsabilidades individuales como contribución al proyecto de equipo, en definitiva conseguir la participación de todo el profesorado.
- Incorporar la autoevaluación como factor de progreso.
- Organizar el tiempo dedicado a recreo, para que Pedro y Javier puedan participar en más actividades junto a sus compañeros.
- Redistribuir horarios para disponer de suficiente tiempo de coordinación entre profesores.
- Reforzar los equipos de ciclo para realizar labores de apoyo.
- Formar un grupo de trabajo para el curso 2012/2013, con el objetivo de mejorar la inclusión del centro.

Las dificultades en el día a día del aula han sido muchas, sobre todo producidas por la falta de profesorado de apoyo. Atender a estos dos alumnos a veces resulta difícil, especialmente en algunas áreas, donde necesitan una atención más individualizada, como por ejemplo, en el área de Matemáticas, puesto que otros compañeros requieren el mismo tipo de atención.

Elegir actuaciones para festivales, como el de Navidad, Carrechiquilla, homenajes..., que facilitaran su participación, también nos ha resultado difícil, pero queremos destacar que en todos ellas Pedro y Javier han participado y han disfrutado como sus compañeros/as.

Para realizar una valoración más sistemática del proceso de inclusión en nuestra aula repasaremos las características de un aula inclusiva que señalábamos en la fundamentación teórica.

- Según la filosofía de la inclusión, “la diversidad fortalece la clase”. El grupo que yo conocí en tercero es muy diferente del que es ahora; no en cuanto a alumnado (un alumno menos que se trasladó de ciudad) sino en lo que se refiere a cohesión, comportamiento y hábitos. Son capaces de organizarse, de trabajar cooperativamente, se valoran y se quieren. La inclusión de todos los alumnos/as y de Pedro y Javier en particular, ha favorecido este ambiente.

El grupo de compañeros significa para Pedro y Javier un marco rico en estímulos, pero los demás niños y niñas de la clase también se han beneficiado de esta experiencia. Han vivido con naturalidad el hecho de tener capacidades y necesidades distintas. Han aprendido valores relacionados con la diferencia y la solidaridad y la aparición de actitudes más tolerantes ante la diversidad.

- En cuanto a las reglas de clase, “los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados”. En nuestro rincón de “convivimos y sentimos” aparece un lema que nos ha acompañado todo el curso “Yo soy único y especial” (Anexo V). Semanalmente trabajamos la educación emocional, a través de cuentos que nos sirven para reflexionar sobre distintos valores y sentimientos: la sinceridad, la amistad, la libertad...Todas las normas de la clase han sido elaboradas por el grupo y las repasamos y reforzamos cuando aparece un pequeño conflicto.

- En lo que se refiere a la característica” Instrucción acorde a las características del alumnado”, intentamos partir siempre del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos. y asegurar la construcción de aprendizajes significativos (como comentamos en el apartado dedicado a la metodología) El currículo, es amplio y flexible, puesto que las condiciones académicas de los alumnos/as son dispares; Pedro y Javier no leen bien ni escriben, por lo que vemos justificado que tengan adaptaciones curriculares.
- Los apoyos no se realizan dentro el aula ordinaria. En este sentido, el aula no cumple una característica fundamental de la Educación Inclusiva. Aunque consideramos que a Pedro y Javier les viene bien cambiar de lugar de aprendizaje, buscar espacios tranquilos que les ayude a concentrarse más y seguir rutinas cortas y variadas, sí que queremos proponer como mejora:
Realizar los cambios organizativos necesarios para que en el curso que viene algunos de los apoyos, especialmente los de Pedagogía Terapéutica, se puedan realizar dentro del aula.
- El fomento de una red de apoyo natural también ha sido importante en esta clase. El trabajo cooperativo ha sido una forma de poner a los estudiantes en contacto mediante relaciones naturales continuas y de apoyo. También en este sentido podemos seguir mejorando, intentando que la implicación de Pedro y Javier en el grupo sea más importante.

El profesorado ha intentado crear un clima social, a través de su actitud y sistema de valores, que favorezca el respeto a las diferencias. Ha reflexionado constantemente sobre el propio proceso y ha ido evaluando la planificación y las dinámicas emprendidas. En este proceso hay que procurar la coherencia entre lo que queremos conseguir y los pasos que se están dando y, en todo caso, hay que reconocer los logros parciales, pues para sostener el cambio es imprescindible asumir que ¡nos movemos y algo conseguimos!

Nunca la satisfacción es plena, pero sí consideramos que hemos dado un pequeño paso hacia la inclusión.

La inclusión escolar es un derecho del alumno con diversidad funcional, no una voluntad del docente.

9. REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M, Howes, A. y Tweddle, D. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2006). Fer inclusiva l'educació: com s'hauria de conceptualitzar la tasca? *Suports*, 10, (. 1), 4-15.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (161-170). Barcelona: Horsor.
- Arnaiz Sánchez, P (2003). *Educación inclusiva: un aula para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones*. En M: A: Verdugo y B. Jordan de Urrés (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad* (211-218). Salamanca: Amarú.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research* 67(4), 425-459.
- Colomina, R, y Onrubia, J. (2001). *Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos*. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (2001) *Desarrollo psicológico y educación*. 2(16) (2ªed.) Madrid: Alianza Editoria
- Connolley, S y Sarromaa Hausstätter, R. (2009). Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love for equality than for libert. *European Journal of Special Needs Education*, 24, (3), 231-243.
- Cuomo, N. (1994). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.

- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión*. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). "Inclusión y exclusión educativa". "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Granada-mayo 2010
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Freire, S., y César, M. (2002). Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope? *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96.
- Freire, S., y César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Fuchs, D, y Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform. *Exceptional children*, 60(4), 294-309.
- Gillies, R.M. y Ashman, A.F. (2003). *Co-operative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups*. Londres: Routledge Falmer
- Giné, Cl. (2009). *Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales*. En Giné, Cl (Coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (13-24). Barcelona: Horsori.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid (BOE.número 238 de 4/10/1990, páginas 28927-28942)
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2/2006, de 3 de mayo (2006). Madrid (BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 - 17207).

- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., Spreat, S. y Tassé, M.J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10ª ed.). Washington: DC: American Association on Mental Retardation.
- Muntaner, J. J (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En Arnaiz, P.; Hurtado, Mª.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*.(1-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- OMS (1980). *Clasificación de deficiencias, discapacidades y minusvalías (CDDM)*. Ginebra: OMS.
- OMS (2001). *Clasificación internacional de funcionamiento, de la discapacidad y la salud (CIF)*. Ginebra: OMS.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Nueva York
- ORDEN Ministerial de 20 de Marzo del 85 sobre Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración para el curso 85/86. (B.O.E. nº 72. 25 de Marzo 1985, 755-756).
- ORDEN ECI/3857/2007 de 27 de diciembre (BOE nº 312 de 29 de diciembre, 2007, páginas, 53747-53750).
- ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto (BOCYL Nº156 Viernes, 13 de agosto de 2010, páginas 64449- 64469)
- Pearpoint, J.; Forest, M. (1992). *Prólogo*. En S. Stainback y W. Stainback: *Aulas inclusivas* (15-18). Madrid: Narcea.
- Proyecto Educativo del CPEIP Pan y Guindas. Documento policopiado.
- Proyecto Curricular del CPEIP Pan y Guindas. Documento policopiado.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. (B.O.E. 65/85, de 16 de marzo de 1985, páginas, 6917-6920).
- Reyzábal, M.V.(2006). *Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta*. Madrid: Comunidad de Madrid
- Sandoval, M; Lopez, M.L.; Miquel, E; Durán, D.; Giné, C; Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 5, 227-238.

- Slavin, RE, y Madden, NA (Eds.) (2001) *Un millón de niños: éxito para todos*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Stainback, W y Stainback, S (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Summers, J. A., Gotto, G., Epley, P. y Zuna, N. (2007). Contributions to school success: Child care and parent involvement. Presented to the annual conference of the Kansas Division for Early Childhood, Wichita, KS.
- Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R. y Kyzar, K (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los estados unidos de América. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, 69-99.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. y Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. París: Unesco.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all, París: Unesco.
- Warnock, M (1978). Especial Education Needs. Report of dicapped Children and Young People. Londres.
- Warnock, M (1987). Encuentro sobre Necesidades Educativas Especiales. *Revista Educación, n° extraordinario*, 45-73.

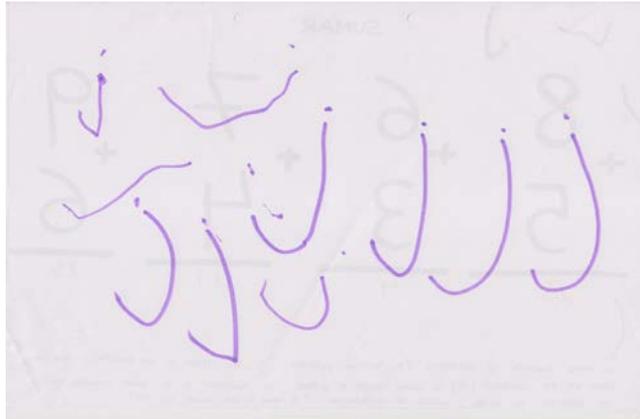
ANEXOS

ANEXO I

EVOLUCIÓN DEL TRAZADO Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO



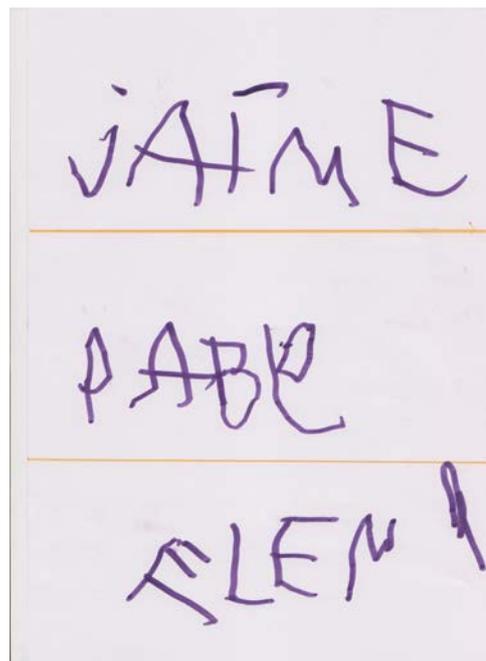
Enero 2011



Abril 2011



Octubre 2011



Mayo 2012

ANEXO II
SISTEMA DE PUNTOS EN CASA

PEDRO

Del 14 al 20 de marzo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Quitarse el abrigo							
Ponerse el abrigo							
Ponerse el pijama							
Lavarse las manos							
Ir al baño :subiéndose y bajándose la ropa							
Comer un yogur o similar.							
Ayudar: a poner la mesa, recoger platos,...							
Sacar y recoger los deberes							
Recoger juguetes							

PUNTOS CONSEGUIDOS:

ANEXO III GALERÍA DE FOTOGRAFÍAS



Foto 1- Tienda de puntos



Foto 2- Trabajo cooperativo



Foto 3- El ordenador en clase



Foto 4- Implicación en la decoración



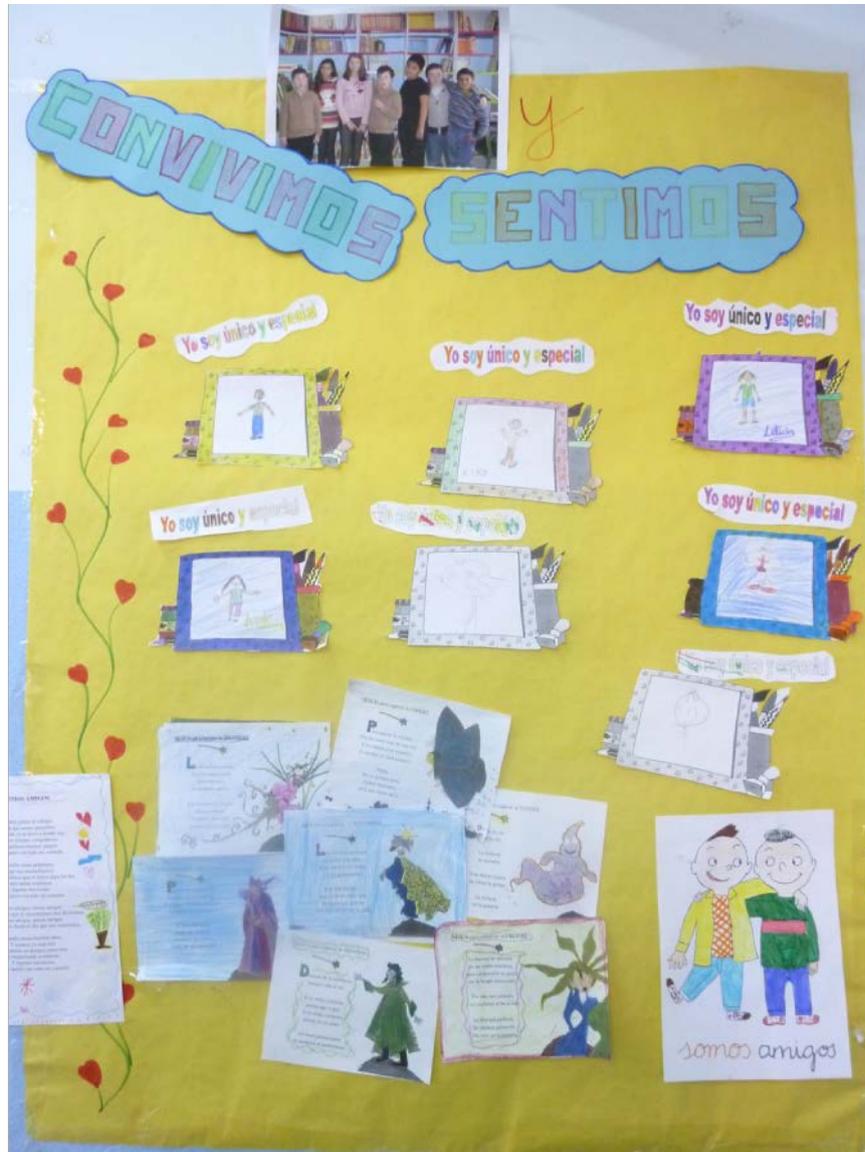
Foto 5- Normas de clase

ANEXO IV REPARTO DE RESPONSABILIDADES

SOMOS RESPONSABLES

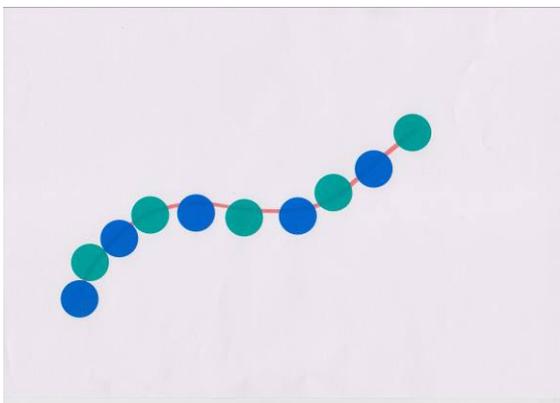
15 MAYO 31 MAYO				
JAVIER				
PEDRO				
NEKANE				
RAMÓN				
JESÚS				
KIKO				
LETICIA				

ANEXO V NUESTRO RINCÓN: “CONVIVIMOS Y SENTIMOS”

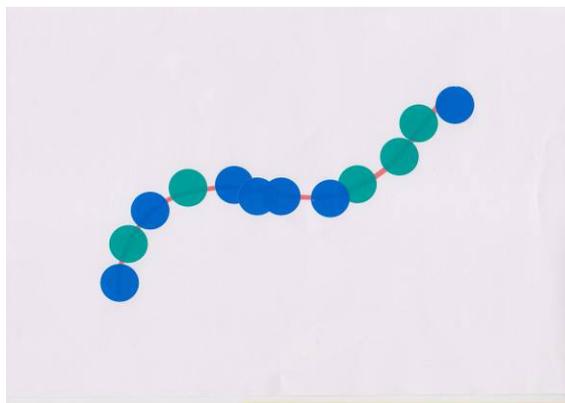


ANEXO VI

DIFERENCIAS DE MADURACIÓN



SERIACION- JAVIER
ABRIL 2012



SERIACION- PEDRO
ABRIL 2012



FIGURA HUMANA-JAVIER
ABRIL 2012



FIGURA HUMANA-PEDRO
ABRIL 2012

ANEXO VII INDEX

Dimensión C	Desarrollando prácticas inclusivas	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
C.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.		x		
C.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos	x			
C.1.3	En las clases se forma en la comprensión de las diferencias	x			
C.1.4	Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje		x		
C.1.5	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa	x			
C.1.6	La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes		x		
C.1.7	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo	x			
C.1.8	El profesorado planifica, enseña y evalúa de manera conjunta		x		
C.1.9	Los profesores de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes				x
C.1.10	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje	x			
C.1.11	Todos los alumnos participan en las actividades fuera del aula	x			
C.2.1	Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje	x			
C.2.2	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión	x			
C.2.3	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación	x			
C.2.4	Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados		x		
C.2.5	Los recursos del colegio son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión		x		

