



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

“¿ES LA INCLUSIÓN REAL?

REFLEXIONES DESDE EL PUNTO DE VISTA

DE UNA ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA

TERAPÉUTICA”



Autora: ISABEL MARTÍN SILVA

Tutor académico: LUIS TORREGO EGIDO

Cotutora: JUDITH CÁCERES IGLESIAS

Curso escolar: 2020/2021

RESUMEN

Las transformaciones sociales y educativas de las últimas décadas han conllevado un cambio radical en la consideración de la diversidad en educación. Con el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) las decisiones de escolarización están en función de las capacidades del alumnado, de los recursos y de las adaptaciones necesarias para garantizar su inclusión escolar. Mientras que la inclusión en centros ordinarios posibilita una adaptación social y favorece situaciones menos restrictivas, los Centros de Educación Especial (CEE) son una opción más, desde mi punto de vista necesaria y adecuada, para responder a las NEE de determinados alumnos.

En el siguiente Trabajo Fin de Grado se realiza, primeramente, un recorrido histórico-legislativo para entender la educación especial y la inclusión en el paradigma actual, para, posteriormente, mediante la investigación cualitativa y el relato autobiográfico, visibilizar la “realidad inclusiva” vivida en los centros educativos como maestra especialista en pedagogía terapéutica en los últimos doce años, haciendo hincapié en el centro educativo actual, el CEE Nuestra Señora de la Esperanza de Segovia.

Palabras clave: Educación especial, inclusión, diversidad, pedagogía terapéutica, escuela inclusiva, centro de educación especial, relato autobiográfico.

ABSTRACT

The social and educational shifts of recent decades have brought about a radical change in our understanding of diversity in education. Within the realm of Special Needs Education (SEN), educational decisions are determined in accordance with the student's ability, the resources available and the necessary curricular adjustments in order to ensure a fully inclusive education. While inclusion in ordinary educational centres allows for social adaptation and favours less restrictive situations, centres catering specifically for special needs education are one more, from my point of view necessary and adequate response to the specific educational needs of determined types of students.

This Final Degree Project will first explore the historical and legislative background of special needs and inclusive education in order to come to an understanding of today's perspective. Moving on from this, and based on qualitative research and personal experience, this study will focus on the reality of 'inclusive' as observed over the last twelve years in varying educational institutions from my standpoint as a teacher specialised in therapeutic pedagogy, with special attention to my current educational institution *CEE Nuestra Señora de la Esperanza* in Segovia.

Palabras clave: Special education, inclusion, diversity, therapeutic pedagogy, inclusive school, special education center, autobiographical account.

ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. Justificación.....	7
3. Objetivos	8
4. Metodología.....	9
5. Fundamentación teórica.....	11
5.1. La Educación Especial (EE).....	11
5.1.1. Evolución histórica de la EE en España	11
5.2.La educación inclusiva	12
5.3. La Atención a la Diversidad dentro de los centros educativos	13
5.3.1. Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el marco educativo actual	13
-¿Cómo es el proceso de identificación y valoración de las NEE?	14
5.3.2. Modalidades de escolarización	16
5.3.3. Funciones de los especialistas en atención a la diversidad: PT y AL.....	18
6. Mi relato: Me llamo Isabel y soy PT y AL	20
6.1. ¿Cómo he llegado hasta aquí?	20
-Las primeras prácticas: el principio	20
-Las prácticas de magisterio y el voluntariado: mi vida dentro de otra vida.....	22
-La primera oposición: mi vida cambia	23
-El primer destino: llantos, crecimiento y aprendizaje	23
-Vacantes y oposiciones como estilo de vida	25
-2019: llega la plaza y Segovia me adopta	25
-¿Y ahora qué?	26

6.2. Mi experiencia como PT y AL	27
6.2.1. CEE Nuestra Señora de la Esperanza: mi contexto de trabajo	31
-Abrimos el centro al entorno	36
7. Síntesis del cuestionario	39
8. Conclusiones.....	42
9. Bibliografía.....	46
10. Anexos.....	51
-Anexo 1: Cuestionario.....	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Piscina de bolas	33
Figura 2. Tanque Hubbard.....	33
Figura 3. Sala multisensorial	33
Figura 4. Apartamento.....	33
Figura 5. Niveles de concreción curricular.....	36

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende mostrar, desde el punto de vista de una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, la realidad vivida sobre la inclusión educativa y la manera de enfocar y dar respuesta a la diversidad en los centros educativos.

Previo al relato autobiográfico se definen y justifican los objetivos planteados, se argumenta el porqué de utilizar el relato y la investigación cualitativa como metodología principal y se contextualiza teóricamente el tema haciendo un recorrido histórico sobre la evolución de la Educación Especial, definiendo la Inclusión Educativa y el cómo se trabaja para con la Atención a la Diversidad dentro de los centros educativos, punto en el cual se habla de la evaluación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), de las modalidades de escolarización existentes y de las figuras del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y del maestro especialista en Audición y Lenguaje (AL).

Una vez justificado, introducido y definido el tema procedo a contar mi experiencia personal, haciendo un recorrido por las vivencias, los aprendizajes y las reflexiones que cada momento y cada curso escolar me han aportado, incidiendo en la última etapa como maestra funcionaria de carrera en el CEE Nuestra Señora de la Esperanza de Segovia; y la síntesis de las respuestas al cuestionario formulado y respondido por compañeros de profesión.

Tras este análisis finalizo el trabajo con unas conclusiones y referencias bibliográficas que lo complementan.

2. JUSTIFICACIÓN

Para justificar la realización de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) me remito a la pregunta que lanzo en el título del mismo: ¿Es la inclusión real? Pregunta que desgloso en: ¿Está la escuela preparada para dar respuesta las necesidades de todo el alumnado? ¿Está el profesorado formado para atender con calidad al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) y/o con Necesidades Educativas Especiales (NEE)? ¿Están en relación las corrientes inclusivas en auge (DUA, apoyos CLAS...) con la realidad de los centros en tanto en cuanto a información, formación, recursos personales y materiales y “creencia” o “querencia” por la inclusión educativa? ¿Cuál es la visión de la sociedad en general y de la escuela “ordinaria” en particular sobre los Centros de Educación Especial (CEE)? ¿Se puede hablar de inclusión dentro del contexto de un CEE?

Para poder dar respuesta las preguntas planteadas he querido, por un lado, contextualizar el tema para entender la evolución y la situación legislativa y teórica en la que nos encontramos en la actualidad con respecto a la atención a la diversidad. Por otro lado, he querido contar cómo he vivido y sigo viviendo la inclusión educativa y exponer cómo creo que dista la teoría de la práctica. Y no solo con mi relato como maestra en PT bajo la experiencia, el apoyo recibido o no, la colaboración dada o no, el reconocimiento vivido o no, la adecuación a la realidad del alumnado y/o el contexto o no; sino también bajo el punto de vista de algunos compañeros que han accedido a colaborar conmigo respondiendo a una serie de preguntas llevadas a cabo a través de un cuestionario, utilizado este bajo el paradigma de la investigación cualitativa entendida como un método basado en la evaluación e interpretación del contexto natural.

Por todo ello, por ir más allá de las vivencias y por llevar a cabo una “actividad justificadora y conclusiva” (Bajtín, 1979) creo que la utilización de la técnica del relato autobiográfico se adecua bien al fin del trabajo.

3. OBJETIVOS

En los epígrafes anteriores se introduce el tema del presente trabajo, así como la pretensión del mismo.

A continuación se presentan los objetivos planteados para este TFG:

- ✓ Contextualizar el tema definiendo la Educación Especial, la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad en el marco educativo actual.
- ✓ Analizar opiniones de maestros sobre la atención a la diversidad a través de la técnica del cuestionario.
- ✓ Mostrar, desde el punto de vista de una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, la realidad vivida sobre la inclusión educativa y la manera de enfocar y dar respuesta a la diversidad en los centros educativos.
- ✓ Descubrirme a mí misma y al contexto escolar y social en el que me he desarrollado como persona y como maestra.
- ✓ Compartir las vivencias, la realidad y la inclusión desde un Centro de Educación Especial.
- ✓ Reflexionar sobre la viabilidad de la inclusión educativa en la realidad educativa actual.

4. METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdan, 1984).

Es por ello que, tras unas bases teóricas sobre el tema, se utiliza el relato autobiográfico, entendido este como una estrategia para llevar a cabo procesos de reflexión y toma de conciencia del paradigma docente propio (González y Barba, 2013; Sparkes y Devís, 2007) utilizando, como instrumento, la historia de vida y, como complemento, el cuestionario.

Con la historia de vida se relatan acontecimientos y/o situaciones vividas que construyen y sientan las bases de mis ideas y principios sobre la temática que nos atañe. Tomando las palabras de Córdoba, he de señalar que el “desarrollo del relato es bajo mi punto de vista, sin pretender describir verdades objetivas sino interpretaciones subjetivas que reflejen como pienso, siento y actúo” (2015, p.286).

Sostiene Bolívar (2002) que el sentido de una acción, lo que la hace inteligible, únicamente puede captarse por la explicación narrativa del agente, que es quien puede desvelar las intenciones, las causas y también la propia expectativa sobre las consecuencias de algo que ha realizado o ha pretendido realizar y que, de este modo, se sitúa en el horizonte de su vida. Esa es, precisamente, la razón que me ha empujado a optar por esta vía de investigación.

Distingue este mismo autor entre dos tipos de investigación narrativa, por un lado, el análisis paradigmático de datos narrativos, en el cual se realiza la interpretación de los datos mediante el establecimiento de patrones o categorías que buscan regularidades; y, por otro lado, el análisis narrativo, propiamente dicho, que no se organiza para buscar elementos comunes, sino elementos singulares que estructuran la historia. El resultado es una narración particular, que no aspira a la generalización.

En este caso, nos situamos en el segundo de los tipos identificados por Bolívar encontrando así dos vertientes de relato, la primera, en la que narro mi formación académica y el cómo he llegado hasta la situación actual, haciendo un recorrido por las

primeras veces: prácticas, oposiciones y experiencia laboral; y, una segunda, en la que describo cómo viví o sentí el trato que se hacía/hace con respecto a la atención a la diversidad en cada uno de los centros educativos en los que he trabajado, enfocando una parte de este en el centro educativo actual, el CEE Nuestra Señora de la Esperanza.

No obstante, en esta investigación estamos en la situación que describe Elbaz (1997): hay objetivos en nuestra investigación que no se consiguen con un solo análisis narrativo, autobiográfico. De ahí que haya recurrido a la utilización de un cuestionario, mediante un formulario electrónico, en el que la experiencia propia se complementa con las visiones y las opiniones de compañeros y compañeras de profesión.

El cuestionario es:

Un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. (...) Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los sujetos, esta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica (García, 2003, p.2).

Según el modo de formularse, este cuestionario lleva a cabo tanto preguntas cerradas, tanto de elección dual (entre "sí" y "no") como de elección múltiple, así como preguntas abiertas, en las que el encuestado responderá bajo su propio criterio.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL

5.1.1. Evolución histórica de la Educación Especial en España

Para encontrar las primeras acciones de la Administración Pública en relación a la Educación Especial en España, hemos de remontarnos a siglos pasados. Entre otras, la Ley Moyano (1857), la cual declaraba la educación obligatoria y gratuita para todos los españoles, estableció la creación de escuelas para niños sordos. A partir de mediados del S.XX se empiezan a plantear en la mayoría de los países desarrollados de Europa y América un cambio de actitudes y planteamientos acerca de la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs), introduciendo el término “normalización”. Este aparece en 1959 en Dinamarca y llega a España en 1982 con la Ley de Integración Social del Minusválido. La LISMI concreta el derecho constitucional de la educación e Integración de las personas con discapacidad. Con el R.D. 334/1985 aparecen los centros de integración y los recursos humanos como el profesor de apoyo. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) acepta lo dicho por la LISMI e introduce por primera vez el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), pasando así de una Educación Especial (EE) segregada a un modelo integrado en el sistema ordinario. El R.D. 696/1995 establece que “se propondrá la escolarización en centros de Educación Especial (CEE) de aquellos alumnos con NEE permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que requieran adaptaciones significativas, y cuando se considere por ello que sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario”. La orden del 14 febrero de 1996 dice que en zonas lejanas a los CEE podrán habilitarse unidades de EE, que tendrán un carácter sustitutivo a los CEE. Y finalmente, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 mayo (LOE) en su artículo 74.1, no siendo modificado este punto por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) ni por razones obvias, por la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), señala que la escolarización en Centros y/o Unidades de EE solo se llevará a cabo, basándose en los principios de

normalización e inclusión, cuando las NEE del alumnado sean tan graves y permanentes que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Además, la Orden EDU 1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa del ACNEAE en Castilla y León, recientemente modificada por la O. EDU 371/2018, de 2 abril, añade que, solo en casos excepcionales y previo informe, se escolarizará al alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil en centros o unidades de EE; y que en las unidades sustitutorias se podrá cursar la Enseñanza Básica Obligatoria (EBO) y enseñanzas cuya formación se dirija al desarrollo de la autonomía personal y la integración social y laboral, con un límite máximo de 21 años y que cuando dichas necesidades así lo requieran se podrá llevar a cabo una escolarización combinada.

5.2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El derecho a la educación es un derecho fundamental que podemos decir que engloba a otros, ya que a través de la educación podemos acceder a derechos culturales, sociales o económicos, siendo así la educación la base de una sociedad más justa.

El movimiento inclusivo, entendiendo por inclusión “no solo iguales oportunidades educativas para todos, sino también las estrategias, las estructuras y los procedimientos que garanticen un aprendizaje efectivo a todos los estudiantes (...)” (Halinen y Järvinen, 2008, p.97), nace a partir de la “Conferencia Mundial sobre Educación para todos” (1990) celebrada en Tailandia, cuyo objetivo es reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. Continúa en el Foro Internacional de la UNESCO, celebrado en Jomtien (Haggis, 1991), donde se promueve el compromiso de crear una educación que atienda las necesidades a la vez que el desarrollo del bienestar individual y social dentro del sistema de educación formal. Pero el mayor empuje de este movimiento lo encontramos en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) durante la Conferencia Mundial sobre NEE: acceso y calidad (7-10 de junio de 1994), donde se reconoce por primera vez la necesidad de conseguir escuelas que incluyan a todo el mundo.

Este objetivo de todos y para todos exige un compromiso por parte de toda la comunidad educativa, bajo el *mantra* de que “educar desde una perspectiva inclusiva supone preparar a las personas para vivir en un sociedad donde la diversidad no solo es legítima, sino que es apreciada como un valor” (Escarbajal-Frutos, 2009).

Obviamente, es un proceso difícil y complejo y, aquí, comparto al cien por cien la idea de Gerardo Echeita de que, para conseguir una inclusión educativa real, el principal ingrediente es emocional, y esa emoción, según sus palabras “se construye sobre la base de una fuerte cultura colaborativa. (...). Esa cultura colaborativa se construye con políticas y prácticas de muy distinto tipo. Ya es un tópico (pero no tanto una realidad generalizada), hablar de la importancia del trabajo cooperativo entre el alumnado (...). Menos comunes, pero no por ello menos importantes, son las estrategias de colaboración y apoyo mutuo entre el profesorado cuando, sin embargo, sabemos bien del papel que, por ejemplo, las estrategias conocidas como “estudio de lecciones” (“lessons study”) pueden desempeñar a la hora de diseñar e implementar prácticas educativas inclusivas (Messiou, t al, 2016)” (Echeita. Aula Abierta 46 (2017), p.21).

5.3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DENTRO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

5.3.1. Evaluación de NEE en el marco educativo actual

La evaluación de las NEE es un proceso inicial de recogida de información del alumno y su contexto, con el fin de valorarle y poder tomar decisiones adecuadas, pasando así del modelo del déficit al modelo de NEE. Actualmente se realiza una evaluación ordinaria y psicopedagógica en un mismo proceso evaluador; se evalúa al alumno y al contexto escolar y familiar. El propósito es proporcionar la respuesta más adecuada y se realiza a través de diferentes tipos de adaptaciones partiendo del currículum común, además es continua y con un feed-back correctivo, funcional y contextualizada.

- **¿Cómo es el proceso de identificación y valoración de las NEE?**

Como señala Andrés Suárez Yáñez (2011), tras haber detectado que el alumno presenta dificultades en el aprendizaje el primer paso para elaborar una buena respuesta educativa para nuestros alumnos es la correcta identificación de las NEE que presentan. El tutor y demás profesores especialistas intentarán aplicar todas las medidas preventivas y ordinarias que estén a su alcance. Sólo después de haber agotado estos recursos más ordinarios se planteará la conveniencia de iniciar un proceso de evaluación psicopedagógica.

Este proceso de identificación de las necesidades comienza con la derivación al Equipo o Departamento de Orientación junto con la autorización de los padres para realizar la evaluación psicopedagógica. Esta evaluación según la ORDEN EDU 1152/2010, de 3 de agosto por la que se regula la respuesta al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACEAE) en Castilla y León, recientemente modificada por la ORDEN EDU 371/2018, de 2 de abril, recogerá toda la información relevante sobre el alumno, su contexto escolar y socio familiar y los distintos elementos que intervienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) con el fin de fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta educativa a adoptar.

Las conclusiones derivadas de la Evaluación Psicopedagógica realizada por el orientador, se recogerán en el informe psicopedagógico, que es el documento oficial en el que, de forma clara y completa, se refleja la situación evolutiva y educativa actual del alumno en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza, se concretan sus NEE, si las tuviera, y se orienta la propuesta organizativa y curricular del Centro, determinándose el tipo de ayuda que puede necesitar durante su escolarización para facilitar y estimular su progreso. El dictamen de escolarización, por su parte, es el documento basado en las conclusiones de la evaluación psicopedagógica que tiene por objeto determinar la modalidad de escolarización que se considera adecuada para atender a las NEE. Para la elaboración de ambos debemos remitirnos a la Orden EDU 1603/2009.

Este proceso de identificación y valoración de las NEE centrado en la evaluación psicopedagógica, tiene como objetivo principal ofrecer la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades a través del diseño de un plan de intervención basado en el currículo.

El actual planteamiento curricular posee un carácter abierto y lo suficientemente flexible para permitir concreciones que permitan su adaptación a necesidades específicas diferentes, por lo que para poder atender a la diversidad de forma adecuada tenemos que tener en cuenta los diferentes niveles de concreción curricular existentes, siendo el 1º el único que no compete al centro: El 1º nivel sería el currículo oficial, siendo su elaboración competencia del Ministerio. El 2º nivel serían las Adaptaciones Curriculares de Centro, en base a características del entorno, alumnado, recursos...y plasmándose en documentos como el Proyecto Educativo. El 3º nivel serían las Adaptaciones Curriculares de Aula, realizando cada profesor unas programaciones de aula adaptadas a las características del grupo-clase. Y el 4º nivel las Adaptaciones Curriculares Individualizadas, de acuerdo a necesidades específicas de alumnos concretos y clasificándose en:

- Adaptaciones de acceso al currículo, siendo adaptaciones de los elementos humanos y su organización, de los espacios y aspectos físicos, en los materiales y recursos, y en la temporalización.
- Adaptaciones de los elementos curriculares, pudiendo ser: No significativas, afectando al CÓMO y CON QUÉ enseñar y evaluar, y significativas (ACS), referidas al QUÉ enseñar y evaluar, esto es, a los elementos prescriptivos del currículum. Aunque cabe señalar que en la normativa actual no se recoge el término AC No Significativas, el Decreto 26 hace referencia de forma más explícita a las adaptaciones en la metodología.

Importante es señalar también que cuanto más se tenga en cuenta la diversidad en los niveles más altos del diseño curricular, menos necesarias y significativas serán las modificaciones que tengamos que realizar a nivel individual.

5.3.2. Modalidades de escolarización

Tras la evaluación de las NEE de los alumnos, el siguiente paso es seleccionar la modalidad de escolarización más adecuada y este proceso abarca tres etapas que coinciden con la elaboración de tres importantes documentos: dictamen de escolarización, informe del área de inspección educativa y resolución de escolarización. El Dictamen de Escolarización: es elaborado por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) del sector correspondiente al centro donde los padres hayan solicitado la admisión. En el caso de que el alumno ya esté escolarizado, el dictamen será elaborado por el Departamento de Orientación del centro o por el equipo correspondiente a éste. El Informe del Área de Inspección educativa: confirmando o no la idoneidad de la propuesta. Y Resolución final de la Dirección Provincial.

El proceso de escolarización del ACNEAE queda recogido en el Art. 74 de la LOMLOE, que junto con la Orden EDU 1152/2010, que regula la respuesta educativa al ACNEAE en nuestra comunidad, recientemente modificada por la ORDEN EDU 371/2018, de 2 de abril, se establecen los siguientes criterios de escolarización para los ACNEE:

- Que su escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión.
- Que se promoverá la escolarización del ACNEE en centros ordinarios.
- Que la escolarización en centros o unidades de EE sólo se llevará a cabo cuando las NEE del alumnado sean graves y permanentes y no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los Centros Ordinarios.
- Y que cuando dichas necesidades educativas así lo requieran, se podrán llevar a cabo una escolarización combinada entre CO y CEE, o CO y unidades de EE, con el objeto de lograr una mayor integración e inserción socioeducativa (Resolución del 31 de agosto 2012).

Así mismo, podrán garantizar una respuesta educativa de calidad, y para asegurarla más, actualmente existen las siguientes modalidades de escolarización:

El centro ordinario y aula ordinaria. El alumno toma como referencia básica el grupo ordinario de compañeros y, por tanto, todas o la mayoría de sus actividades escolares. Puede recibir a tiempo parcial apoyos, dentro o fuera de su aula.

Las unidades de Educación Especial en centro ordinario. Se configuran como un medio de respuesta más abierto y normalizado para el ACNEAE. La atención educativa se llevará a cabo en estas unidades, compartiendo con el alumnado del centro ordinario todas aquellas actividades que favorezcan la integración.

Los CEE. Son una opción más, necesaria y adecuada para responder a las NEE de determinados alumnos. Son un recurso del sistema educativo orientado a lograr que los ACNEES con necesidades graves y permanentes consigan, como el resto de alumnos, los fines que la educación escolar persigue, ya que, actualmente, no encontrarían en la mayoría de los centros ordinarios condiciones y medios preparados para favorecer su desarrollo.

La elaboración de la propuesta curricular y de las distintas programaciones por parte de un CEE supone un notable esfuerzo de adaptación y diversificación del currículo ordinario con objeto de responder a las necesidades de los alumnos en él atendidos.

En este sentido señalar que, en ocasiones, lo establecido en el currículo ordinario no responde a la realidad de estos centros y buscando una identidad propia partiendo de él, en el curso escolar 2012-2013 se llevaron a cabo dos grupos de trabajo, en el que participaron una representación de cada CEE de Castilla y León, para la elaboración del currículo de Educación Especial, uno para EBO y otro para TVA (en el cual yo participé). No son oficiales, pero pueden servir de orientación, sin olvidar que el referente es el currículo oficial.

La escolarización combinada. Es la escolarización simultánea en dos centros, siendo necesario que uno de ellos sea centro o unidad de EE, y siendo el centro de referencia en el cual el alumno pase más horario lectivo. El tiempo que el niño esté en una escuela u otra dependerá de varios factores: como de las características del niño, de la facilidad en el transporte, de la flexibilidad de horarios, de la organización de los centros... Este tipo de escolarización está regulada por la Resolución de 31 agosto 2012 y, en general, sus objetivos hacen referencia a tres grandes campos de actuación: autonomía,

socialización y comunicación. Es un tipo de escolarización muy rica, ya que el alumno se beneficia de la atención y los recursos más específicos que un CEE posee, a la vez que de la socialización en un entorno inclusivo como el del Centro Ordinario, aunque todo ello suponga un gran trabajo de coordinación entre ambos centros.

Y los **centros tipificados para alumnos con discapacidades físicas y sensoriales**. La consejería de educación podrá dotar de recursos personales y técnicos específicos a algunos centros, para garantizar una respuesta más ajustada.

Señalar también que con el Acuerdo 29/2017 por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad se adopta la Educación Inclusiva como marco de referencia de nuestro sistema educativo, por lo que la Conserjería ha visto necesario el establecimiento de **nuevas modalidades** organizativas en CO en fase experimental. Dentro de ellas destacar los centros 2030; los centros BITS; para los ACNEEs las aulas inclusivas o los apoyos en comunicación y lenguaje, los cuales se han fusionado en APOYO CLAS (apoyo de comunicación, lenguaje, autonomía y socialización); o el profesor de apoyo acompañante o tutor de seguimiento.

5.3.3. Funciones de los especialistas en atención a la diversidad: PT y AL

El especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) es el especialista en trabajar con ACNEES, pero no debe ser visto como un experto que suplente al tutor y resuelve los problemas de este, sino que comparte con él la intervención con estos alumnos.

La intervención será tanto directa como indirecta y tanto fuera como dentro del aula ordinaria, resaltando la preferencia de esta última.

Sus funciones concretas se basan en lo establecido en la Resolución de 15 de junio de 1989, que complementándolo con lo que establece la actual Orden EDU 1054/12, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, se pueden agrupar en torno a estos cuatro ámbitos: de apoyo al Centro de apoyo al profesorado, de apoyo al alumnado y de apoyo a las familias.

Por otra parte hay que considerar que en los centros y unidades de EE, el PT será el tutor de un grupo de alumnos encargándose, por tanto, de un aula concreta y tomando el relevo de dichas funciones.

El especialista en Audición y Lenguaje (AL) se centra en la prevención, detección, valoración e intervención de los problemas de comunicación y del lenguaje.

Su papel en la toma de decisiones es muchas veces decisivo en aspectos tales como la determinación de la conveniencia de trabajar en el desarrollo del lenguaje oral o la de proponer un sistema de comunicación aumentativo y/o alternativo.

Al no existir unas funciones regladas para la etapa de primaria (para cuando forman parte del Equipo de Atención Temprana o en la etapa de secundaria si), la Asociación de Maestros de Audición y Lenguaje de Castilla y León (**AMALCYL**), Junta Directiva de la cual formo parte, ha/hemos tratado de consensuar una serie de funciones básicas y ligadas a las líneas estratégicas del II Plan de Atención a la Diversidad. Estas están publicadas en el nº 124 de la revista de la FEPAL. Recientemente también se ha creado la Federación Española de Maestros de Audición y Lenguaje (**FEMAL**), Junta Directiva de la cual también formo parte, englobando en ella a las Asociaciones de Maestros/as de Audición y Lenguaje del territorio español, y una de sus funciones es resaltar y luchar por la figura y las funciones de los especialistas de Audición y Lenguaje, por lo que de manera conjunta (y en colaboración con sus socios) hemos elaborado una propuesta de funciones que hemos enviado al Ministerio de Educación y Formación Profesional con el fin de que se tenga en cuenta en la regulación de la normativa a nivel estatal.

6. MI RELATO: ME LLAMO ISABEL Y SOY PT Y AL

6.1. ¿CÓMO HE LLEGADO HASTA AQUÍ?

Mi nombre es Isabel Martín Silva y soy de Salamanca.

En un artículo en *Trasteando en la Escuela* conté que, cuando era pequeña y me hacían las típicas preguntas: “¿qué quieres ser de mayor? O ¿qué quieres estudiar?”, yo siempre respondía que quería estudiar Educación Especial para trabajar con personas con discapacidad. El tiempo pasó y me entraron las dudas... “¿seré capaz?”. Hasta que llegó el momento de mi primer contacto profesional (como alumna de prácticas, pero profesional) con el mundo de la discapacidad, más en concreto con el mundo del autismo. Esta experiencia me hizo dar cuenta que lo que pensaba de pequeña seguía siendo cierto, que me gustaba y mucho, y yo sentía que valía para dedicarme a esto. Directamente me enamoré y tras esas prácticas vinieron mis estudios de magisterio en Educación Especial y Audición y Lenguaje, en la Universidad de Salamanca y Pontificia de Salamanca respectivamente, y aquí estoy, 18 años después, cada día más convencida que la decisión tomada ha sido la correcta. (Martín, 2015).

Según estaba escribiendo estas líneas y siendo consciente de que tengo otra mayoría de edad a mis espaldas con estos 18 años de “experiencia”, aparte de sentirme un poquito más mayor o por lo menos más mayor que la mayoría de compañeros que elaboran y defienden este TFG conmigo, me he dado cuenta de lo importante que es seguir formándose, aprendiendo, actualizarse... y más en una profesión como la nuestra que está en continuo desarrollo, cambio y adaptación a la sociedad.

- **Las primeras prácticas: el principio**

Al acabar el bachillerato estudié un Ciclo Formativo de Grado Superior en “Animación Sociocultural”. El primer cambio de mi vida, ya que era la primera vez que no estudiaba con mis compañeros de siempre. Hasta el momento mi vida escolar se había centrado literalmente en dos edificios, el de infantil y primaria y el de secundaria y bachillerato, separados ambos por apenas 100 metros y en los que prácticamente mis compañeros eran mi segunda familia, con algunos llevaba desde los tres años en la misma clase.

Cuando comencé la FP mi mente se abrió por completo, fueron dos cursos de muchas primeras veces y eso marca mucho. Con perspectiva reconozco, aunque no me guste decirlo, que, salvo las prácticas, académicamente fueron dos cursos que apenas me aportaron, pero que a nivel personal han sido lo mejor que me ha pasado. Salí de mi zona de confort, me enfrenté a nuevas situaciones, conocí a gente increíble (algunas siguen formando parte de mi vida), aprendí realmente el significado del respeto y la empatía gracias a situaciones personales de compañeros; en definitiva, crecí un poquito más como persona.

El ciclo estaba dividido en dos cursos académicos, el primero teoría y el segundo, de septiembre a marzo, de prácticas. ¡Qué indecisión decidir dónde ir! Había diferentes empresas que ofertaban esas plazas, pero ninguna me terminaba de convencer. Quedábamos tres chicas por tener ese destino y no recuerdo muy bien cómo, pero terminamos juntas haciendo las tan deseadas prácticas en la Asociación de Autismo de Salamanca (ARIADNA). Nuestra labor en estas prácticas era la siguiente: apoyo a la hora del comedor, de la siesta y la realización, junto con las dos personas del departamento, de las actividades de ocio y tiempo libre que se llevaban a cabo por la tarde. Apoyábamos, colaborábamos y/o proponíamos diferentes actividades lúdicas, a la vez que nos formábamos y aprendíamos sobre el maravilloso mundo del autismo. Recuerdo esos meses con mucho, mucho cariño. Finalizado el periodo oficial (marzo) nos ofrecieron continuar de voluntarias hasta final de curso y así lo hicimos. Ese verano nos fuimos tres días de campamento, siendo la primera vez que esta actividad se ofertaba, todo un reto, pero lo superamos y tanto ellos como nosotros aprendimos muchísimo. Posteriormente nos contrataron para las actividades de ocio del verano: piscina, paseos, juegos, compras, etc. Éramos parte de ellos y ellos de nosotras.

Por circunstancias, la parte laboral con ellos terminó aquí, aunque no del todo. El curso siguiente cuidaba en casa a una de las niñas. A día de hoy la sigo recordando como “mi niña Marta”, aunque ya tenga más de 25 años, pero cuánto aprendí, qué días tan divertidos y qué de cosas tan bonitas viví con ella. Y continuará.

- **Las prácticas de magisterio y el voluntariado: mi vida dentro de otra vida**

El año escolar 2004/2005 empezó mi vida universitaria. Tres años cursando la diplomatura de magisterio en Educación Especial en la Universidad de Salamanca y, posteriormente, un curso presencial en la Universidad Pontificia de Salamanca cursando magisterio en Audición y Lenguaje. Cuatro intensos años en los que el crecimiento académico y vital ha sido muy significativo.

Por un lado, el voluntariado. Durante el primer curso de Educación Especial una de las compañeras con las que realicé las prácticas del ciclo formativo comenzó a trabajar en ASPACE Salamanca como coordinadora de las actividades de ocio y tiempo y libre, por lo que gracias a ella yo colaboraba de manera altruista en la realización de algunas de las actividades llevadas a cabo durante el curso (viernes tarde y sábado mañana) y, en tres ocasiones, en los campamentos de verano. Toda una experiencia la equinoterapia en personas con parálisis cerebral, ver la interacción, la relajación o el ver cómo sus cuerpos se adaptan y se relajan.

Este voluntariado me trajo muchas alegrías, ya que fue un punto acceso a un puesto de trabajo en el que permanecí hasta el año 2009: cuidadora en la residencia de ASPACE en el turno de fines de semana y festivos.

Y por otro lado, las prácticas de magisterio. Cuando yo estudié las prácticas se llevaban a cabo en segundo y en el tercer curso. Las de segundo de EE las realicé en el colegio “La Cañada”, el centro educativo concertado correspondiente a la asociación de autismo de Salamanca, la misma que tan bien me aceptó en mis primeras prácticas que anteriormente narré.

Las de tercero de EE en el centro “El Camino”, el centro educativo concertado correspondiente a la asociación ASPACE, mi lugar de trabajo también en ese momento, por lo que la intensidad de ese periodo fue significativo, ya que acudía de lunes a domingo y el desgaste acabó siendo notorio.

Y las de Audición y Lenguaje (AL) las llevé a cabo en el CEIP San Mateo de Salamanca, mi colegio de siempre. Fueron unas prácticas emotivas (acudía a mi cole desde “el otro lado”) y de muchísimo aprendizaje. Tuve la gran suerte de contar con una tutora que amaba la especialidad y, a pesar de llevar solo un mes estudiando la carrera,

supo trasmitirme y enseñarme de tal manera que, a día de hoy, elegir entre PT y AL es como elegir entre papá y mamá, una es mi carrera oficial (oposición y puesto de trabajo) y la otra mi carrera “oficiosa”. Ha formado parte de mi vida laboral hasta hace dos años y AMALCYL y FEMAL son parte de mi.

Años maravillosos que afianzaron aprendizajes, contenidos de Educación y en concreto de Educación Especial y años de muchas vivencias y amistades sólidas que a día de hoy siguen presentes. “Las Especiales” somos una familia.

- **La primera oposición: mi vida cambia**

El 2009 cambió mi vida. Dejé de trabajar en la residencia de ASPACE para poder preparar mi primer examen de oposición. Tenía mucho miedo, pero había que intentarlo. Llegó junio y no estaba preparada, sabía que no era mi año. El examen aún no era eliminatorio, por lo que pude experimentar, aprender y sentir qué era una oposición al cuerpo de maestros de manera completa. Enfrentarse al sorteo de las bolas, ver el nerviosismo en los demás opositores, desarrollar un tema bajo la presión del tiempo y la exposición de la programación didáctica y unidad didáctica frente a esas cinco personas del tribunal que te observan y escuchan, o no... Otro obstáculo saltado.

La nota no fue buena, no es para estar orgullosa, por lo que mi mente comenzó a estresarse pensando en el “¿y ahora qué hago hasta las siguientes?”. En verano, entre pensamientos negativos y pensamientos positivos, publicaron la adjudicación provisional de maestros para el curso 2009/2010. Recuerdo que era muy pronto por la mañana y al ver el mensaje del sindicato anunciando esto di dos vueltas, una al teléfono para ponerlo boca abajo y otra en la cama para seguir durmiendo. A la media hora sonó el teléfono.

- **El primer destino: llantos, crecimiento y aprendizaje**

- *Sonia* (amiga del grupo de “las especiales”): *¡Enhorabuena!*
- *Yo* (aún dormida): *¿Me llamas a mí? ¿Enhorabuena por qué?*
- *Sonia*: *¿No has visto que han publicado las vacantes?*
- *Yo*: *Sí, me ha llegado el mensaje del sindicato, pero...*

- *Sonia: ¡Que te han dado!*
- *Yo: ¿QUÉ?* (dando un salto de los nervios y sin saber qué hacer).
- *Sonia: Te han dado de PT-AL, una media jornada en La Bañeza.*
- *Yo: ¿QUÉ?* (no me lo podía creer).
- *Sonia: Isi, ¡que te han dado una vacante! A mí también me han dado, ¡empezamos a trabajar de maestras!*
- *Yo: ¡Ay Dios, ay Dios! ¿Dónde está La Bañeza?* (estaba en shock).
Soni, te voy a colgar y voy a verlo bien, ¿vale? Luego hablamos.

Recuerdo todas y cada una de las palabras como si hubiera sido ayer.

Colgué, abrí las listas y ahí estaba, Isabel Martín Silva tenía adjudicada su primera vacante. ¡Qué emoción! Salí de la habitación corriendo para contárselo a mi madre y llamé por teléfono a mi padre, a mi pareja de entonces, a mis abuelos, tíos y amigos. ¡No me lo podía creer!

Cuando esto se confirmó en el listado definitivo comenzó mi nueva vida. Conocer el destino, buscar piso, hacer mudanza... un estilo de vida que, por un lado, hace mucha ilusión y que por otro, tras muchos años así, no hace tanta.

El 31 de agosto de 2009 tras despedir a mis padres en la puerta de mi nueva casa solo podía llorar. Era lo que más deseaba pero ¡qué miedo todo! Me veía sola, no sabía si iba a poder acostumbrarme a no estar con mi familia, si sería capaz de hacer bien mi trabajo... No fue fácil y hubo momentos duros, pero de todo se sale y de todo se aprende.

Ese curso aprendí muchísimo. Era un colegio grande y en el equipo de atención a la diversidad había: una especialista en PT a jornada completa, una PT que hacía las veces de jefa de estudios, una AL a jornada completa y yo de PT y AL a media jornada, además de la atención compensatoria. El alumnado clasificado en la ATDI era numeroso y cada una de nosotras atendía a un número considerable de ellos. En aquel momento pensaba que sería un caso puntual, que la atención no era suficiente por determinadas circunstancias pero que sería la excepción, no la norma. Me equivocaba.

- **Vacantes y oposiciones como estilo de vida**

Tras ese curso han venido otros muchos, experiencias en centros de infantil y primaria, en centros de educación especial y en centros rurales agrupados; así como cuatro oposiciones más.

Cada año ha sido único y cada año ha sido especial, en todos y en cada uno de ellos he aprendido, luchado, disfrutado, ganado amistades... Pero bajo esa inestabilidad que da la vida del “interino”. Sabes tu destino el día 30 de agosto y a la carrera hay que buscar piso y hacer mudanza, porque esta comunidad es tan grande que si puedes viajar en el día a tu casa eres un afortunado; en junio despedidas y mudanza de nuevo. Verano de incertidumbre hasta que empieza el periplo de nuevo.

Volvería a repetir esta aventura una y otra vez. Algunas veces hemos comentado entre compañeros si la decisión de la oposición ha sido la más acertada en nuestras vidas. Conocemos compañeros que consiguieron plaza en centros concertados de nuestra ciudad y han tenido esa “estabilidad” que todos de algún modo buscamos. Quizá mi vida hubiera sido mejor, o no, pero sí diferente. No sería la misma que soy ahora porque no hubiera vivido lo mismo, no hubiera trabajado de la manera en que lo he hecho ni aprendido lo que sé. No hubiera conocido a la gente con la que he vivido todos estos años, compañeros que me han enseñado muchísimo, compañeros de los que he aprendido que no hacer y compañeros que se han convertido en amigos. Por lo que sí, repetiría sin duda.

- **2019: llega la plaza y Segovia me adopta**

Curso 2018/2019, un año de esfuerzo (y vaivenes emocionales). Mi vida ese curso la puedo resumir en colegio-trabajo-academia-estudio. Pequeñas salidas para oxigenar y vuelta. Año de muchos agradecimientos por confianza, apoyo y comprensión también.

Se acerca junio y “no me sé nada”, pero algo dentro de mí no perdía la ilusión por esa meta, quizá porque me había prometido que era el último año que “hipotecaba” mi vida a un examen, aunque no sabré nunca si lo hubiera cumplido.

Llegó el día 22 de junio de 2019, nervios, reencuentros, temas que puedo defender, caso práctico de CEE... ¡Puedo hacerlo! Salí muy contenta. A festejar, comida con amigos y fiestas de Segovia. Descanso el domingo y el lunes continúo con la programación y las unidades didácticas por si acaso. Cuando sale la nota me sorprende: un 5,0323, ¿solo? Tengo un día malo pero hay que ir a por la siguiente batalla. El día de la segunda prueba había nervios, muchos, y me traicionan. Salgo muy disgustada y desilusionada, de hecho no hablo en todo el camino de vuelta y no cojo teléfono. Pero el día que sale la nota me vuelvo a sorprender: un 5,0689, ¿tanto? ¡Qué relativo! ¿Verdad?

Empiezan los cálculos, las cábalas, el baremo... Gracias a mi trayectoria la balanza se pone a mi favor. Creo que sí, pero hasta que no es oficial no canto victoria. De tanto que lo había deseado me parecía increíble, de hecho aún me lo parece. Creo que hasta que no haya otra convocatoria de oposición no seré consciente realmente.

Curso 2019/2020, año de funcionaria en prácticas. Me adjudican un centro conocido y al que deseaba volver con todas mis fuerzas, ¿qué podía salir mal? Pues la vida da muchas vueltas y a las dos semanas de terminar nuestro periodo oficial de prácticas (28 febrero) cierran los colegios por una pandemia mundial. Hubo dudas, ¿y si la memoria no llega? ¿Y si tenemos que volver a repetir las practicas? Un sinfín de “y sis” que, junto con la situación que estábamos viviendo, hacía que los nervios estuvieran a flor de piel. Tras el confinamiento y el tan poco valorado y gran sufrido teletrabajo, le dijimos adiós al 2020 como funcionarios de carrera con nuestro nombre publicado en el BOE. Ahora sí que sí. Demasiados acontecimientos como para olvidar este curso y este año.

- **¿Y ahora qué?**

Es muy difícil explicar que la vida “nómada” no ha terminado. He tenido la grandísima suerte de poder continuar este curso 2020/2021 en el mismo centro como maestra provisional en expectativa de destino. Ojalá el CEE Nuestra Señora de la Esperanza de Segovia sea mi segunda casa por mucho tiempo. Pero la vida da muchas vueltas y no sé lo que me deparará el futuro, lo que sí tengo claro es que será relacionado con el mundo de la discapacidad y que hay que seguir formándose, aprendiendo, creciendo, valorando y luchando por lo que uno cree.

6.2. MI EXPERIENCIA COMO PT Y AL

Como se ha visto y se puede observar en el punto anterior, mi “vida laboral” siempre ha estado relacionada con la Educación Especial, aunque bien es cierto, que en porcentaje, el número de centros ordinarios es mayor que el de centros de educación especial. Son 12 cursos académicos trabajando de PT/AL o solo PT, conociendo 8 centros ordinarios y 2 centros de EE (“tripitiendo” en uno de ellos). Y es por esta experiencia por la que me surgen una serie de cuestiones que me planteo y por lo que nace la idea de este TFG, siendo estas las siguientes:

- ¿Cuál es la mentalidad ante los alumnos de educación especial en centros ordinarios?
- ¿Son alumnos integrados o incluidos?
- ¿Son alumnos “del tutor/a” o del PT/AL?
- ¿Todos los alumnos con discapacidad han de ir a un CEE?
- ¿Son los nuevos proyectos –apoyos CLAS o aulas TEA, por ejemplo, una realidad real, valga la redundancia, o hipotética?

Las respuestas a estas cuestiones no son algo “cerrado” ni algo correcto o incorrecto, tampoco creo que se puedan contestar de manera genérica englobando en ellas a todos los centros ordinarios ni a todos los profesionales que trabajan en ellos, como tampoco creo que puedan ser respuestas independientes. Todo lo que a partir de ahora escribiré nacerá de mi propia vivencia, experiencia y/o punto de vista, sin querer por ello ofender ni menos preciar a nadie, simplemente intentaré dejar aquí reflejado lo que yo he vivido. Según mis ideales, mis principios o según mi forma de entender la Educación Especial o la Atención a la Diversidad algunas de las respuestas que he ido encontrando o me han ido sorprendiendo o no me han gustado o no han sido, a mi parecer, las correctas, por lo que me han hecho cambiar, luchar y creer más en una inclusión real. Obvio que la parte económica y de recursos personales es un hándicap, pero el respeto, la visibilidad o las nuevas corrientes inclusivas (por ejemplo, el DUA –Diseño Universal de Aprendizaje-, el cual tiene como objetivo el acceso universal a la educación, mediante un currículo flexible, abierto e inclusivo -Mosquera, 2018) son un hecho que hay que potenciar para que la verdadera inclusión sea eso, verdadera, por lo menos dentro de las posibilidades que tenemos.

Durante mi primer año el equipo de atención a la diversidad era bastante numeroso ya que las necesidades del centro así lo requerían, pero aún así, no era suficiente, ni en cantidad ni en calidad. Mi horario, para estar a media jornada, desbordaba, incluso había alumnos que solo tenían una sesión semanal. Yo hablaba con compañeras que comenzaban a la vez y comentábamos maneras de enfocar casos, ratios...y ninguna estaba en la misma situación que yo, ni en número de profesionales ni de alumnado, por lo que me planteé que podía ser una circunstancia excepcional. Ahora, con el tiempo, me visualizo en este centro y ¡qué de fallos! Me ganaron los nervios, la inexperiencia (por edad y la laborar), el querer ayudar...y no lo hice bien, o en general no se hacía bien. Aunque yo tenía mi programación, en un gran porcentaje de veces trabajaba lo que tenían que hacer en su aula, siendo el tutor/a el que organizaba mi sesión. Creo que en ese presente no fui consciente, pero sí fue algo que aprendí para no volver a hacer, ya que la programación de todos es un instrumento fundamental que ayuda y orienta al profesorado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando así, la improvisación en la práctica educativa y favoreciendo una enseñanza de calidad (Arjona, 2010, p.6), además de permitir adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales del contexto (Imbernón, 1992).

Mi segundo curso sí fue excepcional, aún estando a media jornada también, mi horario no se parecía para nada al del curso anterior. Había cierto “desahogo” y “libertad de cátedra”, pero no solo en mi caso, sino en el centro en general, ya que era un colegio de nueva creación, con los cursos sin completar y ratios buenas. El resto de centros de la localidad estaban completos y los edificios ya no albergar a más, por lo que este se creó como complemento a los demás. Años después ya no es igual, se completaron líneas, el número de alumnos creció y el perfil PT/AL seguía siendo compartido, pero yo eso ya no lo viví. Mi experiencia fue de apoyo y respeto.

El tercer curso académico para mí fue diferente en muchos aspectos. Fue mi primera vez a jornada completa y mi primera vez en un colegio de capital. Esto último ya es un gran cambio, porque aunque los dos primeros no eran CRA, sí eran centros rurales y la relación con las familias, el ambiente y la edad del profesorado no es la misma. Con esto último no quiero decir ni generalizar que a mayor edad peor trabajo, o viceversa, pero el cansancio, el agotamiento y la poca sensibilidad con que hablaban de la atención

a la diversidad algunos de mis compañeros de mayor edad es algo que no he podido olvidar. Pero al igual que he dicho esto, decir también que hubo compañeros maravillosos, en su último año de trabajo, con una gran confianza en mí y con una gran empatía hacia el alumnado con necesidades.

La empatía es una habilidad que nos permite entender y compartir los sentimientos de los otros. Es ponernos en el lugar de otras personas y mirar a través de sus ojos para comprender mejor cómo se sienten y ser más respetuosos, comprensivos e inclusivos. (UNICEF Ecuador, 2019, p.5).

Me ayudaron, me apoyaron y me hicieron crecer muchísimo como persona y como maestra. Podría decir que fue el año más completo en cuanto a crecimiento, aprendizajes y defender y ver la cruda realidad sobre la inclusión a partes iguales.

Mi cuarto curso siento decir que lo pasaré por alto, a nivel personal no me aportó nada, de hecho, todo lo contrario, fue un año muy, muy duro, con relaciones complicadas entre compañeros que no me dejaron disfrutar la experiencia. Y aunque era un CEE y mi alumnado era maravilloso, en este caso, la parte negativa ganó a la positiva.

El quinto año académico lo empecé con respeto, dada la mala experiencia anterior, pero fue todo lo contrario. Ha sido el colegio donde mejor ambiente de trabajo he tenido. Era un CRA y mi puesto de trabajo estaba en la cabecera, por lo que al no itinerar la atención que por horario podían recibir mis alumnos era la ideal. Ese curso, además de PT/AL, también era la encargada de las matemáticas en 1º y 2º de E. Primaria. ¿Todo muy idílico, verdad? Pues el problema estaba en que el profesorado no era muy numeroso y los especialistas tenían que ir a otras localidades, así que cuando algún compañero faltaba no había horas de sustitución y era yo la encargada de cubrirlas. De nuevo muchísimos aprendizajes: trabajar con varios niveles en una misma clase y el trato con los adolescentes de la ESO, pero de nuevo, perdía la inclusión.

Llegamos al ecuador y a Segovia, mi sexto curso fue el primero aquí. Estuve de PT/AL en un centro de una única línea y con bastante población extranjera, por lo que las necesidades eran bastantes patentes, pero más referidas a la compensación educativa. En este caso, la profesional de Educación compensatoria estaba compartida y, a pesar de hacer y ser maravillosa, era muy difícil poder hacer/dar una atención de calidad. Ese año

lo recuerdo con mucho cariño, ya que los compañeros, en su inmensa mayoría, estaban muy concienciados y trabajábamos muy bien y conjuntamente, pero había algo que no entendía (y sigo sin entender) y era lo siguiente: si en el barrio hay otro centro educativo, y de línea dos además, ¿porqué el 80%, por no decir del 100%, del alumnado extranjero que se matricula lo hace en nuestro centro y no en el otro? Creo en la diversidad y en la equidad en todas sus vertientes, por lo que no parecía justo, ni para unos, porque al final se crea como una especie de “gueto”, ni para otros, que crecen sin ver esas diferencias existentes en la sociedad. Este curso además, fue cuando me animé a crear un blog educativo, para compartir experiencias y materiales.

El séptimo curso volví a la escuela rural, y la verdad que la sensación de trabajo y aprendizajes es muy similar que la del curso anterior. Había más casos, y algunos de ellos de alumnos con necesidades más graves. Pero la diferencia era que no estaba sola, en el equipo de atención a la diversidad estaba también parte del equipo directivo, por lo que psicológicamente es un apoyo muy grande y a nivel organizativo más aún.

El octavo curso llegué feliz, el destino final cambió con respecto al provisional y la mejoría había sido muy significativa, a pesar de que la “fama” no le favorecía mucho. Era un centro muy grande, de línea tres e incluso línea cuatro en algunos cursos, lo cual de entrada ya fue un gran cambio por mi experiencia en colegios mucho más pequeños. En el equipo de atención a la diversidad éramos seis personas y no podíamos atender todas las demandas. Ha sido el primer centro en el que he tenido que vivir la *priorización* según el diagnóstico en ATDI, porque literalmente no era viable poder atender a todo el alumnado que lo precisaba con unas mínimas condiciones de calidad. Al ser un centro tan grande y haber en él tanta diversidad también de profesionales, la experiencia es muy amplia, desde el tutor/a que quiere organizar *tus* sesiones, pasando por el implicado que se coordina y se preocupa, hasta el que delega tanto que llega a verbalizar que esos alumnos “son” del PT y no de su tutoría. Gran parte de mi horario estaba en el edificio de infantil y la carga de trabajo fue muy grande: tutoras exigentes, alumnado TEA, taller de estimulación de estimulación del lenguaje oral en 4 y 5 años o promociones que desde la etapa de primaria “boicoteaban” y que supusieron un desgaste por nuestra parte defendiendo lo que creíamos, y yo sigo creyendo, justo.

El curso número diez ha sido el último en centro ordinario y el último como interina. Creo que este curso lo puedo definir como “desilusionante”. Llegué con unas expectativas que, por desgracia, cayeron a las pocas semanas. El alumnado con NEE no era numeroso, por lo que en mi idílica mentalidad creí que la atención iba a ser mucho más inclusiva. Salvo un caso excepcional, todas las sesiones se hacían fuera del aula ordinaria y con exigencias de seguir el planteamiento de las mismas, había poca coordinación y una sensibilidad hacia las necesidades bastante deficiente. Fue un año duro, con el añadido de las oposiciones, en el que llegué a poner en duda si realmente nuestro trabajo llevaba la dirección correcta, si desde los que nos dedicamos más o vivimos más la educación especial no estábamos sabiendo transmitir esa necesidad y derecho de inclusión, e incluso me planteé postergar las oposiciones hasta volver a tener fuerzas. No fue así y, dando gracias, ha quedado solo como una mala experiencia en la que nuevamente ganan los aprendizajes: la defensa de por lo que creo.

6.2.1. El CEE Nuestra Señora de la Esperanza: mi contexto de trabajo

Mis cursos nueve, once y doce transcurren en este centro. Y he de decir que ha sido y está siendo de las experiencias más duras pero más gratificantes que he vivido en estos años. Hay días que no son tan buenos o circunstancias que llegan a sobrepasarte, pero cuando después de tantos años trabajando “sola” y en continua lucha tienes un grupo de trabajo que comparte ilusiones, objetivos y proyectos de crecimiento, no se puede describir con palabras y creo además, que es algo que se proyecta y el alumnado capta.

El CEE Nuestra Señora de la Esperanza está situado en el barrio segoviano de San Lorenzo. Es un centro público, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, al que acuden un total de 62 alumnos con NEE (incluidos aquí dos alumnos absentistas y de atención domiciliaria), procedentes tanto de la capital como de la provincia, pudiendo, algunos de estos últimos, hacer uso de la residencia (de lunes a viernes).

En el Centro se imparten los siguientes niveles:

- Educación Infantil Especial (actualmente no hay alumnado matriculado).
Los objetivos que deben guiar la acción educativa en esta etapa en un CEE, deben ser los mismos que los propuestos en el currículo para la EI, que se organiza en las siguientes áreas de trabajo: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, y conocimiento de entorno y lenguajes: comunicación y representación, con las correspondientes adaptaciones siempre que sea necesario y/o la inclusión de destrezas propias correspondientes al primer ciclo de EI.

- Educación Básica Obligatoria (EBO I y EBO II).
La EBO, que será obligatoria y gratuita, tiene una duración de 10 años, desde los 6 hasta los 16. Tomará como referente las competencias establecidas en los objetivos del currículo de EP en todas sus áreas, pudiendo dar cabida a capacidades de otras etapas en función de las características de los alumnos.
Se organizará en 2 ciclos EBO 1 (6-12) y EBO 2 (12-16) que constituirán unidades de organización y planificación de la enseñanza, teniendo en cuenta las características del alumnado y del centro.

- Transición a la Vida Adulta (TVA. Hasta los 21 años).
Los programas de TVA, cuya normativa de desarrollo son la Orden 22 de marzo de 1999, la Resolución del 20 de mayo de 1999 y la Resolución de 29 de junio de 1999, están encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social, y podrán tener un componente de formación profesional específica cuando las posibilidades del alumnado así lo aconsejen.
Esta formación está destinada a alumnos con NEE que tengan cumplidos los 16, siendo el límite de edad para permanecer en los programas de 20 (excepcionalmente hasta los 21) y se organiza en un solo ciclo. Esta etapa tiene una estructura propia desglosada en 3 ámbitos de experiencia: autonomía personal y de la vida diaria, integración social y comunitaria y FOL (teniendo un peso de 8,8 y 9h respetivamente). El profesorado de estos programas son el maestro de EE o AL y el profesor técnico de FP responsable del ámbito más laboral. En el centro contamos con dos vertientes de este ámbito, por un lado el ámbito de jardinería y, por otro, el ámbito de habilidades sociales.

Según el documento de información general de educación inclusiva, al amparo del II Plan de Atención a la Diversidad y de la orden EDU 1152/2010 (sin ser nada regulado ni legislado y ser aún un borrador), desarrolla que esta se organizará en un solo ciclo de 5 niveles educativos que constan de 2 modalidades diferentes: TVA BÁSICO y TVA DE CUALIFICACIÓN LABORAL.

Al acceder al programa se realiza una evaluación inicial para determinar el Plan de tránsito personalizado, que contendrá a su vez, una adaptación individualizada del plan de formación de T.V.A. elaborado por el centro.

Estos niveles se han organizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: edad cronológica, tipo de discapacidad, incompatibilidades, nivel pedagógico y capacidad de las clases. Aunque, posteriormente, cada tutor deba realizar una programación individual, tomando como punto de referencia la programación general por ámbitos establecida en los *borradores del currículo*.



Figura 1. Piscina de bolas (2019). Fuente: <http://ceenuestrasenoradelaesperanza.centros.educa.jcyl.es>

El centro cuenta con una serie de recursos específicos para atender las necesidades de cada uno de estos alumnos/as, entre otros mencionar: aula multisensorial, tanque hubbard (por COVID este curso inhabilitado), piscina de bolas (inhabilitada también), apartamento, recursos informáticos como el “tobii”, invernadero y residencia.



Figura 2. Tanque Hubbard (2019). Fuente: <http://ceenuestrasenoradelaesperanza.centros.educa.jcyl.es>



Figura 3. Sala Multisensorial (2019). Fuente: <http://ceenuestrasenoradelaesperanza.centros.educa.jcyl.es>



Figura 4. Apartamento (2019). Fuente: <http://ceenuestrasenoradelaesperanza.centros.educa.jcyl.es>

Los recursos personales con los que se cuenta este curso son: 23 docentes (especialistas en PT, Técnicos de FP con tutoría, PT/música, PT/educación física y especialistas en AL), dos fisioterapeutas, 14 Auxiliares Técnicos Educativos, dos educadores, tres enfermeras, una gobernanta, personal de cocina, de mantenimiento, de servicios, ordenanzas, de limpieza y vigilante de seguridad. Además de contar con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, el Equipo de Atención a Alumnos con Trastornos de Conducta y la AMPA.

Como maestra del centro participo en:

- Reuniones generales. En ellas el equipo directivo nos mantiene informados de la dinámica del centro, de actividades o información de interés.
- Claustros. Son convocados previamente por el quipo directivo, incluyendo en la orden del día los asuntos que se van a tratar.
- Coordinación de ciclo. En estas reuniones nos coordinamos los tutores de EBO A (yo), EBO B, EBO C, EBO D y EBO E –pertenecientes al primer ciclo de EBO- y una especialista de Audición y Lenguaje. En estas reuniones aportamos ideas para ampliar los contenidos comunes o que mejor se adaptan a las características de nuestros alumnos, concretamos actividades complementarias o actividades de centro. Como coordinadora del ciclo informo a mis compañeros de los temas tratados en las Reuniones de Coordinación Pedagógica (CCP).
- Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP). Pertenezco a esta comisión junto con: la directora –presidenta-, la jefa de estudios –coordinadora-, la coordinadora de EBO II, –secretaria por ser la de menor edad-, la coordinadora de TVA, el orientador del centro, la coordinadora de convivencia, la educadora, el representante de los ayudantes técnicos educativos y la representación del equipo de enfermería.
- Comisiones. El centro cuenta con cuatro comisiones para fomentar la colaboración y participación de todo el profesorado; estas son: comisión de biblioteca (entre otras, fomentan su buen uso y el gusto por la lectura), comisión de convivencia (para garantizar medidas y actuaciones que favorezcan el buen clima), comisión de celebraciones (se encargan de dar a conocer folklore provincial y estatal y días conmemorativos a nivel mundial de manera lúdica) y comisión TIC, a la cual pertenezco (basada en el Plan CODICE-TIC busca implementar la competencia digital y el buen uso de los dispositivos).

La dinamización del centro se lleva a cabo gracias a la variabilidad de actividades que se proponen/proponemos:

- Actividades de aula. Actividades curriculares, sensoriales y lúdicas. Todas ellas adaptadas a la realidad del alumnado y organizadas de acuerdo a los tres ámbitos de trabajo: *Ámbito de Expresión y Comunicación*, *de Autonomía y Desarrollo Personal* y *de Relación e Interacción*. Estos se trabajan en torno al proyecto común anual: “Deja que te cuente”.
- Actividades de ciclo. Este curso limitadas por las medidas COVID, pero englobarían tanto actividades dentro del centro, como fuera del mismo con salidas al entorno o excursiones al Centro de Interpretación “Los Molinos” o a la Escuela de Capacitación, por ejemplo.
- Y actividades de centro. Igualmente limitas por la situación, pero nos hemos adaptado llevándolas a cabo a través de la plataforma TEAMS mediante conexiones en directo o a través de vídeos grabados previamente. Destacar actividades por San Frutos, Halloween, Navidad, Paz o Carnaval.

Como ya he mencionado con anterioridad soy tutora de un grupo y como tal hago un trabajo directo con los alumnos que hay en él. Al ser un centro de educación especial no realizo sesiones de tutoría como tal, pero sí tenemos esos momentos al inicio de la mañana, ya que realizamos siempre la misma rutina dándonos los buenos días, colocando el desayuno en su sitio y, posteriormente, realizando la asamblea, dónde a través de canciones y pictogramas vemos qué día es, cómo estamos, etc.

Para que este trabajo sea fructífero también me he coordinado con los maestros especialistas que trabajan directamente con ellos, tanto AL, educación física, música, sala multisensorial y fisioterapeutas.

Otra de las funciones es la de coordinarme con las familias de mi alumnado. Realizamos una reunión al inicio de curso para presentarnos y hablar, a nivel general, del trabajo que íbamos a realizar durante el curso escolar. A lo largo de estos meses he ido reuniéndome con las familias de forma virtual para hablar del desarrollo y evolución de sus hijos/as. Así mismo, hay una comunicación diaria a través de la app que ha sustituido a la agenda este curso y/o vía telefónica si la situación lo requiere.

Por último, señalar que existen reuniones de coordinación con otros profesionales, en este caso con la logopeda de la Asociación Síndrome de Down.

La preparación de las clases y de los materiales didácticos la llevo a cabo partiendo de los cuatro niveles de concreción curricular:

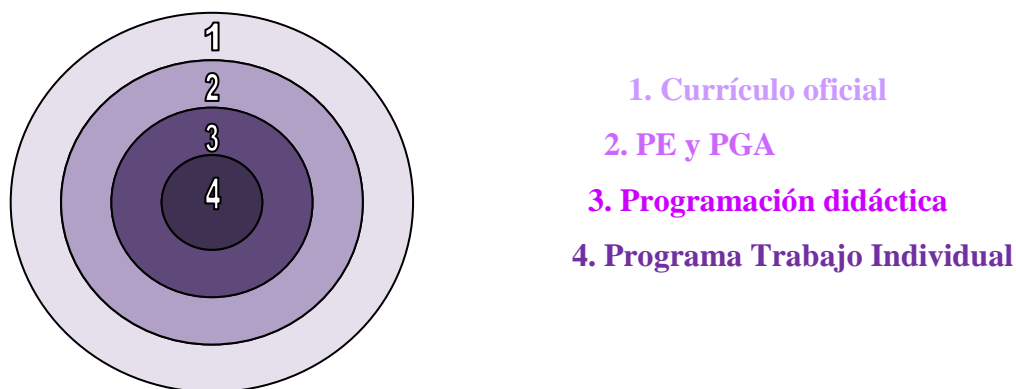


Figura 5. Niveles Concreción Curricular (2021). Fuente: elaboración propia

Y previa lectura de informes anteriores, charlas con compañeros, evaluación inicial y coordinación con los diferentes especialistas, se plasman en los PTI de cada alumno los aspectos organizativos, metodológicos y curriculares por ámbitos (objetivos, contenidos, criterios y competencias) a utilizar y/o conseguir durante el curso escolar.

Para llegar al fin necesitamos preparación y planificación, por lo que los días se organizan en un horario y mi trabajo en un cuaderno personalizado.

- **Abrimos el centro al entorno**

Las actividades, talleres o proyectos que a continuación se van a detallar no se están pudiendo llevar a cabo total o parcialmente este curso dadas las medidas estipuladas en el protocolo COVID.

TALLERES Y SALIDAS: Englobando en estas tanto actividades de ciclo, como pueden ser talleres multisensoriales; excursiones, participación en días como el de la *educación física en la calle* o *Musiqueando* (vídeo #musiqueando2021: <https://www.youtube.com/watch?v=t5vxaiupN4U>) y talleres externos como el de consumo responsable, el de “ecoembes” o de educación vial (cars).

PROYECTO MIRADAS: Es uno de los proyectos del Área Socioeducativa de la OSCyL (Orquesta Sinfónica de Castilla y León) y CCMD (Centro Cultural Miguel Delibes). Los Talleres Interactivos impartidos por músicos de la OSCyL acercan la vibración de los instrumentos sinfónicos y su mensaje cohesionador e integrador a personas con diversidad funcional. Personalmente es una experiencia maravillosa. Es un orgullo poder vivir (o haber vivido) en primer persona esa relación músicos-música-alumnado, su manera de conectar, de interactuar, de responder... No se puede explicar con palabras lo que en esas sesiones se experimenta, es emoción en estado puro.

PROYECTO CON LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (CAMPUS SEGOVIA): Dentro del Grado de Educación Primaria, en la mención de música, los alumnos de la UVA participaban, y deseando que puedan volver a hacerlo, en nuestro colegio en diferentes momentos del curso. En el primer trimestre realizaban sesiones de música y en el segundo dinamización de patios.

REPRESENTACIÓN OBRAS DE TEATRO: Hay dos tipos de representaciones. Por un lado, y siendo de las actividades más antiguas y deseadas por nuestro alumnado, el villancico y la obra para final de curso coordinados por una de las educadoras del centro y cuya representación se lleva a cabo en Fuentepelayo. Y por otro lado, la obra de teatro de *Titiricole*. Esta es coordinada por los docentes que participan en la misma y, previa representación oficial y tras mucho ensayar, actuamos en los centros “hermanados”. El curso pasado, dadas la circunstancias, no pudo ser representada, pero este curso la hemos grabado para que todos puedan disfrutar y adentrarse en el maravilloso mundo de las emociones: <https://www.youtube.com/watch?v=ibKfgPFkhtU>

HERMANDADES: Nuestro centro está “hermanado” con dos centros, el “CEIP Elena Fortún” de la capital y con el “Agapito Marazuela” de la Granja. Con ellos se han llevado a cabo convivencias presenciales y online para conmemorar, por ejemplo, el día de la discapacidad. Con centros como el “CEIP Atalaya” de Palazuelos de Eresma también se hacen actividades conjuntas para ver las representaciones teatrales u otro tipo de festividades. Y para estas actividades se suelen hacer turnos en los desplazamientos (visitantes o visitados).

PROYECTO DE ACCESIBILIDAD COGNITIVA: Este proyecto surge por la necesidad que tenemos un grupo de profesores que trabaja en el centro de ofrecerle a nuestro alumnado un entorno accesible en su día a día. Llevando a cabo algunas de las actividades/talleres/salidas explicadas con anterioridad observamos que el entorno de nuestros alumnos no es accesible para ellos. No solo buscamos una accesibilidad “física”, también que nuestros alumnos comprendan su entorno y puedan comunicarse con y en él. En definitiva, convivir y ser partícipe en su ciudad. Creemos importante que para poder hacer una ciudad accesible a todos donde primero tenemos que hacerlo es en nuestros centros, y muchos ya están señalizados, pero desde el grupo de trabajo queremos que todos los centros de Segovia tengan las mismas imágenes y/o pictogramas, para que así todos sean capaces de identificar los espacios en cualquier entorno. El siguiente paso, aunque somos conscientes que para hacer accesible toda una ciudad requiere su tiempo y un importe económico elevado, es hacer accesible el entorno de nuestro centro, señalar los comercios de la zona, crear una carta adaptada con imágenes del menú del bar de la residencia mixta y de los bares cercanos al centro o crear un cartel con las normas del autobús con pictogramas. Información extraída de la página web del proyecto: <https://accesibilidadcogni.wixsite.com/my-site-1>

7. SÍNTESIS DEL CUESTIONARIO

Para complementar este relato autobiográfico, tal y como se mencionó en el epígrafe de la metodología, se utiliza el cuestionario, mediante un formulario electrónico. Un grupo de 25 compañeros y compañeras, siendo 20 funcionarios de carrera y 5 interinos y con una experiencia que en su mayoría oscila entre los 5-10 años (el 32%) y los 10-15 años (36%), ha accedido a responder aportando sus propias opiniones.

A continuación se expone la síntesis de sus respuestas.

En todos sus centros educativos (19 CEIP, 1 CRA, 1 IES y 4 CEE) hay alumnado denominado de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo atendido por PT, AL y/o Compensatoria. Esta atención, en el 84% de los casos, se lleva a cabo fuera del aula ordinaria y es, bajo su punto de vista, insuficiente. No obstante, creen que mejoraría si ampliases en número a estos especialistas, aunque un 80% se postula también al “no” con respecto a la cabida de todo tipo de alumnado en los centros ordinarios.

Ante los datos facilitados por los compañeros y según la definición dada por Borregón y Giménez, 2017, p.14:

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de las necesidades de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes (...). La educación inclusiva afronta como transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad, favoreciendo la interacción entre iguales y el apoyo mutuo y conformando la institución educativa y el propio aula en una comunidad de aprendizaje colaborativo, se puede hablar de una inclusión casi inexistente, tanto en presente como en futuro si tenemos en cuenta que, como maestros y agentes que han de promover esta inclusión, opinan en un alto porcentaje que la escuela ordinaria no puede atender a TODO el alumnado que así lo requiera.

El 90% de los encuestados cree que la formación universitaria dada en atención a la diversidad no es suficiente. Aunque luego solo el 50% de ellos dice recibir formación sobre este tema en sus centros de trabajo, a pesar de estar dispuestos a hacerla voluntariamente si las circunstancias así lo necesitasen.

En relación con el conocimiento de los CEE señalar que el 92% conoce el CEE de su provincia: un 8% trabajan en uno, un 52% lo ha visitado o ha trabajado y un 44% no lo ha visitado. Bajo mi punto de vista y teniendo en cuenta que los CEE son un recurso más del sistema educativo, ¿por qué casi la mitad de los encuestados no ha tenido contacto de una manera o de otra con el CEE de su provincia? Véanse prácticas, visitas universitarias, proyectos comunes y/o incluso, contacto por alumnado con necesidades en busca de recursos.

Y ante la pregunta de si han llevado alguna vez alguna actividad conjunta (CO-CEE), el 24% dice que sí, el 60% que no y un 16% añade que le gustaría vivir esa experiencia.

A modo de síntesis, el 88% define inclusión como una igualdad de oportunidades, como la participación de todos o de dar cabida a todos, como entornos accesibles, como la necesidad de adaptar metodologías o estrategias para dar cada uno lo que necesita, como convivencia, como la respuesta adecuada y de calidad a unas necesidades individuales o como el contexto de enseñanza-aprendizaje donde las actividades se ajustan a la individualidad ofreciendo alternativas que permitan que dichas actividades sean en sí mismas accesibles para todos. Pero un 12% habla de utopía, de ser lo deseable pero inalcanzable y señala que es un reto difícil de lograr, tanto por la falta de recursos económicos y profesionales y también por la propia organización de los centros y el propio currículo. Como curiosidad y creo que como dato bastante relevante, cabe señalar que dentro de este porcentaje es donde se encuentran las personas que trabajan en atención a la diversidad (PT y AL).

Ante su opinión personal sobre la inclusión en los centros ordinarios y ante el rumor/bulo/idea hipotética y futura del cierre de los CEE tal y como ahora los conocemos la respuesta es clara y unánime, todos opinan que los CEE son necesarios e imprescindibles, ya que, según sus palabras, queda mucho por hacer, estamos lejos de conseguir una inclusión real, hay falta de recursos y de formación, poca predisposición por parte de algunos maestros y una atención que para muchos de ellos no sería adecuada. Argumentan también que la decisión de escolarización, tanto en uno y otro centro, tendría que poder ser a elección de los padres.

Comparando las respuestas dadas en ambas preguntas deduzco que, en la segunda, han sido más realistas que ante la primera, donde se han mostrado más teóricos. Además, en la última pregunta destaco una respuesta que dice textualmente: “no todos los niños están preparados para estar en un centro ordinario y cerrar los CEE no ayudaría”. Ante esta frase me planteo, ¿es el alumno el que tiene que adaptarse al centro? ¿O es el centro el que tiene que dar las respuestas necesarias a las necesidades de su alumnado? Quizá en esta inofensiva y breve respuesta esté el gran debate.

8. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido mostrar, desde el punto de vista de una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y previa base teórica, la realidad vivida sobre la inclusión y la respuesta a la diversidad en los centros educativos.

Terminamos el epígrafe anterior señalando, tras el análisis de la encuesta, las siguientes preguntas: ¿es el alumno el que tiene que adaptarse al centro? ¿O es el centro el que tiene que dar las respuestas necesarias a las necesidades de su alumnado? A las que añado otra relacionada con la estructura de este TFG: ¿por qué si en el marco teórico del mismo se habla de inclusión educativa (entendida esta como inclusión dentro de un centro ordinario) termino centrada y defendiendo la educación en centros específicos?

Sobre las primeras preguntas he de decir que son las que me impulsan a llevar a cabo este TFG. No son muchos años de experiencia los que me avalan, pero considero que es la suficiente para plantear ese debate. Estos cursos he visto, siempre de manera general porque en todos los centros ha habido excepciones, como tenía que ser el alumnado con necesidades el que se tenía que adaptar al nivel y al ritmo de la clase, el que era señalado por lo negativo y el que tenía que ser evaluado bajo los mismos parámetros que el resto. Y ya no solo el alumnado, sino yo como PT también, ya que tenía que, según los tutores, dejar de lado mi programación para centrarme en la suya y trabajar fuera del aula lo que se iba a trabajar dentro.

Sí, he dicho fuera del aula. He sido y no puedo decir que no vuelva a serlo, de las especialistas de PT y AL que trabajan fuera del aula con el alumnado con necesidades, en contra pues de toda la teoría citada y de la propia ideología que he querido plasmar, pero, ¿qué hacer cuando la ratio sobrepasa los límites? La única opción es el agrupamiento y con él, adiós a la inclusión. Es por esto, que en la síntesis de la encuesta los profesionales más “duros” con la inclusión han sido, y yo me incluyo, los especialistas en atención a la diversidad, porque son los que realmente viven diariamente con ella y saben que no es real. Saben que el número de recursos personales en los centros no es el suficiente para poder dar una atención inclusiva de calidad, las ratios son elevadas y el apoyo y formación de los tutores son escasos.

En los últimos tiempos han surgido ciertos movimientos en las redes sociales, sobre todo de la especialidad de AL, y aquí pueden tener cabida las asociaciones creadas en las diferentes comunidades y la FEMAL a nivel nacional, que buscan dar visibilidad a todo este tipo de dificultades que vemos diariamente, así como potenciar y luchar por los derechos tanto de nuestro alumnado como de nuestra especialidad o especialidades.

Y con respecto a la cuestión que alude a los CEE, aunque creo que se puede inferir de todo lo expresado, hay que señalar que son un recurso más del sistema educativo y están abiertos a familias y alumnado. La teoría nos dice que:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (LOMLOE, artículo 47.1).

Una teoría que comparto, pero si a los centros ordinarios no se les dota de recursos personales cualificados y suficientes, de recursos materiales necesarios y de una formación al resto que apoye, no tiene sentido. Como maestra en un CEE me he dado cuenta que en la sociedad en general y en los centros ordinarios en particular somos los grandes olvidados. No soy segoviana y cuando llegué a esta ciudad y comentaba donde trabajaba o había trabajado me sorprendía que no supieran de la existencia del mismo o que nos confundieran con asociaciones; que a la ligera en centros ordinarios “diagnosticaran” sin ser especialistas y aseguraran que ciertos alumnos eran de centro de especial, cuando ni si quiera se tiene constancia de con qué colectivos trabajamos o cómo o qué trabajamos... un sinfín de malas experiencias que desde *Nuestra Señora de la Esperanza* queríamos paliar dándonos a conocer, abriendo las puertas de nuestro centro, abriéndonos a la comunidad, a otros centros, acudiendo a concursos, participando en Titirimundi, hermanándonos con otros colegios o creando un grupo de Accesibilidad Cognitiva. Por lo que sí, definiendo la opción de y la inclusión desde un CEE.

El fin de este TFG no es crear polémica a pesar de que pueda ser una opinión no aceptada o cuestionada por determinadas compañeros de profesión, y tampoco ir en contra de unos partidos políticos u otros, o de unas leyes o de otras, ya que ese sería otro tema e incluso otro debate, sino todo lo contrario, sino que las personas que lean estas líneas y formen parte de la comunidad educativa en cualquiera de sus vertientes (estudiantes, profesores de universidad, maestros, familias o personal laboral de los centros educativos) reflexionen sobre la situación actual, que analicen, al igual que yo en este trabajo, la práctica, los recursos y las situaciones que se viven en los centros, que se valore el esfuerzo de ese alumnado, sus familias y los profesionales especializados en atención a la diversidad, y que seamos conscientes que el cambio surge del trabajo común, de la colaboración y de las pequeñas acciones, así como de romper con determinadas mentalidades que se ajustan a refranes como: “más vale lo malo conocido” o “siempre se ha hecho así”. No es un trabajo fácil y necesita de la superación de miedos y dificultades, pero se puede, y se puede hablar de inclusión tanto desde el punto de vista de un centro ordinario como desde el centro de educación especial, porque si dejásemos los tabúes a un lado y se trabajara conjuntamente, el beneficio que tantos unos como otros iban a conseguir sería muy significativo.

Desde esta pequeña “ventana” tiendo una mano a los compañeros y compañeras que quieran entablar una colaboración con el CEE en el que desempeño actualmente mi trabajo. Somos un centro abierto a actividades que enriquezcan tanto la inclusión/educación/socialización de nuestro alumnado, como la de otros centros y nuestro entorno. Como es el caso de esta Facultad de Educación de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid, que está muy concienciada y relacionada con nosotros por varios proyectos en común, lo cual es de agradecer, ya que estamos sentando las bases de futuros maestros y maestras que en un espacio muy corto de tiempo estarán dentro de los centros educativos y sabrán, desde su propia experiencia, cómo actuar y qué hacer, y van a poder compartir con sus compañeros y abrir e instaurar en esos centros una verdadera inclusión en el gran sentido de la palabra: trabajo común, empatía y derecho.

A nivel personal este trabajo ha supuesto un gran esfuerzo. Por un lado, cuando dedicas la mayor parte de tu vida (laboral, pensamiento, lucha...) a algo en lo que realmente crees, tu entorno cercano cree y que autores y leyes avalan, pero compruebas que tus pensamientos o ideas iniciales son ciertamente una realidad, que esa inclusión educativa necesita de medios, de recursos, de formación... de mucho más que leyes y teorías en papel que actualmente o no tiene o no hemos sabido aprovechar, cuesta de asimilar. Y, por otro lado, y teniendo en cuenta la situación actual por la pandemia mundial por la COVID-19 y las restricciones y medidas sanitarias que en los centros educativos se están llevando a cabo, haciendo de este curso uno de los más duros de mi carrera, psicológica y físicamente hablando, simultanear ambos trabajos no ha sido fácil, las fuerzas han “flaqueado” y, aún siendo un tema motivador para mí, el esfuerzo ha estado patente.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M., Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para Todos. *Revista Complutense de Educación*, 13–31.
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Ouane, A., Shaeffer, S. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia internacional de educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Borregón, S. y Giménez, S. (2017). *Inclusión y sistema educativo. Orientaciones prácticas*. CEPE.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo RETOS. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 28, 285–290.
- Córdoba, T., López, V.M. y Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudio pedagógico, Volumen 44*.
- Dante G. Duero, D. y Limón, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. *Revista de Antropología Iberoamericana, Volumen 2*, 232–275.
[RelatoAutobiograficoEIIdentidadPersonal-2390497.pdf](#)
- Echeita, G. (2007). Educación inclusiva. Sonrisas y Lágrimas. *Aula Abierta*, 46.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982>
- Elbaz, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 75-83.

- Facultad de Educación de Segovia. (2020). *Guía docente del Trabajo de Fin de Grado. Grado en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid. Segovia.
- Farrero, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo*. Tesis Doctoral. Universitat de Lleida.
- Fernández, J.M. (2009). *Un currículum para la diversidad*. Síntesis.
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 11-38.
- García, T (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*.
http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Garrido, J. (2001). *Adaptaciones curriculares: guía para profesores tutores de educación primaria y educación especial*. CEPE.
- Garrido, J. y Santana, R. (2006). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares: de centro, de aula e individuales*. CEPE.
- Guerrero, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Martín, I. (2004). *Prácticas* (Diario y memoria). IES Fernando de Rojas. Salamanca.
- Martín, I. (2006). *Practicum I* (Diario y memoria). Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Martín, I. (2007). *Practicum II* (Diario y memoria). Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Martín, I. (2007). *Practicum II* (Diario y memoria). Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Organización de Naciones Unidas.
- Ortiz, M.C. (1996). De las necesidades educativas especiales a la inclusión. *Siglo cero*, 27(164), 25-34.
- Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. Index for inclusión (2002). Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.

- Sánchez-Cano y Bornals, J. (2005). *Evaluación psicopedagógica*. Graó.
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Pirámide.
- Verdugo, M.A. y Schalock (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Amarú.
- W. AA. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Aljibe.

REFERENCIAS LEGALES

- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano). *Boletín Oficial del Ministerio de Fomento*, 1, 710, de 10 de septiembre de 1857.
<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). *Boletín Oficial del Estado*, 103, de 30 de abril de 1982, 11106-11112.
<https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>
- Real Decreto 334/1984, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 16 de marzo de 1985, 6917-6920.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334/dof/spa/pdf>
- Resolución de 15 de Junio del 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en Centros Ordinarios de EGB.
https://drive.google.com/file/d/1NIBhA_2sgkzbuhKSYjAONto789HyqpAb/view?usp=sharing
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995, 16179-16185.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/28/696/dof/spa/pdf>

- Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, 47, de 23 de febrero de 1996, 6918-6922.
<https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06918-06922.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- ORDEN EDU/1603/2009, de 20 de julio, por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el del dictamen de escolarización. Boletín Oficial de Castilla y León, 142, de 28 de julio de 2009, 23727- 23744.
<file:///C:/Users/ACER/Downloads/23727.pdf>
- ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 156, de 13 de agosto de 2010, 64449-64469.
[file:///C:/Users/ACER/Downloads/BOCYL-64449%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/BOCYL-64449%20(1).pdf)
- RESOLUCIÓN de 31 de agosto de 2012, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se regula la modalidad de escolarización combinada para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad que curse enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de educación infantil y a la educación básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 175, de 11 de septiembre de 2012, 55895-55902.
[file:///C:/Users/ACER/Downloads/BOCYL-D-11092012-2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/BOCYL-D-11092012-2%20(1).pdf)

- ORDEN EDU 1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 241, de 17 de diciembre de 2012, 75369- 75379.
<file:///C:/Users/ACER/Downloads/BOCYL-D-17122012-1.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 142, de 25 de julio de 2016, 34184-34796.
<file:///C:/Users/ACER/Downloads/BOCYL-D-25072016-3.pdf>
- ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 115, de 19 de junio de 2017, 23109-23176.
[file:///C:/Users/ACER/Downloads/BOCYL-D-19062017-16%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/BOCYL-D-19062017-16%20(2).pdf)
- ORDEN EDU/371/2018, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 71, de 12 de abril de 2018, 14630-14632.
<file:///C:/Users/ACER/Downloads/ORDEN%20EDU-371-2018,de%202%20de%20abril.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

10. ANEXOS**ANEXO I: CUESTIONARIO**

1. Nombre y apellidos:

2. Situación administrativa *

Funcionario de Carrera

Funcionario de Prácticas

Funcionario Interino

Otra

3. Centro en el que presta sus servicios:

4. Tipo de centro *

CEIP

CRA

CEO

CEE

IES

Adultos

Otro

5. Provincia de *

Ávila

Burgos

León

Palencia

Salamanca

Segovia

Soria

Valladolid

Zamora

6. Especialidad *

E. Infantil

E. Primaria

Inglés

Música

PT

AL

Compensatoria

Otra

7. Tiempo de servicio *

Menos 5 años

De 5 a 10 años

De 10 a 15 años

De 15 a 20 años

Más de 20 años

8. ¿En su centro hay Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) y/o con Necesidades Educativas Especiales (NEE)? (Según ATDI) *

ANEAE

NEE

9. ¿El alumnado con Necesidades es atendido por los especialistas de PT-AL-Compensatoria? *

Sí

No

10. ¿Esa atención dónde se lleva a cabo? *

Dentro del aula ordinaria

Fuera del aula ordinaria (aula de PT/AL o Compensatoria)

Otra

11. ¿Cree que es una atención suficiente? (En relación Necesidades-Horas de Atención)*

Sí

No

12. ¿Cree que esa atención mejoraría si se ampliase el número de profesionales en Atención a la Diversidad (PT-AL-Compensatoria)? *

Sí

No

Tal vez

13. ¿Está de acuerdo con la presencia de los profesionales de Atención a la Diversidad dentro del aula ordinaria? *

Sí

No

14. ¿Hay horas de coordinación fijadas entre el profesorado tutor/especialistas con PT/AL/Compensatoria/EOE? *

Sí

No

15. Si hay que elaborar adaptaciones o materiales específicos para el alumnado con Necesidades, ¿Quién es el encargado de hacerlo? *

Tutor/a

Maestro/a especialista (EF, inglés...)

PT/AL/Compensatoria

De forma conjunta y coordinada

16. En las reuniones de coordinación con las familias del alumnado con Necesidades, ¿Qué profesionales están presentes? *

Solo tutor/a

Tutor/a y especialistas

Tutor/a y PT/AL/Compensatoria

Tutor/a, especialistas y PT/AL/Compensatoria

Otros

17. ¿Cree que la formación universitaria recibida con respecto a la Atención a la Diversidades o ha sido suficiente? *

Sí

No

18. ¿En su centro se llevan a cabo formaciones relacionadas con Atención a la Diversidad? *

Sí

No

19. Ante la presencia de alumnado con NEE, ¿se formaría de manera voluntaria para mejorar la atención dada por su parte? *

Sí

No

Tal vez

20. ¿Conoce la ubicación y el nombre de el/los Centros de Educación Especial de su provincia? *

Sí

No

21. ¿Ha visitado o trabajado alguna vez un Centro de Educación Especial? *

Sí

No

Trabajo en CEE

22. ¿Su centro ha hecho actividades conjuntas con el CEE de su provincia? *

Sí

Sí, pero no me han parecido interesantes

No

No, pero lo voy a proponer en mi centro

Trabajo en CEE y sí hemos hecho convivencias con centros ordinarios

Trabajo en CEE y no hemos hecho actividades con otros centros

23. ¿Cree que desde los centros ordinarios se puede dar cabida a TODO el alumnado con NEE? *

Sí

No

24. Inclusión: ¿Cómo la definiría? *

25. ¿Qué opinión tiene sobre la inclusión en los centros ordinarios y sobre la idea del "cierre" de los CEE? *