



Prisma Social

E-ISSN: 1989-3469

arodriguez@isdfundacion.org

IS+D Fundación para la Investigación

Social Avanzada

España

Téllez Infantes, Anastasia; Sánchez Colodrero, Vicente; Martínez Guirao, Javier Eloy
LA INCLUSIÓN COMO ELEMENTO DE EMPODERAMIENTO. Trabajo colaborativo entre
un centro ocupacional y un C.E.I.P. de la provincia de Alicante
Prisma Social, núm. 16, junio-noviembre, 2016, pp. 348-410
IS+D Fundación para la Investigación Social Avanzada
Las Matas, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353747312010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA INCLUSIÓN COMO ELEMENTO DE EMPODERAMIENTO

Trabajo colaborativo
entre un centro
ocupacional y un
C.E.I.P. de la
provincia de Alicante

INCLUSION AS AN ELEMENT OF EMPOWERMENT

Collaborative work
between an occupational
centre and a school in the
province of alicante

Anastasia Télez Infantes

Universidad Miguel
Hernández de Elche,
España

Vicente Sánchez Colodrero

Universidad de
Alicante, España

Javier Eloy Martínez Guirao

Universidad de Murcia,
España

RESUMEN

En este artículo se presenta una experiencia de innovación docente y aprendizaje-servicio desarrollada entre un colegio de educación infantil y primaria y un centro ocupacional de personas con diversidad funcional de la provincia de Alicante. Se analiza el origen, desarrollo y evaluación de un proyecto educativo pionero en nuestro país que muestra una iniciativa de colaboración entre dos comunidades educativas que promueven una dinámica de educación inclusiva. Estos dos centros, ubicados uno al lado del otro, pasaron de no relacionarse a compartir espacios y actividades, involucrando a lo largo de siete cursos académicos al profesorado, alumnado y familiares. Así, se muestra un ejemplo práctico de educación inclusiva en el ámbito de la diversidad donde se ha tenido muy presente la perspectiva de género.

ABSTRACT

In this article we present a project of teaching innovation and a service-learning experience developed throughout seven years between a nursery and primary school and an occupational Center of people with functional diversity of the province of Alicante. We study the origin, development and evaluation of an educational project pioneer in our country which shows an experience of collaboration between two educational communities that promote a dynamic of inclusive education. These two centers, one beside the other, did not relate between them at the beginning, and later, they share spaces and activities, involving to all the teachers, students and families. Thus, we show a practical example of inclusive education in the field of diversity where has been very present the gender perspective.

Palabras clave

Inclusión; coeducación; diversidad; discapacidad; género; Alicante.

Key words

Inclusion; coeducation; diversity; disability; gender; Alicante.

1. Introducción

El trabajo que se presenta en este estudio muestra una experiencia de colaboración entre dos comunidades educativas que promueven una dinámica de educación inclusiva¹. Tal como se expone en el principio rector del *Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales* (Salamanca, 1994) se debe implementar el desarrollo de escuelas inclusivas que trabajen en la diversidad y que desarrollen ésta como una fuente de potenciación para el aprendizaje y los procesos de enseñanza.

En opinión de ciertos autores hoy en día, la educación inclusiva, es el resultado de un largo y costoso recorrido de transformación de la educación (Garzón *et al*, 2015: 5) y ha sido trascendental para convertir las escuelas en centros inclusivos que den respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow 2012). Para otros expertos:

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (...) La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad (...), entre otros (Vaughan 2000: 9).

Para Verdugo (2009) el concepto de inclusión se refiere no tanto a integrar a los alumnos y a las alumnas como a que las escuelas les incluyan, y para ello es

¹ Los términos inclusión o educación inclusiva a menudo se utilizan como sinónimo de integración de alumnado con discapacidad.

imprescindible modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y otros profesionales, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual, y muchos otros elementos.

En los últimos años, como advierten los expertos (Verdugo y Rodríguez, 2010: 360), podemos encontrar diversas investigaciones en nuestro país, relacionadas con la educación desde las perspectivas de la Educación, la Psicología y la Sociología, entre las que habría que destacar los trabajos de Muntaner (2000), Arnáiz y Soto (2003), García-Pastor (2003), Ortiz (2003), Susinos y Calvo (2006), Verdugo (2006), Parrilla y Susinos (2007), Echeita (2006, 2008) y Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2009). No obstante, quedan aspectos sobre los que es necesario investigar relacionados con la percepción y vivencias de los propios actores sociales de las experiencias de inclusión educativa, que complementen amplíen el enfoque de reflexión teórica que ha predominado en la literatura científica social (Verdugo y Rodríguez, 2010: 360).

Estas experiencias de inclusión se pueden desarrollar a través de diferentes herramientas pedagógicas, y entre ellas, en el ámbito de la educación formal, destaca el trabajo por proyectos, pues posibilita implementar propuestas educativas diversas enfocadas a un resultado concreto, surgidas en contextos distintos, siguiendo su propia evolución, pero bajo unos mismos fundamentos teóricos de psicología del aprendizaje. Estos fundamentos están relacionados con el aprendizaje participativo, activo y en cooperación; con la motivación y la implicación del alumnado; con la globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos; con el desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales; y con su relación con el contexto social más amplio (Téllez *et al*, 2014).

Por otra parte, el denominado en el sistema educativo “alumnado con necesidades específicas de atención educativa” o alumnado con capacidades diferenciadas, desde una visión de la ética del cuidado es un colectivo que requiere una atención especial, por lo que es necesaria una mirada diferente sobre el desarrollo personal y su autonomía que contemple la perspectiva de género. La ética o pedagogía del cuidado es

una perspectiva filosófica y educativa que propone la creación de un currículum ajeno a las dicotomías sexistas y que afronte, entre otras, la necesidad de incluir el reconocimiento de la interdependencia y los vínculos emocionales como parte de la vida humana y de la identidad moral. Así, propone que el sistema educativo incluya contenidos curriculares que enseñen el valor y la práctica del cuidado como bien público, y contribuya a que éstos se distribuyan de forma equitativa (Vázquez y López, 2011:167)

Analizar la diversidad desde la perspectiva de género, conlleva detenerse en la diferenciada socialización de niños y niñas en función de su sexo, así como tener muy presentes las representaciones ideológicas hegemónicas que existen en nuestra cultura sobre el género femenino y el masculino. De este modo, y como advierte Moliner, hay todo un conjunto de elementos que interactúan en la realidad de las niñas y mujeres con discapacidad y que están detrás de su marginación y se unen entre sí para provocar su segregación: ser discapacitada, su tipo y grado de discapacidad, su sexo, su apariencia física, su cultura, la clase social, la sobreprotección familiar y/o la dejadez familiar, entre otros (Moliner 2008: 49). En este sentido, Gil afirma:

Las mujeres con capacidades diferentes tienen más problemas que los hombres en su misma situación, pues ellas sufren más violencia -sobre todo sexual- y más discriminación: la que se produce por "no funcionar" como el modelo de ciudadano medio, la que se produce por su condición de mujer y porque en muchas ocasiones no pueden jugar su rol de género femenino, de forma que no pueden ser cuidadoras sino que tienen que ser cuidadas (2012: 1).

Téngase en cuenta que la doble discriminación relacionada con el género femenino de individuos con diversidad funcional ha sido reconocida internacionalmente recientemente, así como la existencia de barreras que dificultan su autodesarrollo como personas, donde la educación es un derecho fundamental (Villa 2012).

La coeducación no es sólo procurar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres, sino un planteamiento ideológico que va mucho más allá, y que persigue erradicar cualquier desigualdad y discriminación de género.

Resulta imprescindible la incorporación de la transversalidad de género dentro de un proyecto educativo de inclusión, así como en todas las políticas enfocadas para personas con y sin discapacidad, especialmente en el ámbito educativo, al ser un concepto fundamental que debe estar presente para garantizar una participación equilibrada entre hombres y mujeres. Y es un paso muy complejo pero posible e imprescindible, pues representa que prácticamente toda la comunidad educativa, o todo el equipo de educación, están sensibilizados y desarrollan acciones coeducativas en su práctica educativa cotidiana (Téllez *et al*, 2014). Efectivamente supone incluir el enfoque de género y las acciones positivas necesarias en los currículums, en los

programas, en las actividades internas y externas, en todo el entramado de la institución (Pellicer 2008).

En este artículo se analiza una singular experiencia de educación inclusiva a través de un proyecto colaborativo de innovación docente y de aprendizaje-servicio entre un colegio de educación infantil y primaria -CEIP "Mestre Ricardo Leal"- y un centro ocupacional de personas con diversidad funcional² -C.O. "El Molinet"- de la localidad de Monóvar en la provincia de Alicante.

El CEIP "Mestre Ricardo Leal" tiene tres aulas de educación infantil (75 plazas) y seis de educación primaria (150 plazas). El centro ocupacional "El Molinet" es una institución de personas con discapacidad gestionado por la Mancomunidad Intermunicipal del Valle del Vinalopó, cuyo alumnado es mayor de edad y tiene diferentes diagnósticos tales como síndrome de Down, esquizofrenia, trastornos del espectro autista, etc.

Se trata de un proyecto de educación inclusiva que se ha desarrollado durante siete años (2008-2015) entre niños y niñas de 3 a 11 años de un colegio público de educación infantil y primaria, y personas adultas de 23 a 57 años de un centro de formación ocupacional de personas con capacidades diversas, en el que ambos tipos de alumnado han compartido objetivos educativos comunes. Su desarrollo se ha estructurado en diferentes lemas adoptados para cada uno de los cursos académicos, y talleres donde se han realizado actividades educativas, tal y como se exponen en las siguientes tablas:

² El movimiento "Foro de vida Independiente" ideó el término de "Diversidad funcional" resaltando la riqueza del valor de lo diverso en las personas (<http://www.forovidaIndependiente.org/node/50>). (Consultado 11 de febrero de 2016)

Tabla 1. Lemas por cursos desde 2008 a 2015³

Curso	Lema	Actividades
2008-2009	"Abrimos la puerta a la diversidad con la ayuda de la Educación Medioambiental"	Aprendizaje-servicio con la educación artística y el conocimiento del medio.
2009-2010	"Rompe los muros de la diversidad con la Educación Medioambiental"	
2010-2011	"En sintonía con la diversidad"	
2011-2012	"Educar con la diversidad"	
2012-2013	"Diversificando la diversidad"	
2013-2014	"Educar juntos sin barreras en la diversidad"	
2014-2015	"Transformando la discapacidad en capacidades diversas"	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Talleres desarrollados desde 2008 a 2015

	Taller	Área de conocimiento
Taller de huerto-jardinería	Taller de huerto ecológico	Conocimiento del medio
	Taller de jardinería	
Taller artístico	Taller de plástica o artístico	Educación artística
	Taller de confección	
	Taller de cerámica	
Otros talleres	Taller de papel reciclado	
	Taller de encuadernación	
Taller musical	Taller musical	
Taller de Educación física	Taller deportivo	Educación física

Fuente: elaboración propia

En el proyecto han participado⁴ directamente por parte del CEIP "Mestre Ricardo Leal": el director, la jefa de estudios, la secretaria y las tres profesoras tutoras de educación infantil. El resto de profesorado ha participado indirectamente así como los

³ Este curso 2015-2016 sigue en vigor el proyecto de innovación educativa con el nombre de: "Empoderando al alumnado mediante la diversidad"

http://www.ceice.gva.es/eva/docs/innovacion/AnnexIA_projectes_seleccionats_publics_def.pdf

⁴ El equipo de profesionales participantes en el proyecto posee formación específica de disciplinas tales como magisterio, psicología, antropología social, diversidad funcional e igualdad de género.

miembros de la AMPA. Con respecto al del C.O. "El Molinet" ha participado de forma directa el director, la secretaria, la monitora del taller artístico, el monitor del taller de huerto ecológico y el del taller de papel reciclado. El resto de monitores/as de talleres ocupacionales ha colaborado indirectamente en la elaboración de trabajos para el colegio.

2. Objetivos

La intención básica de este estudio es presentar una experiencia de inclusión educativa concreta que permita pasar de la teoría a la práctica, a través de un proyecto de siete años de trabajo, a partir del cual se pueda reflexionar y poner a prueba conceptos, modelos y herramientas sobre dicha temática.

- Analizar si se ha conseguido promover una buena relación entre los diversos integrantes de las dos comunidades educativas (alumnado, familiares y profesorado) así como entre éstas y el entorno social.
- Analizar la influencia del proyecto en las relaciones sociales entre los diversos integrantes de las dos comunidades educativas (alumnado, familiares y profesorado), así como en la minimización de las posibles situaciones de conflictividad.
- Valorar las actitudes del alumnado de los dos centros con respecto a la inclusión, la diversidad, la igualdad y el empoderamiento, y los posibles cambios en las mismas a raíz del proyecto educativo.
- Analizar la coeducación y la formación en igualdad de género en las actividades desarrolladas por el proyecto.

3. Metodología

Esta experiencia educativa se ha recogido y analizado a través de diversas técnicas de investigación cualitativas, con un trabajo de campo basado en la observación participante en ambos centros, lo cual ha sido viable gracias a que un miembro del grupo de investigación pertenece al equipo docente del CEIP "Mestre Ricardo Leal"⁵.

Se ha dado especial relevancia a las opiniones de los sujetos informantes, las cuales se han triangulado con la observación directa de las conductas y comportamientos. Por ello, las principales técnicas utilizadas para la recogida de información han sido: la observación participante, la entrevista abierta y el grupo focal.

3.1. La observación participante

Con la observación participante se ha perseguido conocer a las personas que se quiere observar, su lenguaje, sus opiniones, sus actitudes... lo que ha sido posible a través la interacción social desde la empatía con los sujetos analizados.

La observación participante involucra la interacción social entre el investigador y los informantes y permite la recogida de datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1994: 31). Es un modo de observar diferente a la observación cotidiana, pues está orientada por unos objetivos científicos, se sistematiza y planifica, y se

⁵ Debido a ello se han minimizado las dificultades metodológicas que se podrían tener en este tipo de estudios, a la hora del acceso al campo o de la realización de la observación y aplicación de otras técnicas.

enfoca desde unos presupuestos teóricos de partida, que se someten a controles de veracidad, objetividad, fiabilidad y precisión (Ruíz, 1995: 125).

De este modo, se ha asistido periódicamente a los distintos talleres y se ha participado de diversas maneras en las numerosas actividades desarrolladas en ambas instituciones. Se ha podido observar⁶ en todos los contextos posibles (el colegio, el patio, el comedor, los talleres del centro ocupacional, las calles colindantes con los dos centros educativos, la sala de reuniones de los equipos directivos, etc.). Aunque, de manera preferente, los espacios físicos y los contextos de interacción social, donde esencialmente se han desarrollado las actividades y nuestra observación, han sido el invernadero-huerto del CEIP “Mestre Ricardo Leal” y el comedor y los talleres de trabajo (cerámica-confección-plástica), el huerto y el jardín del C.O. “El Molinet”.

Así, se han registrado los trabajos conjuntos llevados a cabo entre los dos centros educativos y se han tenido diálogos y conversaciones informales, así como reuniones con el profesorado participante, lo que se ha complementado con la observación de las interacciones entre los alumnos-tutores y las alumnas-tutoras del C.O. “El Molinet” y el alumnado del CEIP “Mestre Ricardo Leal”.

A su vez, ha sido posible participar a las reuniones de coordinación entre los dos centros para valorar el trabajo realizado durante los diferentes cursos escolares. Una vez al mes se visitaban los talleres y se dialogaba con los monitores y las monitoras, con los directores de los centros y con la jefa de estudios del colegio público de educación infantil y primaria.

⁶ En estos espacios se ha observado de manera prioritaria el tipo de relaciones sociales y las conversaciones, entre los niños y niñas, los dos tipos de alumnado, éstos con su profesorado, etc., si participan en las actividades, si muestran motivación para ello, sus actitudes hacia la igualdad de sexos y la diversidad funcional, etc.

Esta técnica proporciona la posibilidad de observar y al mismo tiempo participar, triangulando la información y pudiendo explorar las relaciones entre “lo que se dice”, “lo que se dice que se hace”, “lo que se debería hacer” y “lo que en realidad se hace”, dentro del propio contexto en el que se producen los acontecimientos.

3.2. Las entrevistas abiertas

Se han realizado 17 entrevistas abiertas⁷ a informantes privilegiados, tales como miembros de la Asociación de Madres y Padres del colegio (AMPA), profesorado de ambos centros, a personas de los dos equipos directivos, etc. Adjuntamos en una tabla las personas entrevistadas y sus características.

Tabla 3. INFORMANTES DE LAS ENTREVISTAS ABIERTAS

Código de identificación	Sexo	Edad	Cargo/profesión
EA1-1	Hombre	45 años	Director del CEIP
EA1-2	Mujer	47 años	Jefa de estudios CEIP
EA1-3	Mujer	33 años	Secretaria del CEIP
EA1-4	Mujer	33 años	Tutora de Educación infantil
EA1-5	Mujer	31 años	Tutora de Educación infantil
EA1-6	Mujer	42 años	Tutora de Educación infantil
EA1-7	Hombre	56 años	Director del C.O.
EA1-8	Mujer	50 años	Secretaria del C.O.
EA1-9	Mujer	53 años	Monitora Taller Artístico del C.O.
EA1-10	Hombre	51 años	Monitor Taller Jardinería del C.O.
EA1-11	Hombre	52 años	Monitor Taller Papel Reciclado C.O.
EA1-12	Mujer	35 años	Presidenta actual AMPA
EA1-13	Mujer	44 años	Expresidenta AMPA

⁷ Se entiende por entrevista abierta a aquella en la que se recogen y producen los datos de manera menos estructurada, más flexible, aunque en profundidad y con respuestas abiertas (Téllez 2007: 204). La calidad de la información obtenida con esta técnica depende, en parte, de conseguir establecer con los informantes unas relaciones que permitan a éstos sentirse cómodos y que faciliten una conversación agradable y sin trabas, donde el grado de confianza es esencial (Rossi y O'Higgins, 1981: 164)

EA1-14	Mujer	33 años	Concejala de Educación Ayto. de Monóvar
EA1-15	Mujer	43 años	Antigua cocinera del C.O.
EA1-16	Hombre	38 años	Profesor de Educación Física CEIP
EA1-17	Hombre	32 años	Monitor comedor escolar del CEIP

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas abiertas han permitido abordar la investigación con mayor profundidad, ya que se puede acceder a los discursos de los individuos con mayores probabilidades de interpretación y por tanto obtener conclusiones más relevantes.

Además, es de destacar que los investigadores han colaborado estrechamente con la dirección y la jefatura de estudios del colegio y con monitores y monitoras del C.O. "El Molinet", para analizar las experiencias y discursos acaecidos durante los diferentes cursos que lleva el proyecto en marcha.

3.3. Los grupos focales

En el grupo focal, como grupo de discusión, se configura una situación social discursiva creada, es un grupo humano cuya principal característica es constituirse como un grupo artificial (Alonzo 1998:101), es decir, con la construcción de una determinada población de estudio que responde a unos objetivos de investigación previamente definidos (Aliaga *et al*, 2013:140-141). Para Gutiérrez (2009) el grupo focal o *focus group* es un grupo de personas consensuado previamente, focalizado a aspectos concretos de los objetivos de la investigación, donde se estimula a los participantes con cuestiones para obtener respuestas discursivas.

En los grupos focales se plantea un guion de preguntas y se observa cómo interaccionan los informantes/participantes, pues se persigue captar la forma de esas interacciones, el contenido, quién habla, cómo habla, quién monopoliza o quién lidera...qué se dice, qué se calla, cómo se dice, etc. Es conveniente conocer a todos los participantes, puesto que así se obtiene una empatía y confianza adecuada.

En el curso 2014-2015, en la evaluación del segundo trimestre, se acordó analizar el grado de adquisición de la competencia social y ciudadana que habían adquirido los alumnos y alumnas de sexto de educación primaria, pues este grupo de estudiantes era el que más tiempo había participado en la experiencia colaborativa de inclusión educativa (siete años). Su transición a la educación secundaria obligatoria en el instituto de adscripción planteaba la finalización de su participación en el proyecto y, por ese motivo, se decidió realizar tres grupos focales con este alumnado conjuntamente con el alumnado-tutor de los talleres participantes del C.O. "El Molinet". Para ello se pidió autorización a las familias de ambos tipos de alumnado, exponiendo la actividad que se iba a llevar a cabo.

De este modo, en junio de 2015 se realizaron, en tres mañanas diferentes y en sesiones de hora y media, los tres grupos focales en los que participaron el alumnado de sexto del colegio y el alumnado-tutor de los talleres del C.O. "El Molinet" de huerto-jardinería y de artística⁸.

El grupo de sexto de educación primaria se dividió en tres subgrupos de siete, seis y siete alumnos y alumnas, y de esta forma se equiparaba al número de los y las

⁸ El taller de papel reciclado no participó en la técnica del grupo focal porque sólo había trabajado dos años. Los demás talleres estuvieron siete años conjuntamente con el alumnado del colegio. En los tres grupos focales ha estado presente la jefa de estudios del colegio y el/la monitor/a del taller correspondiente del centro ocupacional.

componentes de los talleres del C.O. “El Molinet” que habían sido su alumnado-tutor a lo largo de los últimos siete años. Véanse las tablas nº 4, nº 5 y nº 6 con las características de los participantes en cada grupo focal.

Tabla 4. Primer grupo focal⁹

Código de identificación	Sexo	Edad	Información adicional
GF-1-1	Niña	12 años	
GF-1-2	Niño	11 años	
GF-1-3	Niño	12 años	
GF-1-4	Niño	12 años	
GF-1-5	Niño	11 años	
GF-1-6	Niño	12 años	NEAE ¹⁰
GF-1-7	Niña	12 años	
GF-1-8	Mujer	27 años	Síndrome de Down
GF-1-9	Mujer	23 años	Síndrome de Down
GF-1-10	Mujer	47 años	Síndrome de Down
GF-1-11	Mujer	32 años	Parálisis cerebral
GF-1-12	Mujer	31 años	Discapacidad intelectual
GF-1-13	Mujer	54 años	Discapacidad intelectual

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Segundo grupo focal

Código de identificación	Sexo	Edad	Información adicional
GF-2-1	Niña	11 años	
GF-2-2	Niño	13 años	NEAE
GF-2-3	Niño	11 años	
GF-2-4	Niña	12 años	
GF-2-5	Niño	12 años	

⁹ Como afirma Vallés (1997: 134), no existe consenso por parte de los diferentes autores sobre el número de participantes que debe haber en cada grupo, así, por ejemplo, Ibáñez (1979: 272-273) establece entre 5 y 10, Krueger (1991) entre 7 y 10, o Stewart y Shamdasani (1990) entre 8 y 12. No obstante, el número de componentes varía de una investigación a otra por las temáticas tratadas o por el tipo de informantes. En el caso que nos ocupa, dada la tipología de informantes, en su mayoría niños y personas con capacidades diferentes, se optó por que fueran relativamente numerosos.

¹⁰ Alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)

GF-2-6	Niña	11 años	
GF-2-7	Mujer	31 años	Discapacidad intelectual
GF-2-8	Hombre	29 años	Discapacidad intelectual
GF-2-9	Hombre	24 años	Discapacidad intelectual
GF-2-10	Hombre	38 años	Discapacidad intelectual
GF-2-11	Hombre	35 años	Discapacidad intelectual
GF-2-12	Hombre	57 años	Discapacidad intelectual

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Tercer grupo focal

Código de identificación	Sexo	Edad	Información adicional
GF-3-1	Niño	11 años	
GF-3-2	Niño	13 años	Etnia gitana
GF-3-3	Niña	12 años	
GF-3-4	Niño	12 años	
GF-3-5	Niña	12 años	
GF-3-6	Niño	12 años	
GF-3-7	Niña	12 años	
GF-3-8	Mujer	27 años	Síndrome de Down
GF-3-9	Mujer	23 años	Síndrome de Down
GF-3-10	Mujer	47 años	Síndrome de Down
GF-3-11	Mujer	32 años	Parálisis cerebral
GF-3-12	Mujer	31 años	Discapacidad intelectual
GF-3-13	Mujer	54 años	Discapacidad intelectual

Fuente: elaboración propia

En el primer grupo focal, se analizó la experiencia del proyecto con las seis alumnas-tutoras del taller artístico y un grupo de cinco alumnos y dos alumnas del colegio.

En un segundo grupo focal, otro grupo de tres alumnos y tres alumnas del colegio valoró el trabajo de estos años con el alumnado-tutor del taller de huerto-jardinería, compuesto por una mujer y seis hombres.

Y, por último, en un tercer grupo focal, un grupo de tres alumnas y cuatro alumnos de sexto analizó el trabajo realizado con las seis alumnas-tutoras del taller artístico de

nuevo. Así pues, se estableció que pasaran dos subgrupos de alumnado de primaria con estas alumnas-tutoras del taller de educación artística, porque había sido el que mayor tiempo había realizado trabajos conjuntos con este grupo de sexto de primaria.

Esta distribución del alumnado de ambos centros en los tres grupos focales, con una cantidad similar de participantes, propició un mayor número de reflexiones compartidas al analizar el trabajo de todos esos años.

Para la realización de estos tres grupos focales se utilizó un guion de preguntas y el visionado de fotografías y vídeos que recopilaban las experiencias desarrolladas a lo largo de todo el proyecto.

En cada grupo focal a ambos tipos de alumnado se les plantearon preguntas sobre los recuerdos que les generaban las imágenes proyectadas, el grado de satisfacción que tenían al venir al taller (si se divertían o se aburrían), si hicieron nuevos amigos y amigas, si les apetecería continuar con el proyecto, o si les gustaban las actividades que se realizaban en los talleres ocupacionales conjuntos. A los alumnos y alumnas de sexto de primaria, se les cuestionó, además, sobre cómo se sentían al ir al taller a trabajar con el alumnado-tutor del centro ocupacional y qué habían aprendido asistiendo a esos talleres. Por su parte, al alumnado-tutor del centro ocupacional se le preguntó específicamente sobre qué le había supuesto enseñarle al alumnado del colegio todos esos trabajos artísticos y de jardinería.

El desarrollo de esta técnica fue grabada en vídeo, lo que ha resultado especialmente interesante para el análisis posterior de los discursos, las reacciones, la emotividad y la gestualidad, y ha permitido la transcripción de la información verbal. Pues se considera que "el registro auditivo, en la actualidad, es vital para el posterior

análisis del ejercicio. Asimismo, el registro de video se hace cada vez más importante, ya que tiene la propiedad de agregar al análisis todas aquellas informaciones no verbales. Es decir, aquellos múltiples elementos kinésicos –gestuales- como también proxémicos (...)” (Baeza 2002:53).

3.4. Otras fuentes de información

Por otro lado, se ha tenido acceso a las evaluaciones que la profesora-monitora del taller artístico ha realizado sistemáticamente de cada sesión con las alumnas-tutoras.

Y de modo especial, se han de destacar los datos recogidos por los equipos docentes sobre la evaluación y el análisis de los conocimientos, actitudes y habilidades, que los/as alumnos/as-tutores/as del C.O. “El Molinet” han adquirido durante su trabajo en el proyecto de aprendizaje-servicio, y los beneficios obtenidos por el alumnado del colegio. Esta información se elaboraba cada mes de julio, después de la finalización del curso escolar del colegio de educación infantil primaria a lo largo de los siete años analizados.

4. Contenidos y análisis de resultados

4.1. Origen de la idea

El CEIP “Mestre Ricardo Leal” y el C.O. “El Molinet” están separados por una valla perimetral, y esta realidad física ha hecho que existiera una visibilidad mutua entre

sus respectivos alumnados al estar juntos los dos centros. Fruto de la proximidad a lo largo del tiempo, se han producido problemas de convivencia (agresiones verbales, burlas, etc...) por parte del alumnado del colegio público al alumnado adulto del centro ocupacional, por su desconocimiento de la diversidad funcional.

Hace años un alumno de este centro ocupacional, que quería jugar con el alumnado del colegio público, un día saltó la valla y entró al colegio, provocando un conflicto de convivencia en la comunidad educativa del CEIP "Mestre Ricardo Leal"; este suceso planteó en las familias la necesidad de construir una valla más alta (un muro de tres metros de altura, e incluso se llegó a decir que tuviera alambre de espinas y fuera electrificado...).

Se modificó la valla perimetral porque estaba deteriorada pero no se hizo un muro como se solicitó por las familias. Al cabo de cinco años el mismo alumno del centro ocupacional (al cual se le cambió el horario para que no coincidiera con el del colegio y así no poder tener contacto con el alumnado) volvió a saltar la valla y el problema en la comunidad educativa del colegio brotó de nuevo. En esta ocasión algunas de las familias del colegio público solicitaron "el cierre del centro ocupacional por su incapacidad para controlar a su alumnado".

Fruto de este nuevo conflicto en abril de 2008, el jefe de estudios y nuevo director del CEIP "Mestre Ricardo Leal" propuso crear un proyecto de trabajo conjunto entre los dos centros para trascender el problema que se había instalado entre las dos comunidades educativas. El objetivo era trabajar en pro de la inclusión y establecer una dinámica de trabajo que favoreciera el contacto entre las personas de los dos colectivos, valorando el potencial que el alumnado del C.O. "El Molinet" tenía y que, se pensaba, podía aprovechar el CEIP "Mestre Ricardo Leal".

Así, en junio de 2008 se presentó un proyecto de colaboración conjunta a la convocatoria de proyectos de innovación educativa de la Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana, el cual fue aprobado, por lo que a partir de septiembre de ese mismo año empezó su implementación. En ese proyecto se pretendía trabajar básicamente la educación artística y la educación medioambiental, como rezaba en el lema, con el objetivo de lograr acercar las dos comunidades educativas y potenciar su conocimiento mutuo.

Se creó una comisión mixta de trabajo formada por los directores de los dos centros educativos, la jefa de estudios del CEIP "Mestre Ricardo Leal" y los monitores y monitoras de los talleres de huerto-jardinería, taller artístico (de confección-cerámica) y del taller de papel reciclado, además de la participación del taller de encuadernación. La presidenta de la AMPA del colegio público apoyaba firmemente el proyecto e hizo de mediadora ante las suspicacias que pudieran tener las familias por el desarrollo de esta iniciativa inclusiva.

Para poder participar todo el alumnado del colegio, la jefa de estudios modificó el horario del centro para hacer desdobles de las asignaturas y de esta forma dividir los grupos de clase tanto de infantil como de primaria. En total fueron 168 alumnos y alumnas (81 niñas y 87 niños) quienes a lo largo del curso 2008-2009 pasaron por los diferentes talleres e interaccionaron con el alumnado del C.O. "El Molinet"¹¹.

¹¹ La media del alumnado de educación infantil y educación primaria que ha participado en el proyecto estos años, ha sido de 160 alumnos/as. El alumnado del C.O. "El Molinet" que ha participado ha sido de 25 personas (14 hombres y 11 mujeres): 76% con discapacidad intelectual, 10% síndrome de Down, 4% parálisis cerebral y 10% esquizofrenia.

El taller de huerto-jardinería se desarrollaba tanto en el espacio de huerto que estaba sin utilizar en el centro educativo como en los terrenos cultivados del C.O. "El Molinet". Cada semana desde octubre hasta junio un grupo del colegio se dedicaba a realizar tareas de mantenimiento del huerto ecológico. Los miércoles después del patio de 11:00 a 13:00 horas un grupo de clase, se dividía en dos subgrupos. Un primer subgrupo la primera hora (de 11:00 a 12:00) realizaba labores en el huerto escolar y colaboraba con el alumnado-tutor del C.O. "El Molinet" con la supervisión del monitor del taller de jardinería y de la jefa de estudios del colegio, mientras el otro subgrupo permanecía en clase realizando a su vez una atención más individualizada en el trabajo educativo diario (matemáticas, lenguas, etc...). En la siguiente hora (de 12:00 a 13:00) el grupo que estaba en clase iba al huerto y el del huerto volvía a clase del CEIP "Mestre Ricardo Leal". Y una vez al bimestre pasaba una clase del colegio por el taller del huerto ecológico.

En el taller de papel reciclado, y el taller artístico la organización era exactamente igual pero su duración era trimestral y a lo largo de seis sesiones (una sesión quincenal). Todo el alumnado de los diferentes niveles del colegio público pasaba por los diferentes talleres del C.O. "El Molinet".

En el taller de huerto-jardinería las actividades realizadas fueron la plantación y mantenimiento de distintas plantas aromáticas y hortalizas de temporada. Con la ayuda de un alambique se realizó la destilación de plantas aromáticas e hicieron ambientadores y perfumes con papel reciclado. Este taller lo organizó y gestionó el alumnado-tutor del C.O. "El Molinet" que tenía una edad entre 24 y 57 años y eran usuarios del centro por tener un diagnóstico de "discapacidad intelectual", el taller fue

supervisado por el monitor encargado del huerto y jardín y la jefa de estudios del colegio.

Las actividades desarrolladas en el taller artístico eran trabajos con arcilla que después se finalizaban en el horno y se pintaban en las clases del colegio público de educación infantil y primaria. También se hacían labores de confección coordinadas por las alumnas-tutoras del taller del C.O. "El Molinet", ya que todos los talleres realizados, a excepción del huerto escolar, se desarrollaban en los espacios taller del centro de formación ocupacional.

Las alumnas-tutoras del taller tenían unas edades comprendidas entre 23 y 54 años (tenían síndrome de Down, parálisis cerebral y discapacidad intelectual). Este taller se realizaba los jueves de 9:00 a 11:00 horas con grupos desdoblados, con la supervisión de la monitora del taller artístico y la jefa de estudios del colegio.

Las actividades del taller de papel reciclado eran distintas en los diferentes niveles educativos: conocieron la historia de la introducción del papel en España, elaboraron pasta de papel y fabricaron papel reciclado, y después, con las hojas de papel crearon carpetas, portalápices, portavelas, tarjetas de felicitación y *collages* con diversos tipos de papel reciclado de colores. Según la edad del alumnado realizaban un tipo de producción (carpetas 6º de primaria, *collages* 1º de primaria y educación infantil). Los alumnos-tutores del taller tenían unas edades entre 26 y 51 años y algunos de ellos tenían discapacidad cognitiva o parálisis cerebral. Este taller se realizaba los martes de 11:00 a 13:00 horas, con grupos desdoblados y la supervisión del monitor del taller de papel reciclado y la jefa de estudios del colegio.

En el taller de encuadernación realizaron libretas con hojas de papel reciclado personalizando sus tapas con motivos artísticos, que fueron orientados por el alumnado tutor del C.O. "El Molinet". El alumnado-tutor del taller tenía discapacidad cognitiva y sus edades fluctuaban entre los 33 y los 43 años, y su labor era supervisada por la monitora del taller y la jefa de estudios del colegio.

Además de estos talleres, se colaboraba en actividades musicales como la de villancicos, que se cantaban en Navidad por parte de los diferentes grupos del alumnado del CEIP "Mestre Ricardo Leal" al alumnado del C.O. "El Molinet". Igualmente se invitó a participar al alumnado del centro ocupacional en las actividades abiertas que organizaba el colegio: carnaval, fiesta de la primavera, fiesta de fin de curso, etc...

Por último, se tiene que destacar que dentro de las actividades conjuntas, la hora semanal de educación física del alumnado del C.O. "El Molinet" se realizaba en la pista de multideporte del colegio público.

4.2. Valoración del primer año de experiencia y continuidad del proyecto

En el primer año de trabajo la valoración de las familias realizada por entrevistas a los miembros de la junta directiva de la AMPA del colegio público fue muy positiva, y se empezó a concienciar de las potencialidades del trabajo conjunto y de la eliminación de los miedos que existían por conflictos de convivencia ocurridos en el pasado. Fruto de ese primer año de experiencia se propuso la creación del servicio de comedor escolar en el C.O. "El Molinet", compartiendo dos turnos de comedor: el primero se realizaría por el CEIP "Mestre Ricardo Leal" a partir de las 13:00 horas, y el

segundo a partir de las 14:30 horas, que es el horario habitual de comedor del centro ocupacional.

Así, después de la buena valoración sobre el trabajo realizado durante el curso 2008-2009 entre los dos centros, y la valoración positiva de la inspección educativa, se aprobó la autorización del servicio de comedor escolar en las instalaciones del C.O. "El Molinet", desde el curso 2009-2010. Al duplicarse el número de comensales, la Consejería de Educación trasladó un equipamiento de comedor escolar al C.O. "El Molinet" para ser usado conjuntamente. Una vez finalizado el primer turno de comedor realizado por el alumnado del CEIP "Mestre Ricardo Leal" se montaba el comedor al alumnado del C.O. "El Molinet", como forma de trabajo coeducativo que fomentase la corresponsabilidad doméstica en el alumnado de educación primaria, y, además, como agradecimiento a la cesión del uso de las instalaciones de cocina y comedor del C.O. "El Molinet". Con la puesta en funcionamiento de este servicio de comedor se observó que muchas de las resistencias que había por los conflictos de las dos comunidades educativas, se disiparon, e incluso una de las familias que "solicitaban el muro de tres metros electrificado" se quejaba de que sus hijos no pudieran ser usuarios del servicio de comedor al no tener la ayuda de comedor escolar. Esta familia pasó a ver el C.O. "El Molinet" como un espacio educativo y de seguridad en el transcurso de dos años.

En definitiva, el comedor es una actividad especialmente interesante para los objetivos planteados en el proyecto analizado. El alumnado del colegio público "Mestre Ricardo Leal" ha utilizado desde 2009 este servicio del centro ocupacional, por lo que a menudo al terminar el turno de comidas se encuentran ambos alumnados e interaccionan entre sí. Los niños y niñas del colegio suelen hablar sobre actividades

deportivas, sobre los menús del comedor y si alguien del C.O. "El Molinet" ha faltado o está enfermo, preguntan por su estado de salud, pues se conocen y establecen buenas relaciones de amistad. Es así, cómo a través del contacto cotidiano, se normalizan las relaciones sociales y se respeta e iguala a los alumnos y alumnas con capacidades diferenciadas, tal y como se ha podido comprobar.

Se ha constatado que las familias de los dos centros están muy ilusionadas con el proyecto compartido. Se ha de señalar que la presidenta de la AMPA del CEIP "Mestre Ricardo Leal" promovió incluso, la realización de un taller de cerámica para las familias, en el C.O. "El Molinet", e invitó a la comunidad educativa del centro ocupacional a todas las actividades de convivencia que realiza la AMPA del colegio: jornadas de puertas abiertas en Navidad, jornadas de primavera y la fiesta final de curso.

Desde el curso 2008-2009 se desarrolla este proyecto de innovación educativa teniendo una consideración por parte de la Consejería de Educación en las diferentes convocatorias de proyectos de innovación educativa anuales. Por otro lado, el comedor escolar lleva en funcionamiento desde el curso 2009-2010 hasta la actualidad siendo un servicio en el que participa el 45% del alumnado del centro.

Tanto en los talleres de huerto-jardinería como en los de actividades artísticas, los alumnos y las alumnas tutores del C.O. "El Molinet", a pesar de tener dificultades en su expresión oral, explican con acciones y con paciencia al alumnado del colegio lo que tienen que realizar y cómo hacerlo. De este modo les enseñan, por ejemplo, a recoger los materiales y a mantener la limpieza y orden en las salas; en los talleres de huerto y jardín les hablan sobre las plantas, los cultivos, la tierra; en el taller de

confección les informan sobre los materiales y técnicas; en el taller de papel reciclado les relatan la historia del papel y su fabricación, etc.

Todas las actividades se organizan en talleres con un trabajo interdisciplinar de diferentes áreas en los que se utiliza un lenguaje inclusivo y no sexista.

Cada curso lectivo se han ido modificando los objetivos a realizar en cada taller, y los talleres de huerto-jardín y artística han sido los que se han quedado como permanentes en el trabajo de aprendizaje-servicio entre los dos centros; añadiéndose el taller de papel reciclado a partir del curso 2014-2015.

Durante los siete años, a principios de julio se reúnen ambos centros para diseñar las propuestas de trabajo y analizarlas con el alumnado con capacidades diversas. De este modo se tiene presente su opinión y disponibilidad a la hora de llevar a cabo las diferentes acciones con el alumnado de educación infantil y educación primaria. A su vez se ha realizado un trabajo de coordinación curricular, para integrar la programación de educación artística y educación medioambiental de los talleres del C.O. "El Molinet" con las programaciones didácticas de los diferentes ciclos de educación primaria y educación infantil del CEIP "Mestre Ricardo Leal".

4.3. Los grupos focales: junio 2015

Los grupos focales, al ser realizados tras siete años de experiencia compartida, permitieron recoger las opiniones, vivencias y emociones, de todo el proceso, tanto de

niños/as como del alumnado-tutor, cuyos principales resultados se exponen a continuación:

Sobre la metodología de trabajo utilizada entre los dos centros (el aprendizaje-servicio) la totalidad del alumnado del colegio la valoró muy positivamente, ya que modificaba las prácticas que realizaban comúnmente en sus clases (matemáticas, lenguas, etc...).

"Hemos aprendido otras cosas, con otra gente, en otro espacio, y más divertido" (GF1-3)

A mí me ha gustado mucho venir al C.O. "El Molinet", porque hemos hecho cosas que en el colegio no hacemos: como hacer arcilla de esa, ... muchas cosas que en el colegio no hacemos... y me ha parecido bien" (GF3-2)

En relación con la dificultad de las actividades realizadas en los diferentes talleres, la mayor parte del alumnado del colegio manifestó que estuvieron adaptados a su edad a lo largo de los diferentes cursos académicos y no tuvieron problemas en su realización. Destacaron la "paciencia" que el alumnado-tutor había tenido en la orientación y guía de las tareas que se debían hacer.

Algunos alumnos de sexto valoraron cómo habían evolucionado haciendo pequeños trabajos cerámicos y la dificultad superada de los trabajos artísticos realizados el último año, y todo ello gracias a la ayuda y colaboración del alumnado-tutor del C.O. "El Molinet".

Al preguntarles, tras el visionado de las fotografías y los audiovisuales expuestos, por las emociones que les sugerían el análisis de todo lo hecho durante esos años del

proyecto, la respuesta generalizada fue que eran de felicidad y alegría, por el trato recibido y por las vivencias compartidas con el alumnado-tutor del C.O. "El Molinet". Véase al respecto lo que comentaba una alumna de sexto:

"Siento mucha nostalgia porque son recuerdos muy bonitos, cuando íbamos a hacer cerámica al C.O. "El Molinet" nos poníamos muy contentos... Nos hemos hecho muy amigos y amigas del alumnado tutor del taller artístico del Molinet" (GF1-7)

En el mismo sentido, nos afirmaba otro alumno:

"Yo siento dos sentimientos muy extraños: por una parte nostalgia, pero también alegría, porque al estar aquí en el C.O. "El Molinet" he aprendido que todas las personas da igual cómo seamos, porque podremos ser lo que queramos, y eso me ha ayudado mucho a relacionarme con otras personas (...) Este trabajo se merece un aplauso, porque estar tantos años luchando para que aprendamos es muy importante" (GF2-5)

Una chica del centro ocupacional a su vez explicaba que:

"Ha sido una experiencia muy bonita y he aprendido mucho con el contacto con otras personas a las que he podido enseñar (...) dentro de mí es todo bueno" (GF1-12)

Y en tono nostálgico afirmaban los alumnos de sexto:

"A mí me gustaría decir, que toda esta experiencia ha sido muy emocionante, porque hemos sido los primeros en hacerla, hemos hecho talleres, nos han ayudado los tutores del C.O. "El Molinet", hemos compartido, y hemos hecho todo en equipo" (GF2-3)

"Ellos han sido (C.O. "El Molinet") como una segunda familia para mí, porque desde pequeños hemos estado con ellos, hemos aprendido mucho con ellos y los quiero mucho. ¡No sé qué haré en el Instituto de Secundaria sin ellos! Me han gustado mucho estos años que he estado con ellos aprendiendo. Recuerdo a una alumna que es N. que nos ha hecho reír en todo momento y nos ha hecho sentir un momento especial. Solamente quiero decir que siempre recordaré mi colegio por el trabajo con El Molinet y todos los trabajos que he realizado desde que era pequeña (desde los cinco años) hasta ahora" (GF3-5)

Sobre las transferencias de los conocimientos adquiridos a otras áreas del currículum, la mayor parte del alumnado del colegio opinaba que habían podido trasladar lo aprendido a otras asignaturas, valorando positivamente la utilización de otros espacios diferentes a los de las aulas de clase.

En relación con el grado de sensibilidad hacia la integración de la diversidad del alumnado-tutor del centro ocupacional y su capacidad docente, el alumnado del colegio valoró muy positivamente el contacto con el alumnado-tutor, su cercanía, su amistad y sobre todo reconocían que los habían visto como "unos y unas docentes especiales que saben mucho del trabajo que realizan día a día".

Sobre la continuación del proyecto una vez que comiencen su etapa en educación secundaria, la mayoría manifestó la intención de seguir visitando los talleres del C.O. "El Molinet" y poder mantener el contacto con el alumnado-tutor.

"Lo que hemos hecho ha sido una experiencia inolvidable y se nos va a quedar grabado para siempre" (GF3-1)

En este sentido afirmaba un alumno-tutor del centro ocupacional:

"El Molinet y el Ricardo Leal tienen que estar juntos y debemos seguir siendo amigos y todo eso... hacer una buena amistad y ya está" (GF2-12)

Por su parte, una alumna de sexto de primaria afirmaba emocionada:

"Me ha recordado mucho del trabajo realizado, nosotros (CEIP "Mestre Ricardo Leal" y C.O. "El Molinet") somos como una familia, estamos muy juntos y me gusta mucho verlos" (GF1-1)

Preguntados por el grado de satisfacción con el proyecto colaborativo, todas las respuestas del alumnado de ambas instituciones han coincidido en que había sido muy positivo y que se debía continuar en los siguientes cursos.

El alumnado, además, se mostró partidario del llevar este tipo de iniciativas a otros centros, tales como el Instituto de Educación Secundaria en el que muchos de ellos continuaría su formación.

Afirmaba una alumna-tutora del taller del huerto-jardinería del C.O. "El Molinet":

"Es muy importante que el alumnado aprenda lo que decimos nosotros, y ha estado muy bien, me gustaría repetir" (GF2-7)

Véase el comentario de otro alumno-tutor del centro ocupacional:

"Ha sido muy bonito y me ha gustado mucho, me ha servido para practicar, y hacer más cosas que las que hacía en el taller artístico normalmente. (...) Yo he sido maestro un año y he aprendido muchas cosas (...). También

cuando hemos ido al colegio a hacer deporte, nos han animado mucho porque todos los niños nos conocían” (GF2-10).

Todo el alumnado-tutor de los talleres del C.O. “El Molinet” y todo el alumnado del grupo de sexto participó en estos tres grupos focales.

4.4. La coeducación en el proyecto

Como se ha constatado, este proyecto de educación inclusiva es a su vez coeducativo, y se trabaja de diversas formas entre el alumnado de los dos centros, a través de actividades didácticas a favor de la educación en igualdad tanto entre el alumnado del colegio, como entre éste y el alumnado del centro ocupacional.

Entre las acciones realizadas destacan las relacionadas con el fomento de la corresponsabilidad doméstica, que se fomenta cuando los niños y niñas del colegio, tras su turno de comedor escolar situado en el C.O. “El Molinet”, limpian y preparan el comedor para el siguiente turno que corresponde al alumnado del centro ocupacional. De esta forma, se desarrolla diariamente un trabajo coeducativo que fomenta la corresponsabilidad doméstica en el alumnado de educación primaria, y, además, de este modo se agradece la cesión del uso compartido de las instalaciones de cocina y comedor del centro ocupacional.

Por otro lado, se trabaja desde el enfoque coeducativo el estudio crítico de los estereotipos de género (por medio del análisis y reconstrucción de los cuentos tradicionales), y se cuenta con una biblioteca coeducativa donde se fomenta la lectura desde el punto de vista de la igualdad de género.

A su vez, se cuida de modo especial la utilización del lenguaje no sexista (en las comunicaciones y rotulación del centro), la prevención de la violencia de género (estableciendo el trabajo de tutoría entre iguales y tutoría vertical y el desarrollo de la pedagogía del cuidado), la visibilización de las mujeres (a través del estudio de éstas en las diferentes áreas del currículum y la presencia en el centro de mujeres que participan en los diversos ámbitos sociales: jugadoras de la selección española junior de balonmano, científicas que trabajan en la universidad...), y se apuesta por una utilización igualitaria de los espacios del centro (en el que alumnas y alumnos tienen zonas compartidas y no segregadas por el uso de las pistas deportivas, o el patio), además de fomentar una escuela abierta a las familias y al entorno.

Este centro de educación infantil y primaria, gracias a la realización de estas actividades ha recibido premios de la Diputación de Alicante y del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana, por su trabajo en la educación en igualdad. Por otra parte, se debe destacar la participación del colegio desde 2013 en el programa *Plurales* del Instituto de la Mujer del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, como experiencia piloto de la implementación de planes de igualdad en el ámbito educativo y el desarrollo de la educación en valores, por medio del trabajo colaborativo con el centro ocupacional de personas con diversidad funcional que hemos analizado.

La participación en el proyecto *Plurales* ha supuesto la visibilización de toda la labor previa coeducativa realizada en años anteriores, y les ha obligado a sistematizar y poner por escrito lo que venían haciendo en este sentido de manera más informal.

El programa *Plurales* ha hecho un seguimiento del trabajo colaborativo que se realiza entre los dos centros educativos. Al valorar positivamente el trabajo llevado a cabo, se ha propuesto como experiencia modelo para poder desarrollarse en otras

Comunidades Autónomas. Desde el Instituto de la Mujer se favoreció la implementación de un trabajo colaborativo entre centros de educación especial y centros de educación infantil y primaria en el Principado de Asturias, dentro del programa *Igual*¹².

4.5. El Aprendizaje Basado en Proyectos

A través de este proyecto educativo, planteado desde la idea de aprender haciendo un servicio a la comunidad desde el compromiso social (Batlle 2011), se han involucrado tanto las familias, como el alumnado de los dos centros y su profesorado. Además de convivir y respetarse desde el conocerse, se ha logrado aprovechar las potencialidades de los dos colectivos. Se trata de una experiencia educativa basada, a su vez, en el trabajo por proyectos.

Esta experiencia colaborativa ha favorecido una práctica didáctica de aprendizaje-servicio. Se ha utilizado la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ya que, en la puesta en marcha del proyecto colaborativo, se ha observado, por ejemplo, cómo han trabajado en el taller del huerto ecológico con un alambique los diferentes cambios de estado de la materia, creando esencias con las plantas aromáticas que habían plantado previamente, y con esas esencias realizaban ambientadores con papel reciclado del taller de reciclaje, tal y como se ha podido comprobar.

¹² <http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/> Proyecto *Igual* publicado el 27 de marzo de 2015, en el que se explica su origen, al tener como modelo el trabajo colaborativo entre los dos centros educativos de Monóvar (Alicante).

Por otra parte, en el taller de educación artística se da un aprendizaje basado en proyectos por medio del arte en las matemáticas. Los grupos de 5º y 6º de educación primaria han estudiado la geometría a través de la construcción de diferentes juegos de mesa (tablero de damas, dominós, etc.) en los que han tenido que trabajar la medida, la probabilidad, y los pintores y pintoras geométricos con la ayuda de las alumnas-tutoras del C.O. "El Molinet".

4.6. Inclusión, empoderamiento y perspectiva de género

Este proyecto colaborativo ha favorecido el contacto entre personas de diferentes generaciones (alumnado tutor del C.O. "El Molinet" y alumnado de educación infantil y primaria) y por este motivo se incrementa la posibilidad de socializarse desde una perspectiva inclusiva, ya que los alumnos y alumnas con diversidad funcional tiene unas capacidades que pueden ser puestas en práctica al colaborar con los niños y niñas del CEIP "Mestre Ricardo Leal".

Como han advertido numerosos expertos, un requisito importante para favorecer la inclusión real del alumnado con discapacidad es que se puedan educar y socializar interaccionando con el resto de alumnado en espacios "normalizados", a través de la presencia, la participación y el aprendizaje conjunto (Porter 1997; Ainscow et al, 2006; Echeita 2009).

En el proyecto analizado hemos comprobado cómo para el alumnado con diversidad funcional su acción hace que pase de discente a docente, y ese cambio de rol conlleva una modificación de lo que ha sido su historia educativa, ya que a lo largo de sus años escolares ha tenido una supervisión constante de sus desempeños. Al convertirse en

alumnado-tutor, y tener un rol de docente sobre un alumnado de educación infantil y primaria que aprende de las prácticas educativas que supervisa, transforma su realidad personal y la “normaliza” ya que puede enseñar aquello que sabe y que muestra a la comunidad escolar, dotándole de un carácter de normalidad social. Por este motivo, se ha podido observar que esta práctica de educación inclusiva promueve el empoderamiento del alumnado del C.O. “El Molinet” al hacerlo más fuerte psicológicamente, y sobre todo socialmente competente, ya que las niñas y niños de educación infantil y primaria lo visibiliza, lo conoce (personalizándolo) y, sobre todo, lo valora como docente de un saber del que es experto (jardinería, confección-cerámica y reciclado de papel).

Y si bien, efectivamente con esta experiencia educativa se ha empoderado a los alumnos-tutores y alumnas tutoras del centro ocupacional, se ha de destacar, que ha sido a éstas últimas, a las que principalmente se ha empoderado. Ello se debe a que son ellas las que sufren una doble discriminación: ser mujeres y personas con discapacidad. Y es que, desde la perspectiva de género, se sabe que son ellas las que suelen permanecer en espacios más reclusos, invisibilizados, controlados y domésticos, frente a sus compañeros hombres con discapacidad. Y es gracias al proyecto, y a que son alumnas-tutoras, como, por ejemplo, en el caso de las seis chicas del taller de artístico, estas mujeres se han visto especialmente reconocidas y valoradas. Han pasado de ser cuidadas a ser cuidadoras, a ser “profesoras”. Son ellas las que más tiempo han pasado con el alumnado del colegio a través de los talleres artísticos de cerámica, plástica y confección.

Al respecto se ha de señalar que se ha tenido acceso a las evaluaciones que la profesora-monitora del taller artístico ha ido elaborando de forma sistemática, tras

cada sesión con estas alumnas-tutoras, a lo largo de los diversos cursos. Y es a través de esta valiosa información, como también se ha podido analizar el cambio de rol y el “empoderamiento” que ha habido en estas mujeres con capacidades diversas a lo largo de los años que lleva el proyecto en marcha.

Por otra parte, el alumnado de educación infantil y primaria ve con una mirada diferente la diversidad funcional ya que la integra en su cotidianidad deconstruyendo los estereotipos que existen socialmente sobre la “discapacidad”.

La monitora del centro ocupacional del taller de educación artística explicó que:

“El primer año de trabajo conjunto, la responsable de los grupos del CEIP “Mestre Ricardo Leal” y yo interveníamos mucho en el trabajo porque las alumnas del C.O. “El Molinet” eran todavía novatas, se tenía mucha inseguridad (...) Era la primera vez que se realizaba esta experiencia colaborativa, y no era lo mismo que se les enseñara a que ellas fueran las que iban a enseñar” (EA1-9)

“Después de un año las alumnas del taller del C.O. “El Molinet” están consolidadas y se encuentran más seguras dando clase (...) El segundo año las alumnas del taller decidieron finalizar los trabajos en el aula del CEIP “Mestre Ricardo Leal” su seguridad ya les permitía salir de su entorno” (EA1-9)

Por su parte, la jefa de estudios del colegio de infantil y primaria argumentaba:

“Al principio debías estar con el alumnado controlándolo pero a partir del segundo año, el alumnado tutor del C.O. “El Molinet” se encargaba de las

tareas y de enseñar a nuestro alumnado, y nuestra función pasa a ser de observación, ya que no necesitan de nuestra participación. Nosotras (ella y la monitora del taller) nos dedicamos a observar y escuchar las conversaciones que se desarrollan entre el alumnado del Molinet y nuestro alumnado, sus conversaciones son muy interesantes y muy emotivas" (EA1-2)

4.7. Dificultades en el desarrollo del proyecto

Pese a la valoración positiva que ha recibido desde los diferentes actores sociales e instituciones, el desarrollo del proyecto no ha estado exento de dificultades y resistencias causadas, en parte, por los estereotipos sociales y prejuicios existentes sobre la discapacidad.

Por un lado, es de destacar, que en el inicio del proyecto, las administraciones participantes Mancomunidad Intermunicipal del Valle del Vinalopó y Consejería de Bienestar Social, se mostraron muy reticentes ante la problemática de la responsabilidad civil del alumnado de educación infantil y primaria, al desplazarse los niños/as al recinto del C.O. "El Molinet" (por si tenían un accidente, sobre quién se hacía responsable, etc.)

De otra parte, el profesorado del colegio ha mostrado resistencias a la hora de hacer los "deshdables" para llevar al alumnado al centro ocupacional, puesto que les podía suponer un aumento de las horas de trabajo, al tener que repetir misma materia en clases de grupos más reducidos, para facilitar el desplazamiento a los talleres. De este modo, los potenciales beneficios del proyecto para el alumnado se

contraponían a las condiciones laborales del profesorado. Y en este mismo sentido, contaban los informantes, la dificultad que suponía la realización, año tras año, de la solicitud administrativa de las convocatorias para los proyectos de innovación educativa, necesario para tener un soporte legal en el trabajo educativo de los dos centros y poder disponer de un presupuesto para realizar actividades conjuntas.

En relación con las dificultades encontradas por las actitudes de los participantes en el proyecto, se ha de señalar que en un principio los alumnos y alumnas del CEIP “Mestre Ricardo Leal” solían reírse o burlarse del alumnado del C.O. “El Molinet”, lo que les generaba malestar. Esto se debía, como se pudo comprobar, a que no los conocían y los veían “extraños”, pues transcurrido el tiempo, y al abrir las puertas de los dos centros y comenzar el contacto mutuo, se permitió el conocimiento y visibilidad de estas personas con diversidad funcional, lo cual propició la “normalidad” en la interacción de los dos grupos de alumnado.

A su vez, cuando se incorporaba nuevo alumnado al colegio, se reproducía el problema anterior, si bien esta vez eran los propios niños y niñas del centro quienes, al mantener ya una relación normalizada y habitual con los alumnos, detenían la situación sugiriéndoles que no debían reírse de sus “profes”, por lo que la situación apenas persistía en el tiempo.

Además, el alumnado de etnia gitana, presentaba muchos problemas en asistencia a los talleres del C.O. “El Molinet”, porque “se sentían diferentes y pensaban que no tenían que hacer nada allí”. No obstante, con el paso del tiempo se fueron integrando y participando sin ningún tipo de problema.

La mutación de los prejuicios y la integración de la diferencia se produjo por el contacto del alumnado de los dos centros, y por la seguridad que transmitían los docentes que participaban en la realización de talleres.

5. Conclusiones

Una vez presentados los resultados se hace necesario preguntarse por qué ha tenido éxito este proyecto educativo, y diversas son las respuestas que a modo de conclusiones se van a exponer.

En primer lugar, hay que tener presente la actitud del propio profesorado. Tal y como señalan algunas autoras:

Hay factores que influyen en el éxito o fracaso de modelos inclusivos en los centros educativos, entre ellos, las actitudes del profesorado hacia la inclusión de personas con discapacidad en las aulas ordinarias (Avramidis y Norwich, 2002; Dart 2007; Scruggs y Mastropieri, 2003) y el desarrollo de estrategias educativas inclusivas por parte del profesorado en las que participen todos los alumnos (Chiner 2011) (Garzón et al, 2015: 5).

Se ha llegado a la conclusión de que el proyecto se ha mantenido durante estos años, y continúa actualmente, porque, a pesar de lo que se ha comentado en el epígrafe anterior, se ha establecido una organización horaria del trabajo educativo de los dos centros que ha permitido no modificar sustancialmente la configuración que existía previa al inicio del mismo. El colegio de educación infantil y primaria vincula todo su horario lectivo al proyecto de educación inclusiva del C.O. "El Molinet", al

establecer agrupamientos flexibles por medio de desdoblamientos de los grupos-clase del centro. Estos desdoblamientos que tienen como función una mejor atención a la diversidad, probablemente seguirían haciéndose con independencia del proyecto educativo. Y la encargada de la gestión de los desplazamientos, la gestión del trabajo a realizar y la supervisión de la convivencia de los subgrupos de los diferentes niveles educativos ha sido la jefa de estudios. Esta organización del centro, fomentada por el equipo directivo del colegio, ha podido atenuar las resistencias que la implementación de proyectos de innovación educativa suelen originar.

Como afirma Díaz (2013: 98) “los recursos educativos inclusivos tampoco garantizan que se produzca un proceso inclusivo. En el fondo, como indica Mel Ainscow (1995: 37), la diferencia son las personas y como éstas sepan gestionar y utilizar los recursos educativos”.

La implicación del profesorado del colegio es diversa: a) hay una mayoría que lo valora favorablemente, b) a algunos les parece bien porque no les supone un esfuerzo añadido en sus tareas docentes, y c) existe un grupo minoritario que si bien no muestra sus resistencias al proyecto colaborativo tampoco favorece una idea positiva sobre el mismo (ni critican, ni se implican, es una actividad del centro que hacen “otros/otras”).

Respecto a la organización lectiva del C.O. “El Molinet”, durante el primer año de inicio del proyecto de educación inclusiva, fueron cuatro los talleres que participaron, los otros talleres del centro ocupacional no lo hicieron porque sus monitores y monitoras veían difícil encontrar un trabajo compartido entre chicos y chicas con capacidades diversas y alumnado de educación infantil y primaria. Los siguientes cursos, menos de la mitad del profesorado del centro ocupacional participó en el

desarrollo del proyecto, y al resto le parecía bien porque no le suponía un esfuerzo añadido en sus tareas docentes ya que no veían la posibilidad de coordinación. A lo largo de estos años, parte de este último grupo de profesorado del C.O. "El Molinet" ha participado de manera indirecta en actividades puntuales con su alumnado (Navidad, Carnaval, fin de trimestre) lo que no le ha requerido ni una implicación mayor ni una coordinación continua, y no ha mostrado una resistencia a esta experiencia colaborativa ya que su propio alumnado ha valorado muy positivamente la visita su centro de los niños y niñas del colegio público. Así, el alumnado de los talleres del C.O. "El Molinet" comentaba que "los niños y niñas del colegio dan otra vida a nuestro centro".

Desde el punto de vista de la dirección del C.O. "El Molinet" se ha valorado y fomentado la experiencia del proyecto de educación inclusiva, ya que le ha servido a su propio alumnado para empoderarse y sentirse más cercano a la normalidad que la sociedad determina.

Por otra parte, las familias del colegio han juzgado positivamente la experiencia, ya que las diferentes juntas directivas de la AMPA se han volcado con el proyecto y lo han visto muy beneficioso por la influencia que tenía sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas¹³.

En lo que respecta a las familias del alumnado del C.O. "El Molinet" han agradecido el desarrollo de la iniciativa, puesto que sus hijos e hijas aunque son mayores de edad estiman la cercanía y el cambio de rol (pasar a ser docentes) que les ha permitido el proyecto de aprendizaje-servicio.

¹³ Todas las familias del alumnado del CEIP "Mestre Ricardo Leal" son socias de la Asociación de Madres y Padres.

La inspección educativa ha sido muy sensible al proyecto de educación inclusiva y lo ha impulsado, apreciando el trabajo de educación inclusiva como una fortaleza del colegio y dándole difusión en otras realidades educativas de la provincia de Alicante.

El Ayuntamiento de Monóvar y sus concejalías pertinentes (educación, servicios sociales, deportes...) han ofrecido todo su apoyo, ya que al ser el centro ocupacional un organismo dependiente de la Mancomunidad del Valle del Vinalopó, a la que pertenece, han valorado en todo momento la importancia de esta iniciativa inclusiva que se realizaba con el alumnado de ambos centros.

Por otro lado, la Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana ha favorecido anualmente el desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio, ya que le ha concedido la mención de proyecto de innovación educativa y dotándolo de fondos económicos para su realización. Las partidas asignadas al proyecto anualmente han sido transferidas al C.O. "El Molinet" como compensación por el trabajo de tutorización que ha realizado el alumnado-tutor de los talleres. Este hecho ha sido un elemento motivador para la continuidad del proyecto (el compartir espacios-fondos económicos-servicios como el comedor escolar, que como ya se ha señalado, ha sido fundamental desde el inicio).

Otro aspecto positivo para la continuación del proyecto colaborativo ha sido el apoyo de otras instituciones. La Universidad de Alicante ha calificado la experiencia como única por la situación de los dos centros e innovadora por su proyecto compartido.

El Centro de Formación y Recursos del Profesorado de Elda ha sido uno de los evaluadores externos de las convocatorias de los proyectos de innovación educativa y ha visto muy adecuado el trabajo realizado año tras año.

Pero, ante todo, se debe destacar el apoyo ofrecido por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, que mediante el programa de educación en igualdad *Plurales* ha considerado al CEIP “Mestre Ricardo Leal” y, en concreto, al proyecto de educación inclusiva, como una experiencia piloto coeducativa que trabaja la pedagogía del cuidado de una forma integral. La asesoría externa del programa *Plurales* ha evaluado muy satisfactoriamente el trabajo realizado entre los dos centros y la ha propuesto como una práctica a exportar en otros lugares de España¹⁴. Esta mención por parte del Instituto de la Mujer por el trabajo de empoderamiento con chicas y chicos con capacidades diversas ha sido un elemento más para reafirmar el trabajo realizado para los equipos directivos de ambas instituciones.

La inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos, por lo que ha de concebirse como una política pública de carácter transversal que pone en el centro la atención a la diversidad, constituyéndose en el eje articulador de los distintos programas y acciones dirigidas a los grupos vulnerables, que son los que están en mayor riesgo de exclusión y de fracaso escolar (Téllez et al, 2014).

¹⁴ Es de destacar el trabajo que se realiza en la Comunidad Autónoma de Asturias entre centros de educación especial y centros de educación infantil y primaria.

Así pues, para autores como Duk y Murillo (2009:1):

Una educación pública equitativa y de calidad es, por definición, una educación inclusiva, en tanto tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales, su procedencia social y cultural.

El trabajo sinérgico y conjunto de la inteligencia emocional y la educación en valores puede ser, como se ha demostrado en este caso de estudio, una buena forma de educar inclusivamente y en igualdad. Como advierten algunos expertos, este tipo de educación debería comenzar a desarrollarse en la etapa de educación infantil, al ser éste el periodo donde el niño o la niña posee una mayor plasticidad para cultivar su inteligencia emocional (Moliner 2008). A partir de ahí, y trabajando en este sentido a lo largo de las sucesivas etapas, podrán surgir actitudes y aptitudes que susciten la integración, en lugar de la discriminación, de grupos minoritarios como el de personas con capacidades diferentes (Moliner 2008)¹⁵.

En cuanto al trabajo emocional del alumnado de ambos centros, se ha potenciado la empatía, el ponerse en el lugar del otro/a, estableciéndose de este modo, por medio del contacto continuo y a lo largo de varios años, unas relaciones cordiales, afectivas y de cooperación.

El desarrollo integral del alumnado a través de aprendizajes globalizados debe ser una las finalidades de la educación primaria, y en esta investigación se ha podido

¹⁵ Según este autor, como valores importantes se contemplarán: el respeto y la tolerancia a lo diferente, la solidaridad, la libertad, la creatividad, etc. Y estos valores han de ser abordados mediante los distintos componentes de la inteligencia emocional (Goleman 1997, Gardner et al, 2001): autocontrol, autoconocimiento, automotivación, empatía y habilidades sociales.

comprobar cómo se puede aplicar de manera práctica el conocimiento adquirido y la adquisición de conocimientos en el trabajo de la diversidad.

Los lemas que conforman el proyecto educativo inclusivo, en opinión del personal promotor y de los/as educadores/as, ha fomentado la visibilización del alumnado con capacidades diversas y les ha dotado de una "normalidad", al convertirse en alumnado-tutor del alumnado de educación infantil y primaria; y principalmente ha visibilizado a las mujeres y hombres, alumnado del centro ocupacional, valorándolos y permitiendo su empoderamiento.

A través de los diversos talleres desarrollados se ha logrado que el alumnado de los dos centros descubra e interiorice los conceptos de inclusión y diversidad mutua desde un enfoque coeducativo.

Para finalizar este artículo, y retomando los objetivos que se habían planteado en relación con el proyecto educativo analizado se puede afirmar lo siguiente:

El proyecto educativo ha fomentado las relaciones entre los integrantes de los dos centros, especialmente entre los/as alumnos/as de primaria y los/as alumnos/as-tutores/as, lo cual ha trascendido a otros actores sociales, que se han alejado de las situaciones de conflictividad, adoptando posturas de colaboración y valoración mutua.

El alumnado de ambos, centros, y también el resto de la comunidad educativa, han interiorizado la diversidad funcional como algo "normal" desprendiéndose de prejuicios, lo cual ha permitido el alejamiento de estigmas sociales y el empoderamiento de personas que han podido sentirse reconocidas en sus capacidades y competencias. Del mismo modo se han creado relaciones basadas en el afecto y el agradecimiento.

Igualmente, se han realizado actividades coeducativas que han conseguido formar en igualdad de género, educando en la corresponsabilidad de las tareas domésticas, así como empoderando a mujeres que sufrían una doble discriminación social por el hecho de ser mujeres y de ser "discapacitadas".

Así pues, se puede considerar que este proyecto es inclusivo porque permite integrar la diversidad intergeneracional en una realidad educativa. Se convive con el/la diferente y se ve que las capacidades diversas las tenemos todos y todas. El alumnado desde la etapa de educación infantil "integra en un proceso de normalidad" a unos/as docentes que normalmente, la sociedad no les daría ese rol y por tanto los/as normaliza.

Es colaborativo porque crea unas sinergias entre dos centros educativos que durante años han permanecido aislados y consiguen objetivos comunes que benefician a ambos. En el colegio de educación infantil y primaria han modificado su proyecto educativo ofreciendo el trabajo de educación inclusiva como elemento fundamental de su oferta educativa, se favorece la competencia social y ciudadana del alumnado de educación infantil y primaria y se normaliza al alumnado del C.O. "El Molinet".

Es coeducativo porque trabaja la educación en valores, y concretamente la educación para la igualdad entre hombres y mujeres. Visibiliza el trabajo de las chicas y chicos con capacidades diversas. Fomenta la pedagogía del cuidado o ética del cuidado (Noddings 1984, Vázquez y López, 2011) entre alumnado de distintas generaciones y pone en valor, de modo especial, a las llamadas mujeres "no estándar" al visibilizarlas y empoderarlas.

Es innovador porque trasciende un conflicto y encuentra una realidad nueva que es beneficiosa para ambos centros, introduciendo una práctica pedagógica que fomenta la competencia social y ciudadana, utilizándose la inclusión como elemento catalizador de empoderamiento.

A partir del análisis de esta experiencia de educación inclusiva, se defiende que “los mundos de la especialización y la enseñanza normalizada, para los que tradicionalmente se han establecido itinerarios y formación diferentes deben “prepararse para una auténtica interacción y cooperación” (Núñez Mayán, 2010: 17) pues de su sinergia se benefician todos los participantes en la actividad educativa” (Díaz 2013: 106).

En resumen, el trabajo colaborativo de educación analizado ha disipado las resistencias que existían en las dos comunidades educativas, el contacto y conocimiento mutuo ha prevalecido sobre los posibles problemas. Los dos centros educativos han ampliado sus servicios educativos y por ese motivo han trascendido un conflicto que fue el inicio de este proyecto de educación inclusiva.

6. Bibliografía

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.

Ainscow, M. (2012). "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional". *Revista de Educación inclusiva* 5(1): 39-49

Ainscow, M. Booth, T y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*, Londres: Routledge.

Aliaga, F.A.; Basulto, O.F.; y Cabrera, J. (2013). "El grupo de discusión: elementos para la investigación en torno a los imaginarios sociales". Prisma Social. Revista de ciencias sociales. 9: 136-175

Alonzo, L.A. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Ed. Fundamentos.

Arnaiz, P. y Soto, G. (2003). Special Education in Spain at the beginning of the 21st century: the challenge to educate in an unequal and multicultural society. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 375-388.

Avramidis, E., y B. Norwich (2002). "Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literatura". *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129-147.

Baeza, M.A. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Ed. Universidad de Concepción.

Battle, R. (2011). "¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?" *Crítica*: 972, Marzo-Abril 2011

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.

Dart, G. (2007). "Provision for Learners with Special Educational Needs in Botswana: A Situational Analysis". *International Journal of Special Education*, 22(2): 56-66.

Díaz, V. y Caballero, F. (2014) "Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos". *Revista Española de Discapacidad*, 2 (1): 97-113

Duk, C. y F. J. Murillo (2009). "Editorial: Calidad, inclusión y atención a la diversidad." *Revista latinoamericana de educación inclusiva*: Vol. 3 Núm. 2. México.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

Echeita, G. (2008). "Educación para la inclusión. "Voz y quebranto"". *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, No. 2

Echeita, G. (2009). "Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado", en Giné, C. (coord.): *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

García-Pastor, C. (2003). "Segregación, integración e inclusión". *Bordón*, 55 (1), 9-26.

Gardner, H.; Feldman, D. H. y M. Krechevsky (2001). *El proyecto Spectrum: Tomo 2. Actividades de Aprendizaje en la Educación Infantil*. Madrid: Morata.

Garzón, P.; Calvo, I. y B. Orgaz (2015). *Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado*. Trabajo fin de grado, Universidad de Salamanca.

Gil, A. (2012). "El derecho a la educación inclusiva de las niñas y mujeres con diversidad funcional". *Rev. Con la A, Mujeres con capacidades diferentes, mujeres plenas*:17. Consulta 21 de enero de 2016 (<http://conlaa.org/numero.17/>)

Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

Gutiérrez, J. (2009) "Técnicas grupales" en Callejo, J. *et al. Introducción a las técnicas de investigación social*, Madrid. Ed. Ramón Areces

Ibáñez (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Krueger, K. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (1994) Salamanca: UNESCO.

Moliner, J. (2008). "Mujer, discapacidad y discriminación: un enfoque sistémico" pps. 49-73 en Téllez, A. y J. E. Martínez (2008) (Coords.) *Capacidad y Discapacidad en un Mundo Plural*. Elche: Universidad Miguel Hernández de Elche.

Muntaner, J. J. (2000). "De la compensación a la inclusión: La organización de un modelo de apoyo en la escuela" pps. 423-443. En L. Delgado (Coord.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.

Ortiz, M.^a C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. C. García Pastor y M.^a C. Ortiz González (Coords.), *Más allá de la Educación Especial. Monográfico. Bordón*, 55 (1), 27-40.

Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria) I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia.

Pellicer, Ll. (2008). "La Educación para el Desarrollo desde un enfoque coeducativo. Pautas y estrategias de acción". En Del Río, A. y R. Lleó (coords.) *Género en la educación para el desarrollo: estrategias políticas y metodológicas* HEGOA - ACSUR

Porter, G. L. (1997). "Critical elements for inclusive schools". En Pijl, S.J; Meijer, C. J. W. y Hegerty, S. *Critical Elements for Inclusive Schools*, Londres: Routledge.

Rossi, I. y O'Higgins, E. (1981). Teoría de la cultura y métodos antropológicos. Barcelona: Anagrama.

Ruíz Olabuénaga, J.J. (1995). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Scruggs, T. E., y Mastropieri, V. M. (2003). *Inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Prentice Hall.

Stewart, D. W. y Shamdasani, P. N. (1990). *Focus Groups. Theory and Practice*. London: Sage.

Susinos, T. y Calvo, A. (2006). "Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social". *Contextos Educativos*, 8-9, 85-104.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Téllez, A; Sánchez, V. y J. E. Martínez (2014). "Género y diversidad en la educación. La interacción de mujeres con capacidades diferenciadas (mujeres no estándar) en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria." *Revista Cuestiones*

de género: de la igualdad y la diferencia. (Ejemplar dedicado a: Género, educación y atención a la diversidad) 9: 63-88

Vallés, M. S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

Vázquez, V. y López, I. (2011). "La Ética del Cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia". *Bajo palabra. Revista de Filosofía*, II época, 6, 167-172.

Vaughan, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Bristol UK: Ed. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)

Verdugo, M. A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.* Salamanca: Amarú.

Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). "Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas". *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.

Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2010). "La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales". *Revista de educación*, 358, 450-470.

Villa, N. (2012). "El derecho a la educación inclusiva de las niñas y mujeres con diversidad funcional." *Rev. Con la A, Mujeres con capacidades diferentes, mujeres plenas*: 17. Consulta 13 de marzo de 2016 (<http://conlaa.org/numero.17/>)