

**I ENCUENTRO
PEDAGÓGICO
SOBRE BUENAS
PRÁCTICAS EN LA
INCLUSIÓN
DEPORTIVA**

**Pluridiscapacidad y
derecho a la inclusión
en la educación física y
el ocio deportivo.
¿Realidad o utopía?**

Coordinadoras

**Merche Ríos
Carme Panchón**

col·lecció

DOCÈNCIA I METODOLOGIA DOCENT, 31

edició



Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Primera edició: setembre de 2018

Edició: Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE). Universitat de Barcelona

Passeig de la Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel.: (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consell editor: Xavier Triadó, Carme Panchón, Max Turull, Mercè Gracenea

Maquetació i correcció de text: Mercè Gracenea

amb el suport de



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Esta obra està sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-No-Comercial-SinObraDerivadas.

Consulta de la licencia completa en:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>



Ríos, M., i Panchón, C. (Coords.) (2018). *I Encuentro pedagógico sobre buenas prácticas en la inclusión deportiva. Pluridiscapacidad y derecho a la inclusión en la educación físi a y el ocio deportivo ¿Realidad o utopia?* Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE). Edición electrónica: <http://hdl.handle.net/2445/128107>

ISBN: 978-84-09-09677-0

URI: <http://hdl.handle.net/2445/128107>

ÍNDICE

3	Introducción
5	Beneficios de una inclusión sin límites
11	La inclusión en el aula: interrogamos la experiencia.
31	PROGRAMA JUGUEM! La inclusión del alumnado con pluridiscapacidad en la actividad físico-deportiva
51	Conclusiones de la jornada

INTRODUCCIÓN

El *Institut Barcelona Esports*, a través de su programa *Barcelona Esport Inclou*, apuesta por la promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad, en un régimen de igualdad de oportunidades con el resto de la población. El derecho a la práctica físico-deportiva inclusiva de la población con discapacidad es uno de los derechos a los que debe tener acceso para favorecer su plena participación en la sociedad.

Compartir la práctica de educación física con el resto de compañeros y compañeras sin discapacidad, en el ambiente natural del centro escolar, facilita a todos, independientemente de sus capacidades, la práctica de actividad física y deporte en su tiempo libre. Son éstas cuestiones que pueden favorecer la inclusión social y, por tanto, ayudar a la normalización social.

Pero, a pesar del camino recorrido hasta ahora, podemos afirmar que la inclusión no es fácil ni mucho menos. Conocedor de las necesidades formativas en este ámbito educativo y de ocio, el *Institut Barcelona Esports*, en colaboración con el *Institut de Ciències de l'Educació* y el *Institut de Desenvolupament Professional (ICE-IDP)* de la *Universitat de Barcelona (UB)*, organizaron esta primera Jornada sobre Buenas Prácticas en Inclusión Deportiva, bajo el lema «Pluridiscapacidad y derecho a la inclusión en la educación física y el ocio Deportivo. ¿Realidad u utopía?».

El objetivo principal de esta jornada era ofrecer un marco de reflexión sobre como la inclusión, plena y sin excepciones, resulta esencial para la transformación del sistema educativo y de la sociedad si se apuesta sin dudar por una educación inclusiva sin límites, que sume capacidades en el ambiente natural de grupo, en un modelo de escuela y de ocio inclusivo, y, por tanto, de diseño universal.

Se trataba de demostrar que, eliminando las principales barreras para el aprendizaje y la participación, con la inclusión no se discrimina según el grado de discapacidad del alumnado, ni en la escuela ni en el tiempo libre. Y en esta jornada se compartieron recursos y estrategias para dar esa respuesta educativa inclusiva y efectiva ante el alumnado con pluridiscapacidad en estos marcos, la escuela y el tiempo de ocio.

Se presentaron, entre otras, dos experiencias pioneras en inclusión de alumnado con pluridiscapacidad, centradas en el aula de una escuela ordinaria y en el área de Educación Física fuera del horario lectivo, a través de la iniciación deportiva. La jornada finalizó con un debate sobre el derecho a la inclusión deportiva del alumnado con pluridiscapacidad en entornos convencionales escolares y de ocio, para tratar de

dar respuesta entre todos los participantes a la pregunta de si la inclusión es una realidad o una utopía.

Las jornadas estaban dirigidas a maestros y profesorado de Educación Física y de Educación Especial, técnicos deportivos y educadores de ocio, maestros de primaria y profesorado de secundaria, directores de escuela y de entidades de ocio, y fisioterapeutas y personal auxiliar de Educación Especial, entre otros.

La conferencia inaugural, **Beneficios de una inclusión sin límites**, estuvo a cargo del **Dr. Ignasi Puigdemívol Aguadé**, catedrático de Educación Especial de la Universitat de Barcelona (UB).

Posteriormente el **Dr. Jesús Soldevilla Pérez**, profesor de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universidad de Vic-UCC, disertó sobre **La inclusión en el aula: interrogamos la experiencia**.

Tras una breve pausa, la **Dra. Merche Ríos Hernández**, profesora de la Facultad de Educación de la UB, **Patricia Burgos Nuñez**, fisioterapeuta de ASPACE, **Tate Bonany Jané**, directora de la dirección técnica de la Asociación JOCVIU, **Maria Galindo Jiménez**, madre de en Sergio, **Gemma Pintó Longas**, coordinadora de inclusión de la *AE l'Eixample*, **Raül Romero Muñoz**, maestro de Educación Física de la Escuela Collserola y **Laura Tomàs Canalís**, maestra de Educación Física de la Escuela Decroly, presentaron el programa ¡JUGAMOS!: **La inclusión como una oportunidad en educación física y en las actividades físico-deportivas de ocio**.

Como colofón de la jornada se celebró una Mesa Redonda, moderada por la **Dra. Carme Panchón Iglesias**, directora adjunta de la ICE-IDP de la UB, en la que participaron **Pedro Cárceles Guardia**, director del programa "Un mar de posibilidades" del Club Náutico Ibiza, **Jasson Galarraga Oropeza**, responsable de Sensibilización, Ocio y Deporte de la Fundación ECOM, **Maria Galindo Jiménez**, madre de Sergio (uno de los niños que participa en el proyecto ¡Jugamos!), **Priscila Igea Cáceres**, responsable de Respiro y Ocio de Nexo Fundación Privada, **Mercè Jofra Company**, jefa del departamento de Promoción Deportiva del *Institut Barcelona Esports*, **Xabier Leizea Ortega**, director del programa *GaituzSport* y **Jeroni Pérez González**, director de la *l'Associació Esportiva l'Eixample*.

BENEFICIOS DE UNA INCLUSIÓN SIN LÍMITES

Ignasi Puigdemívol

Universitat de Barcelona

Introducción

Desde que al iniciarse la década de los 90 se dio forma al movimiento por la educación inclusiva o educación para todos, son muchos los países que incorporan en su legislación educativa el objetivo de conseguir una educación inclusiva. ¿Esto nos lleva a pensar que todos estos sistemas educativos están avanzando decididamente hacia la inclusión? No es así en realidad, porque no siempre se entiende el verdadero significado y alcance de la educación inclusiva, que no debe reducirse a una cuestión numérica, al porcentaje de alumnos escolarizados en la escuela ordinaria, ni convertirse en una metodología o mera innovación didáctica. La inclusión comporta una transformación del sistema educativo, convirtiéndolo en capaz de atender a todo el alumnado, con independencia de su procedencia social, capacidades u otras características personales o derivadas de esa condición social.

Llegados a este punto es cuando toma sentido la última parte del título de esta breve reflexión: inclusión sin límites. El derecho a una educación inclusiva que responda a sus necesidades lo tienen todos los niños y niñas. Y para ello es necesario que las escuelas cuenten con los apoyos y servicios necesarios para atender a todo el alumnado de su zona de influencia. El grado o la intensidad de las necesidades no puede justificar la escolarización segregada de nadie. Sabemos que esto implica un proceso de transformación que en algunos casos requiere tiempo. Pero la meta de la “inclusión sin límites” debe estar presente desde el principio y las personas directamente implicadas, sobre todo padres, madres, asociaciones y educadores, deben velar críticamente para que el proceso no se eternice más de lo necesario y para que el grado de necesidades del alumno no sea la excusa para justificar formas de segregación a través de aulas o escuelas especiales.

Fundamentos del pensamiento inclusivo

Desde la perspectiva anterior vamos a comentar brevemente los fundamentos del pensamiento inclusivo, que nos introducen en sus beneficios. Empezaremos clarificando el concepto de discapacidad y la importancia que tiene la acción educativa en su reducción, comentando al mismo tiempo el papel de los apoyos. Finalmente

haremos unas reflexiones sobre el papel de la educación física y los beneficios de su práctica para la inclusión.

Derecho

Quienes estamos comprometidos con la educación inclusiva nos hemos ocupado de mostrar como la inclusión no sólo resulta beneficiosa para los colectivos vulnerables, sino que constituye por sí misma una mejora de la calidad de los sistemas educativos. En este sentido son múltiples las investigaciones que coinciden en constatar que las prácticas inclusivas no sólo representan una mejoría para el alumnado con dificultades o discapacidad, sino que en algunos casos también repercuten en que aumente el rendimiento académico de todo el alumnado, sin desestimar las ventajas sociales que llevan aparejadas las prácticas inclusivas.

Sin embargo, el primer argumento para defender la educación inclusiva no es instrumental, sino que se deriva de principios éticos y del propio derecho en las sociedades democráticas. Efectivamente, la Convención de los derechos de la infancia de 1989 (UNICEF, 2006) determina el derecho a la educación de lo que denomina “niños impedidos”. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006 (ONU, 2007) es más explícita aún y expresa la misma idea en estos términos precisos:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

ONU, 2007. Artículo 24.1, p. 18-19

Más allá de los argumentos pedagógicos que no podemos dejar de aducir, nos encontramos pues ante una cuestión de derechos que nos compromete como ciudadanos y como profesionales. Aunque fuéramos desconocedores, desde la publicación de la famosa revisión de investigaciones realizada por Lloyd Dunn a mediados del siglo pasado, de los importantes beneficios de evitar la discriminación en escuelas o aulas segregadas (Dunn, 1968), el principio moral y legal que sostiene los derechos de las personas con discapacidad nos seguiría obligando a buscar los medios para hacer real y efectiva la educación inclusiva.

Nuevos estudios demuestran asimismo que las políticas y prácticas inclusivas suponen un beneficio para los sistemas educativos que los implantan en forma de mejora del nivel de aprendizaje global (Pedró, 2012)

Cohesión social

Sería injusto hablar de los fundamentos de la educación inclusiva sin hacer referencia a sus efectos en la cohesión social. Hoy en día no se puede hablar de una educación auténticamente democrática si de ella se excluyen ciudadanos por razón de su procedencia social o de sus capacidades. La educación inclusiva favorece la cohesión social al potenciar las interacciones en la diversidad, lo que permite el conocimiento entre el alumnado, la convivencia y el establecimiento de lazos de solidaridad (Mircea & Sordé, 2011; Puigdemívol & Ríos, 2008; Strauss et al., 2014).

Prácticas y beneficios

En la Conferencia Internacional organizada por la UNESCO en 1999 en Uruguay se concluía que:

La educación física y el deporte, como parte integrante de la educación permanente, son medios esenciales para mejorar la calidad de vida, la salud y el bienestar de todos y todas, independientemente de factores como las capacidades o discapacidades, el sexo, la edad o el origen cultural, racial étnico, religioso o social (UNESCO, 1999)

Pero más allá de lo anterior, cuando hablamos de educación física en un marco inclusivo en realidad nos estamos refiriendo a ofrecer una educación física de calidad. Y ésta no es sólo una opinión de quien suscribe estas líneas, sino que lo afirma y lo suscribe una organización de tanto prestigio como la UNESCO refiriéndose a las ciencias humanas y sociales (UNESCO, 2015). La misma organización destaca seis efectos de las clases de educación física de calidad: *[1] fomentar el diálogo intercultural y el entendimiento*, algo bien visible cuando observamos los efectos de las prácticas físicas y deportivas llevadas a cabo por equipos mixtos, con heterogeneidad cultural entre sus practicantes; *[2] empoderar a las niñas*, efecto altamente deseable no sólo en nuestro contexto sino, sobre todo, entre las niñas que pertenecen a grupos culturales que discriminan a la mujer —en los que la práctica de la educación física y deportiva puede llegar a jugar un papel muy importante para superar las restricciones culturales-; *[3] apoyar a personas con discapacidad*, y no sólo el apoyo físico y social que supone que las personas con discapacidad practiquen actividad física y deporte,

especialmente cuando éstas prácticas son inclusivas, sino por el efecto en la imagen social de la discapacidad que transmiten tanto las prácticas habituales de actividad física y deportiva en las que participan niños y niñas con discapacidad, como las manifestaciones deportivas de alto nivel en los diferentes deportes y particularmente las para-olimpiadas, por su creciente grado de difusión; [4] *romper barreras y desafiar los estigmas sociales*, estigmas que se derivan, fundamentalmente, de actitudes conmiserativas o sobreprotectoras que constituyen un notable freno para la plena inclusión, y que suelen ser modificadas por el conocimiento de la diversidad y, particularmente, de las capacidades que se ponen de manifiesto en la práctica de actividad física; y [5] *incrementar las oportunidades en la vida*, en buena medida por el efecto socializador y las actitudes y hábitos que promueve la práctica de la actividad física y el deporte.

La desconocida y estigmatizada pluri-discapacidad

Uno de los errores en los que suelen (o solemos) caer las personas comprometidas con la educación inclusiva es el olvido relativo de las personas con discapacidades más graves o discapacidad. Eso conlleva que a menudo, por desconocimiento o estereotipos, éstas suelen ser excluidas de diferentes actividades y, en el caso que nos ocupa aquí, de la práctica de educación física. Los pretextos pueden ser variados: que las actividades del grupo sean inadecuadas para estos alumnos, que no los beneficien o incluso que puedan ser perjudiciales para ellos. El profesorado, por su parte, puede alegar que no dispone de equipamiento ni instalaciones adecuadas para estas personas. Sin embargo, disponemos de varias investigaciones y experiencias prácticas que nos indican lo contrario. Entre las primeras las del equipo dirigido por Martin E. Block, de la Universidad de Virginia, que nos ofrece un análisis detallado de los resultados de la inclusión de estos estudiantes en las sesiones de educación física, concluyendo que pueden participar en las prácticas del grupo, especialmente si se cuenta con el apoyo del equipo que elabora el Plan Educativo Individualizado (PEI), del profesor/a de apoyo y atención a la diversidad, del personal auxiliar y de las familias.

Este equipo puede diseñar un programa de apoyo al profesor/a regular en el que se determinen los objetivos concretos para el estudiante, se analicen las consideraciones relativas a la salud y seguridad y se consideren las formas para que los estudiantes sin discapacidad para relacionarse con sus compañeros y de contribuir a su apoyo. En este sentido es imprescindible que el profesorado tutor y los miembros del equipo que

elabora el PEI determinen el grado de participación de los alumnos con pluri-discapacidad, con la premisa de que el mejor emplazamiento para llevar a cabo las prácticas de educación física debe el propio grupo ordinario en que se llevan a cabo dichas actividades (Block, Klavina, & Flint, 2007).

También disponemos de experiencias prácticas que demuestran la viabilidad y el interés de la actividad física inclusiva, con la participación de personas con pluri-discapacidad, sobre todo en actividades extraescolares, como es el caso de la experiencia que coordina en Barcelona la profesora Merche Ríos, que cuenta con la participación de niños del barrio, estudiantes y voluntarios (Ríos et al., 2018).

En esta misma dirección, y si nos referimos a la formación del profesorado, nos encontramos con trabajos más recientes (Teixera, Santiago, Lima, Soares, & Ferreira, 2018). Sin embargo, es éste un ámbito de investigación poco explorado, y en este sentido convendría profundizar en ello, pero, sobre todo, en el intercambio de las valiosas experiencias que se están realizando también en nuestro país.

Solemos poner los límites de la inclusión en el grado de afectación de las personas con discapacidad. Sin embargo, un análisis más objetivo nos permite percibir que los límites los pone nuestro desconocimiento: las actitudes que lo esconden o las excusas que lo disfrazan.

Referencias bibliográficas

- Block, M. E., Klavina, A., & Flint, W. (2007). Including Students with Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78 (3), 29-32. doi:10.1080/07303084.2007.10597986
- Dunn, L. M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded. Is much of it justifiable?. *Exceptional Children* (35), 5-22.
- Mircea, T., & Sordé, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 49-62.
- ONU. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. New York: Publicaciones de Naciones Unidas Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, Núm. extraordinario*, 22-45.

- Puigdemívol, I., & Ríos, O. (2008). El centro educativo como agente de cohesión social en contextos interculturales. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(4), 25-30.
- Ríos, M. et altres. (2018). Programa JUGUEM!. La inclusión del alumnado con pluridiscapacidad en la actividad físico-deportiva. En Ríos, M. y Panchón, C. (Coord.), *Pluridiscapacidad y derecho de la inclusión en Educació Física y en el ocio deportivo: ¡realidad y no utopia!*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Strauss, K., Esposito, M., Polidori, G., Vicari, S., Valeri, G., & Fava, L. (2014). Facilitating play, peer engagement and social functioning in a peer group of young autistic children: Comparing highly structured and more flexible behavioral approaches. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 413–423.
- Teixera, F. C. F., Santiago, A. P. M., Lima, J. d. O., Soares, S. L., & Ferreira, H. S. (2018). Relato de experiencia: Reflexiones sobre el papel del profesional de Educación Física en el ámbito de las deficiencias múltiples. *Revista on line de Política e Gestao Educacional*, 22(1), 453-464. doi:10.22633/rpge
- UNESCO. (1999). *Third International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport. Final Report*. Retrieved from Punta del Este (Uruguay): <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001198/119812eo.pdf>
- UNESCO. (2015). Promover políticas de Educación Física de Calidad. Añadir Calidad a Educación Física. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/policy-project/>

LA INCLUSIÓN EN EL AULA: INTERROGAMOS LA EXPERIENCIA

Jesús Soldevila Pérez

Universitat de Vic-UCC

Una de las mejores maneras de comprobar la calidad o los límites de la inclusión educativa puede ser cuestionar/interrogar una experiencia. Es por este motivo que las siguientes líneas pretenden ser un repaso de la historia de Irene, poniendo énfasis en los aspectos críticos que nos permitan garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de TODO el alumnado del aula, sin límites.

¿Quién es Irene?

Irene es una niña que nació en una de las dos comarcas de Catalunya que optaron por no tener centros de educación especial. Cuando se realizó esta experiencia, Irene cursaba 4º de primaria en la escuela que su familia escogió y decidió¹. La misma escuela a la que iba su hermano, sus vecinos, y las personas de su entorno próximo. Irene empezó en P3 y siguió toda la escolarización con los compañeros y compañeras que le correspondían por edad cronológica. La situación no sería excepcional si no fuera porque Irene tenía un doble diagnóstico: Síndrome de West y Síndrome de Aicardi. Nació sin cuerpo calloso, la membrana que une el hemisferio derecho del cerebro con el izquierdo. Ello le suponía afectaciones importantes en el desarrollo cognitivo, un escaso control de la psicomotricidad fina y gruesa (requería de una silla de ruedas para desplazarse), convulsiones, daños ópticos, etc. Sin embargo, a nosotros parecía mejor dar a Irene el derecho a ser una niña en vez de un diagnóstico y ésta era nuestra mirada. La mirada a la persona, a Irene. Preferíamos también, centrarnos en lo que sí podía hacer y lo que sí podía hacer con ayuda, ya que era eso lo que nos ofrecía la posibilidad de diseñar acciones que favorecieran su participación y aprendizaje en la vida del aula y de la escuela. Por ejemplo, Irene era capaz de discriminar objetos según le interesaran o no, por tanto, su atención era activa, y a la vez ofrecía información sobre sus intereses. Era capaz de mantener un buen control de cabeza y tronco, y, por tanto, podía estar sentada en un pupitre. Además, toleraba la ayuda de sus compañeros y compañeras, y de esta forma podíamos incluirla en un equipo de aprendizaje cooperativo, etc.

1 Con la aprobación del decreto "150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu" esta situación deja de ser tan excepcional ya que todas las familias han pasado a tener el derecho a decidir cual quieren que sea la escuela donde escolarizar a sus hijos e hijas, independientemente de las características de estos e independientemente de que en su comarca haya centros de educación especial.

¿Cuál era su situación en el aula?

Irene asistía unas horas a la Unidad de Apoyo a la Educación Especial (UAEE) y unas horas a la clase ordinaria, pero nos centraremos solo en su actividad en ésta última. La situación de Irene en el aula no era la más idónea para que pudiera participar de la vida de ésta. El alumnado estaba sentado en parejas, aunque la estructura fomentaba el aprendizaje individual. Las filas de mesas iban del frente hasta el fondo del aula con un pasillo central. Y al fondo, sola, al margen del resto, estaba la mesa de Irene. Una mesa más ancha, adaptada para acceder a ella con silla de ruedas. Desde aquella posición, la única visión de la que disponía Irene eran las espaldas de sus compañeros y compañeras y su interacción con ellos durante las actividades era nula. La única persona que se encontraba a su lado Irene era su auxiliar. Además, las actividades que Irene realizaba (estimulación sensorial) no tenían nada que ver con las que realizaba el resto del alumnado. La didáctica del aula se centraba en el discurso oral de la maestra. El conductor general de la actividad que se realizaba era el libro de texto. La interacción entre el alumnado no se motivaba en absoluto, más bien al contrario, dado que una de las principales preocupaciones de la maestra era que hubiera silencio en el aula. En esta situación, Irene a menudo apoyaba la cabeza sobre el pupitre permaneciendo al margen de lo que sucedía, ajena incluso a las palabras de su auxiliar. Así pues, estaba presente pero no participaba de la vida del aula, ni aprendía.

"Si buscas resultados distintos

no hagas siempre lo mismo "

Albert Einstein

Para incluir a Irene en el aula debe haber cambios: la comisión de inclusión

Todos los cambios que se llevaron a cabo en el aula de Irene para mejorar su situación vital y garantizar su participación y aprendizaje fueron gestionados por la *comisión de inclusión*. La composición de esta comisión era la siguiente:

- La tutora, que manifestó la voluntad de cambio en el aula.
- La maestra del área de matemáticas, que a su vez era subdirectora de la escuela y había sido la tutora del grupo de Irene en el curso anterior.

- La psicopedagoga del centro. Este centro disponía de psicopedagoga para apoyar los aspectos organizativos y didácticos vinculados a la atención a la diversidad y la inclusión.
- La maestra de biblioteca, que sintió interés y curiosidad por la posibilidad de la mejora inclusiva de Irene en el aula.
- Una maestra de educación infantil, que realizaba apoyo en el aprendizaje de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el grupo de Irene y que, al igual que a la maestra de biblioteca, le pareció interesante participar en la comisión.
- Un profesor de la Universidad de Vic-UCC que estaba realizando su tesis doctoral en la escuela haciendo el seguimiento de Irene y Jan.

Cabe señalar, que esta comisión tenía comunicación directa con el equipo directivo (al tener a una de sus miembros participando en la misma) y eso facilitaba que apoyaran las acciones a llevar a cabo.

Debido a la forma como se constituyó, esta comisión tenía unas características muy concretas.

En cuanto a la forma de organización:

- Las reuniones se celebraban a la hora de comer porque no se disponía de tiempo dentro del horario escolar (al año siguiente esta comisión tuvo reconocimiento institucional y pasó a tener una hora dentro del horario).
- La participación era absolutamente voluntaria, así como lo la posibilidad de abandonarla. Llevar a cabo esta actividad no suponía ningún tipo de beneficio reconocido administrativamente para las personas asistentes.

En cuanto a la forma de funcionamiento:

- Era un espacio de intercambio de conocimiento en el que aprender y formarse. Al tratarse de un grupo tan heterogéneo, en cuanto a fuentes de conocimiento y experiencias profesionales, se producía una sinergia muy positiva.
- Se entendía la inclusión de Irene como una oportunidad para la mejora de los procesos educativos de la totalidad de la comunidad del centro.
- Se procuraba que la voz de los niños y las niñas estuviera presente.

Los cambios realizados para garantizar la participación y el aprendizaje de Irene

En el marco de esta comisión se trabajó en torno a cuatro ejes sobre los que apuntalar la mejora inclusiva del aula. Estos cuatro ejes fueron:

- *Las concepciones del profesorado.* Las concepciones determinan la óptica a partir de la cual interpretar la realidad y la toma de decisiones al respecto (Ainscow, 1995; Carretero, Pujolàs y Serra, 1997) y, consecuentemente son un factor clave para comprender, mantener o mejorar las prácticas del profesorado en relación a la inclusión de todo el alumnado (Urbina, Simón, Echeita, 2011). Este conjunto de ideas preconcebidas supone una de las barreras más importantes que encuentra el alumnado con diversidad funcional y le supone padecer procesos de discriminación y exclusión (OACDH, 2013). Así pues, era fundamental trabajar con las concepciones del profesorado para que éstas no supusieran una barrera sino un trampolín.
- *Las funciones del profesorado de apoyo.* La primera premisa era que el apoyo debía ser dentro del aula y la segunda era que el rol de la persona que realizara este apoyo debía cambiar (Soldevila, Naranjo, Muntaner, 2017). Previamente la persona de apoyo era la encargada única y exclusivamente de la niña, a la que llegaba a anular la autonomía por estar constantemente encima y realizarle todas las acciones; a partir de ese momento la persona de apoyo debía funcionar como cotutora, es decir, debía ofrecer apoyo a la inclusión, asumiendo un rol en el que no estuviera pendiente solamente del alumnado con diversidad funcional, sino que, conjuntamente con la tutora, ofrecería apoyo a todas las personas del aula, diseñando y desarrollando acciones de apoyo global. En el nuevo rol, la persona de apoyo debía ser quien conscientemente promoviera la autonomía del alumnado con diversidad funcional. La persona de apoyo debía ser quien contribuyera a que el alumnado con diversidad funcional tuviera apoyo, ya fuera a través de orientar a los compañeros y compañeras o a través del material y las acciones propuestas (Soldevila, Naranjo, Muntaner, 2017).
- *La estructura del aula.* Inclusión escolar y aprendizaje cooperativo son dos conceptos estrechamente relacionados (Pujolàs, 2008). En consecuencia, resulta imposible que un aula pueda ser inclusiva si la estructura del aprendizaje no es cooperativa, si no imperan los valores que promueven la convivencia en comunidades inclusivas como son la solidaridad, el respeto por las diferencias, la compensación de las desigualdades y la democracia

(Pujolàs, 2004). Difícilmente un maestro o una maestra podrá dar la respuesta requerida por 25-30 niños y niñas dentro del aula sino tiene la complicidad de los y las mismas. Es por todo ello que los propios compañeros y compañeras son el mejor recurso del que todos los maestros y maestras disponen para llevar a cabo prácticas inclusivas (Soldevila, 2015). Por eso se requería el cambio de estructura del aula que debía pasar de individual a cooperativa. Para facilitararlo hicimos uso del *Programa Cooperar para Aprender, Aprender a Cooperar* (Pujolàs, Lago, et. al, 2013).

- *La didáctica del aula.* A pesar de los cambios propuestos en los tres ejes anteriores, Irene seguía encontrando barreras a la participación y al aprendizaje debido al tipo de tareas y actividades planteadas en base al libro de texto. Por lo tanto, debíamos cambiar la didáctica del aula. Nos basamos en las investigaciones desarrolladas por el profesor Nicola Cuomo, con una larga trayectoria de innovación en entornos inclusivos, e iniciamos proyectos inspirados en la *emoción de conocer*. Estos proyectos proponen que “los procesos educativo-didácticos deben poder crear aquellos “climas”, aquellas “atmósferas” que propongan la emoción de conocer, contextos que valga la pena recordar, vivir, (...) la aventura, lo imprevisto, los sueños, los mitos, las utopías proponen el fascinarse, el deseo de existir y la emoción de conocer” (Cuomo, 2007a, p.14). Una de las estrategias más usadas en los proyectos de la *emoción de conocer*, sobre todo desde las experiencias llevadas a cabo por Giampiero Mattulli (en A.A.V.V. 2001), es la aparición de personajes. Ésta, tal y como explica Cuomo (2007a), despierta en los niños el sentimiento de sorpresa, que capta la atención y la concentración. Se trata de crear un trasfondo, funcional, aplicable, fantástico, para generar motivaciones y ocasiones de aprendizaje (Mattulli, 2007).

El proyecto del restaurante

En uno de los encuentros de la *comisión de inclusión*, en los que pensábamos las acciones que podíamos llevar a cabo para transformar el aula de Irene hacia un aula más inclusiva para todos y todas, la tutora expuso que estaba trabajando el aparato digestivo. Nos pareció motivada y decidimos decantarnos por este tema para empezar. Lo cierto es que necesitábamos la motivación de la tutora para iniciar un proyecto de esta envergadura (la de los niños y las niñas ya pensaríamos como conseguirla). A partir de esa decisión planteamos una lluvia de ideas para ver qué actividades

podíamos organizar que nos permitieran desarrollar las competencias, aprender los contenidos curriculares de forma global y disfrutar haciéndolo (Cuomo y Imola, 2008). Después de unas cuantas ideas rechazadas fue tomando cuerpo una de ellas: pedirles a los niños y a las niñas que organizaran un restaurante. La idea del restaurante nos pareció original y estimulante, pero, lo más importante es que veíamos las posibilidades didáctico-educativas que había detrás, ya que en la planificación y distribución del mobiliario podrían aprender contenidos y desarrollar competencias vinculadas a las matemáticas, en la elaboración de menús equilibrados las vinculadas a las ciencias y en el diseño de los manteles, las vinculadas a las áreas artísticas.

Este planteamiento, nos debía permitir planificar y diseñar actividades lo suficientemente abiertas para garantizar la participación de TODA LA CLASE en base a sus prioridades educativas. Tener en cuenta las prioridades educativas de todo el alumnado era importante para su desarrollo y aprendizaje, y para dar respuesta a la diversidad. Así pues, partíamos de la base de que no todos hicieran lo mismo, sino que cada niño y niña del aula participara y aprendiera en función de sus diferentes prioridades educativas (Cuomo, 2007a; Imola, 2010).

El inicio del proyecto

Para iniciar el proyecto queríamos tener en cuenta dos aspectos. No podíamos ser nosotros quien pidiera al alumnado que organizaran un restaurante y además queríamos que hubiera una explosión de emoción y motivación inicial, como habíamos visto que sucedía en los proyectos de Nicola Cuomo. Para dar respuesta a estos dos aspectos decidimos coger una página de clasificados de un diario comarcal y manipularla para que apareciera un anuncio con el contenido que queríamos. El anuncio contenía el siguiente texto: *Cocineros: Buscan alumnos de 4º que quieran ayudar a organizar un restaurante. Interesados envíen respuesta a: Casa Villaró s/n - Código postal- Población².*

Todo empezó el día que la tutora de Irene explicó a su grupo de clase, que el día anterior había ido al cine, y que mientras esperaba en la cafetería para entrar a ver la película, encontró un anuncio en el periódico que les podía interesar. Cuando la tutora lo leyó, la sorpresa, la curiosidad, las sonrisas y la ilusión se apoderaron del aula. Rápidamente surgieron las primeras preguntas: *“Nosotros podemos participar?” “Pero que hay que hacer?” “Pero no es para niños de 4º de ESO?” “¿Qué significa organizar*

2 Por motivos de protección de datos y de anonimato no se muestra el Código Postal ni la población que había en el anuncio aunque se trataba de una dirección inventada.

un restaurante?” (Alumnado 4º). La tutora iba respondiendo con disimulo, remarcando que ella tampoco tenía respuestas a esas preguntas. Terminadas las preguntas les planteó: “Entonces, ¿qué debemos hacer? ¿Qué os parece que deberíamos hacer si queremos las respuestas a nuestras preguntas?” (Tutora 4º).

Los primeros aprendizajes

Fue a partir de este instante que la maestra, aprovechando la ocasión, empezó a trabajar los medios de comunicación, las cartas, el lenguaje formal y otros tipos de lenguaje, etc. Así se daba sentido a las actividades curriculares, mostrando al alumnado la funcionalidad de los aprendizajes (Mattulli, 2007). La atención y el esfuerzo por parte del alumnado para aprender a redactar formalmente una carta, entre otros contenidos, fue muy grande. Eran conscientes de lo importante que era. Manifestaban la necesidad de dominar estos aspectos para redactar una carta con rigor y formalidad, y poder mandarla al periódico. Tenían claro, además, que querían que fuera una carta que les permitiera plantear todas las dudas que el anuncio les había generado. Para la redacción de la carta, hicieron una selección previa de los aspectos principales de las cartas que habían ido escribiendo por equipos y terminaron componiendo una grupal, que era la más completa. Durante la puesta en común para seleccionar los aspectos que se recogerían en la carta final, aparte de los que ya habían escrito, fueron saliendo muchos más. Esto fue debido a que en las exposiciones que los equipos realizaban de lo que habían escrito en sus cartas, las preguntas y sugerencias de los compañeros y compañeras daban lugar a nuevos aspectos que no se habían considerado. Una clara muestra de la aportación de la diversidad (Cuomo, 2007a, Soldevila, 2015).

Los primeros retos

Una vez hecha y enviada la carta tocaba esperar. Cada mañana alguien preguntaba a la maestra. El día que la tutora les dijo que habían recibido respuesta, de nuevo un clima de alegría y euforia invadió el aula. Una euforia que duró poco porque cuando la maestra les repartió fotocopias de la carta recibida se creó un profundo silencio y una atmósfera de concentración. El alumnado leía sin perder detalle la respuesta recibida. Era necesario, además, subrayar, buscar y poner atención en todos aquellos aspectos o palabras de la carta que generaban dudas. Era importante entender bien lo que se les proponía. La carta, sin embargo, no resolvía favorablemente su petición de ser quien ayudara en la organización del restaurante. Les exponía que habían sido tantas

las solicitudes de participación que era necesario realizar unas pruebas para escoger las personas más adecuadas³. Estas pruebas consistían, en primer lugar, en la resolución de problemas matemáticos vinculados al ámbito de la restauración. A diferencia de lo que sucedía habitualmente en las horas de matemáticas, durante la realización de estas pruebas nadie quería salir para ir al aula de refuerzo. En segundo lugar, requerían la búsqueda de información sobre aspectos relacionados con fisiología, alimentación y digestión. Para desarrollar esta parte, les sugerimos que contaran con la ayuda de la maestra de biblioteca, que les podría dar pistas sobre cómo realizar búsquedas concretas, como recoger y organizar la información, etc. En tercer lugar, consistían en el reconocimiento con los ojos tapados de diferentes sabores, texturas y olores. Finalmente, la última prueba consistía en la realización de un circuito con diferentes obstáculos manteniendo el equilibrio para no derramar el agua que llevaban dentro de un vaso. Con esta prueba buscábamos la implicación de la maestra de Educación Física que se había ofrecido a colaborar. Entendíamos que cuanto más implicación de profesorado hubiera en el proyecto, más cabezas pensantes, ideas y ojos para observar tendríamos. Aparte del trabajo más físico en psicomotricidad fina y gruesa, esta fue una de las pruebas que más risas conllevó. Todo el alumnado se divirtió mucho durante su realización. Pero lo que resultó más significativo fue como todos y todas se esforzaban y luchaban mano a mano por un objetivo común. *“A mí me ha sorprendido mucho como se animaban todos, normalmente esto no es así”* (Maestra Ed. Física). Aunque fuera a través de la realización de unas pruebas, ofrecimos la posibilidad de cohesionar el grupo y animarse unos a otros, elementos que entendíamos esenciales en sí mismos para que después pudieran aprender mejor cooperativamente (Pujolàs, 2008).

Qué sorpresa: ¡llega un personaje!

Tras mandar los resultados de las pruebas a quién lo requería, una tarde la clase recibió una visita inesperada. Una cocinera, en persona⁴. Cuando se presentó y les informó de que habían sido seleccionados para ayudar a organizar el restaurante, estallaron de emoción. Durante este encuentro los niños y niñas pudieron preguntar a la cocinera todas las curiosidades y dudas que tenían, y ésta les iba dando respuesta a todo. Después de estos primeros intercambios, la cocinera les planteó la ayuda que

3 Al enviarles la carta de respuesta, les hubiéramos podido decir que habían sido seleccionados a la primera, pero el objetivo de las pruebas, al margen del aprendizaje que conllevaban de habilidades y contenidos, era dar la oportunidad al grupo de sumar esfuerzos para conseguir un objetivo común, buscando su cohesión.

4 Una amiga de una de las maestras que se ofreció a interpretar el personaje.

deberían prestar. Una ayuda que consistía en dar respuesta a las tres preguntas⁵ científicas⁶ siguientes: ¿Cómo elaboraríais menús diarios que respeten una dieta equilibrada? ¿Cómo diseñaríais el estampado de los manteles para que sigan la línea artística de algún autor y que además respeten los tonos primavera-verano (cálidos) y otoño-invierno (fríos)? Y finalmente, ¿cómo distribuiríais el mobiliario del restaurante de la forma más adecuada y respetuosa con la diversidad de las personas, la funcionalidad para el trabajo y la capacidad del local?

De los seis equipos de base que había en el aula, dos se encargaron de la primera pregunta, dos de la segunda y dos de la tercera. Así pues, había que ponerse en marcha y aprender, sumar esfuerzos y dar las respuestas más adecuadas a las preguntas planteadas.

Aprender de manera diferente supone una organización diferente

Para planificar y organizar de forma general como dar respuesta a estos interrogantes, en primer lugar, los dos equipos encargados de cada pregunta se juntaron para pensar de forma colectiva. Mediante el debate, la formulación de hipótesis y el consenso establecieron las primeras líneas de trabajo. Esta tarea se llevó a cabo con dos docentes en el aula que apoyaban a los diferentes equipos. Para hacer posible la presencia de estas dos maestras, uno de los cambios que se realizó fue dejar de hacer los refuerzos fuera del aula e incorporar la maestra del grupo de refuerzo. Esto suponía, asimismo, que nadie debía abandonar el aula para hacer refuerzo, sino que todos podían aprender junto con los demás y de los demás. Este era el caso de Irene también, que, de esta forma, pasó de estar aislada en el fondo de la clase, única y exclusivamente con su auxiliar, a participar en un equipo de aprendizaje.

Los cambios generales suponen cambios singulares: la vida de Irene en el aula es otra

Con el cambio en su situación espacial Irene pudo estar cara a cara con sus cuatro compañeros de equipo. El número de personas con las que interaccionar se había multiplicado. *“Los niños están muy pendientes de ella, porque es una clase que tiene*

5 Preguntas que permitían diferentes grados de exigencia cognitiva, uno de los elementos indispensables en la puesta en práctica del diseño universal del aprendizaje en las aulas (CAST, 2011; Collicot, 1991; Imola, 2010).

6 Entendemos que son preguntas científicas porque no tenían respuesta directa, sino que para responderlas, para descubrir posibles soluciones, debían activar todo un proceso de investigación. Las entendemos a las antípodas de ser preguntas reproductivas, preguntas que no estimulan el razonamiento, que no hacen pensar (Cuomo, 2007a; Sanmartí, 2001).

muy asumido que está Irene” (Tutora 4º). Otro aspecto fundamental que cambió radicalmente, fue la forma como sus compañeros y compañeras hablaban de ella, considerándola miembro activo del equipo. Algo que no se había dado con anterioridad, porque Irene no participaba nunca de las mismas actividades que los demás. Un ejemplo que ilustra este hecho son las frases de sus compañeros: “*se lo explicamos y entonces empezó*” o “*mira éste lo ha hecho Irene*” (Alumnado 4º).

La actividad de Irene, en el marco del proyecto, solía ser dirigida y apoyada o bien por la auxiliar o por alguno de sus compañeros. Cuando se pedía a sus compañeros y compañeras que la ayudaran, se les pedía también que no le hicieran la tarea, sino que buscaran la forma de ayudarla para que fuera ella quien la realizara. De modo que pudieron apoyarla sin limitar sus posibilidades (Soldevila, Naranjo, Muntaner, 2017). Cabe destacar que tenían la paciencia de hacerlo. Un ejemplo en este sentido podría ser el de un día que usaban diferentes elementos para pintar. Un compañero de Irene se ocupaba de averiguar cuál era la mejor forma de ponerle el pincel en la mano con el objetivo de que ella sola pudiera aguantarlo para realizar algún trazo. A menudo, cuando se trataba de acciones de cierta complejidad, desde que Irene intentaba realizar un movimiento hasta que conseguía ejecutarlo a nivel motriz (en caso de que lo consiguiera) podía pasar más de un minuto, pero su compañero permanecía a la espera, en vez de cogerle la mano y ayudarla directamente, observando como Irene lo intentaba, para poder variar la posición del pincel para que le resultara más fácil y mejorar así el resultado.

En ocasiones Irene no participaba directamente en las discusiones con el resto del grupo, pero sólo por el hecho de estar presente los escuchaba hacerlo, y aunque no aguantaba durante todo el rato el tronco se mantenía mucho más erguida que en su situación anterior, cuando estaba solamente con su auxiliar realizando las actividades de estimulación sensorial en el fondo del aula. En esta última situación, habitualmente apoyaba la cabeza en la mesa e incluso se dormía, y lo mismo ocurría cuando hacían actividades de estimulación visual en la UAEE en que la maestra de educación especial había llegado a afirmar “*es que es tan inexpresiva*” (MEE). En cambio, mientras sus compañeros dialogaban sobre algún aspecto, procuraba mantenerse recta, tenía respuestas faciales positivas e incluso reaccionaba con una sonrisa ante algunas voces. Estaba inmersa en la vida del equipo. La riqueza de estímulos que un entorno ordinario puede ofrecer, no encuentra sólo su fundamentación desde el punto de vista educativo, social o de los derechos humanos sino también desde una perspectiva biofisiológica. Las neuronas espejo son las que permiten mediante el aprendizaje la transmisión de cultura y conocimiento (Iacoboni, 2009). Estas neuronas

responden no sólo cuando el individuo realiza una determinada acción, sino también cuando escucha o ve como otros realizan movimientos para llevarla a cabo (Bufill, 2010; Dapretto et. al. 2006; Iacoboni, 2009; Uddin et. al. 2007; Kaplan y Iacoboni, 2006). Por lo tanto, al estar Irene situada en un entorno donde se producían acciones de forma constante, se estimulaba la activación del mismo grupo de neuronas espejo que si las estuviera realizando ella misma.

Tenemos unos encargos, hay que seguir aprendiendo para darles respuesta

Aparte de crear una atmósfera emocional y motivacional, en los proyectos de *la emoción de conocer*, los personajes tienen otra finalidad muy importante: ofrecer situaciones a resolver que generen oportunidades de aprendizaje (Cuomo, 2007a, Mattulli, 2007).

Las actividades en el marco de los equipos fueron numerosas y diferentes puesto que debían dar respuesta a preguntas diferentes. A grandes rasgos estas actividades fueron:

- Los dos equipos encargados del *diseño de los menús respetuosos con una dieta equilibrada*, realizaron el estudio del aparato digestivo, investigaron las propiedades de los diferentes alimentos, elaboraron una pirámide de los alimentos, y el traspaso de todo lo aprendido sirvió para la creación de los menús. En el marco de estas actividades, al aprender en equipo, los niños y las niñas podían realizar sus aportaciones desde su propia perspectiva, experiencia previa, curiosidad y/o potencialidad. Se trataba de actividades que comprendían posibilidades de acceso diversificadas (CAST, 2011; Cuomo, 2007a; Imola, 2010; Rose y Gravel, 2010), basadas en buscar, seleccionar, ir, mirar, recortar, pedir, ayudar, coger, leer, compartir, analizar, argumentar, llevar, etc. Un conjunto de procesos que daban paso a la realización de las diferentes actividades y que permitían la participación de todos los niños y las niñas, sin límites ni excepciones. De una u otra forma todo el alumnado podía participar y aprender en función de sus prioridades educativas. Por ejemplo, en el momento en que se unía para la realización de un mural que recogiera la pirámide de los alimentos, la participación era total, incluida la de Ibrahim, un niño de los del aula de acogida, al que se atribuían dificultades de aprendizaje. Ibrahim realizaba con gran responsabilidad las tareas necesarias para contribuir a la realización del mural, y, además, aprendía una de sus prioridades educativas al estar en contacto en todo momento con el vocabulario necesario para hacerlo. Un vocabulario que integraba ligado a imágenes empíricas de los conceptos (muy diferentes a los iconos y dibujos

con los que trabajaba en el aula de acogida). Aguantaba la hoja para que se pudiera dibujar un primer esbozo de la pirámide o lo dibujaba el, buscaba alimentos en las revistas para poderlos pegar, los recortaba, consultaba con algún compañero o compañera si su elección era correcta, ayudaba a buscar a otros en internet, etc., un conjunto de tareas, en fin, que le proporcionaban diversas formas de presentación de la información y que facilitaban su participación y aprendizaje (CAST, 2011; Collicot, 1991; Cuomo, 2007a; Imola, 2010; Soldevila, 2015).

Es cierto que muchas de las acciones y procesos de estas actividades estaban ligadas al movimiento, la relación y generaban cierto ruido en el aula. Pero también es verdad que el alumnado estaba muy motivado y concentrado en sus tareas, desarrollándolas con mucha intensidad. *“Sí, había ruido, pero el ambiente y la tranquilidad que notabas con los niños era de trabajo. O las interacciones que establecían entre ellos; por ejemplo, se decían: tenemos que hacer esto y ahora tenemos que estar aquí o ahora tenemos que callar y escuchar. Quiero decir que entre ellos también se regulan mucho. En la clase tú estás perdiendo la voz diciéndoles que se callen y cuando haces trabajos como este, ellos mismos se autorregulan. Alguna vez los tuve que avisar, pero fue puntual”* (Tutora 4º).

- Los equipos encargados del *diseño y elaboración de los manteles*, investigaron y experimentaron con los materiales, texturas y colores (inicialmente los primarios y luego con el resto), estudiaron el arte figurativo y abstracto, la vida y rasgos característicos de la obra de un pintor reconocido, y traspasaron todo lo aprendido en el diseño de los manteles. En estas actividades el uso de las nuevas tecnologías funcionaba junto a las más tradicionales, entrelazándose con un fin común. Por ejemplo, el uso del ordenador y la búsqueda de información en Internet sobre las pinturas de los autores escogidos (Robert Delaunay y Franz Marc) combinado con el uso de los materiales más básicos para la experimentación y expresión de determinadas figuras artísticas.

Para la búsqueda de información contamos con la colaboración de la maestra de informática. Esta ofreció el apoyo técnico y funcional necesario a fin de que el alumnado pudiera sacar el máximo rendimiento de los instrumentos tecnológicos y no se perdiera en el volumen de información que encontraba en la red. Además, acompañó también al alumnado en el análisis y selección de la información y en la posterior organización coherente de la misma.

Partiendo de los conceptos e imágenes recogidas, fueron experimentando con los diferentes materiales, texturas y pinturas. En estas actividades, además de realizar acciones como formular hipótesis sobre posibles resultados y experimentarlos, calcular cantidades y realizar proporciones, mezclar y trazar, el alumnado de estos equipos afirmaba haber podido disfrutar aprendiendo conjuntamente. Las relaciones, la ilusión, la curiosidad, el movimiento que había en el aula, el hecho de que se tratara de actividades diferentes que ellos definieron como “*hacer cosas divertidas*” (Alumnado 4º), generaba un clima positivo, emocionalmente equilibrado. Se encontraban bien en el aula y disfrutaban aprendiendo. “*La flexibilidad que dábamos las maestras hacía que se quedaran como más tranquilos. Cuando das la materia, por ejemplo, matemáticas, parece que les asusta, y en cambio cuando lo haces con los proyectos trabajan con más tranquilidad, más relajados, con muy buen clima. Y el ritmo también es diferente porque cuando toca matemáticas, ahora toca el ejercicio 1 y todos lo tienen que haber terminado porque se tiene que corregir. Esto no ocurre con los proyectos porque cuando tú estás haciendo una cosa ellos están haciendo otra, y unos hacen esto y los otros lo otro...*” (Maestra matemáticas 4º). La motivación para el aprendizaje era grande porque incluso había niños y niñas que no querían ir al patio, y algunos que bajaban al patio, desayunaban rápido y volvían a subir a la clase.

Todos estos procesos realizados por el alumnado en el marco de las diferentes actividades, abrían la posibilidad de proximidad e interacción entre sí. Hecho que también se hacía extensivo a la maestra que, en vez de estar delante explicando, podía sentarse y participar con cualquiera de los equipos de aprendizaje cooperativo. A la misma altura que el alumnado. Generando proximidad no sólo física sino también en la forma de interacción.

Como una más del equipo, la maestra ayudaba a los niños y las niñas a pensar en los colores y las mezclas, en las posibilidades de los materiales que tenían, etc. Esta forma de interacción entre maestra y alumnado abría la puerta a otro tipo de preguntas. Preguntas en las que no había una sola respuesta directa y correcta, preguntas en las que el error no era algo negativo sino lo que podía abrir un nuevo camino de experimentación (Cuomo, 2007a). También preguntas que ayudaban al alumnado a situarse en la Zona de Desarrollo Próximo.

Para Mattulli (2007) otro elemento fundamental en este tipo de proyectos es que todo el alumnado puede partir de lo que sí sabe hacer. No todos del mismo punto sino cada uno del suyo. En el caso de Irene en concreto, para que pudiera participar y aprender se requería un diagnóstico previo sobre lo que sí podía hacer, ya que era eso lo que le permitiría empezar a aprender. Se debían buscar formas de participación que le

permitieran acceder al conocimiento, desarrollar las actividades y poder formar parte del grupo como una igual. Sus compañeros y compañeras, que velaban para que experimentara tocando la pintura, diferentes texturas y colores, viera las obras de los autores, tuviera a mano diferentes instrumentos para pintar, etc., fueron el mejor apoyo y contribuyeron significativamente a reforzar su participación; Irene trataba de realizar con gran energía los trazos para diseñar su mantel, esforzándose para incrementar su dominio del espacio y tiempo, la coordinación óculo-manual y la psicomotricidad fina, su punto de partida y una de sus prioridades educativas.

- Los equipos encargados del *diseño y la distribución del mobiliario*, experimentaron con diferentes objetos e instrumentos de medida para el cálculo del área y el perímetro del restaurante (que se les dijo que era de las mismas dimensiones que el aula), estudiaron las posibilidades funcionales y organizativas del espacio y traspasaron todo lo aprendiendo para la elaboración de un plano a escala. Todas estas actividades eran estimulantes cognitivamente, suponían afrontar retos a partir del pensamiento y análisis, huyendo de las tareas basadas única y exclusivamente en la repetición (Hegarty, 1994; Tharp et. al. 2002). *“La verdad es que lo que me ha sorprendido más es la implicación de los niños. Su reacción. ¡Arnau tirándose del pelo mientras hacía los cálculos! ¡Con ese afán por resolverlo y hacerlo bien!. Muchas veces cuando hacen mates les da igual si lo hacen bien o mal. De esta manera no. Unos niños que te están hablando de cómo calcular el área con esta responsabilidad... Estás trabajando contenidos que ellos tienen que aprender y los estás trabajando de una manera que para ellos es mucho más motivadora. Yo no los había visto nunca a hacer matemáticas así”* (Tutora 4º).

En el desarrollo de estas actividades, como en el resto, el alumnado disponía de espacios para realizar las tareas individualmente y espacios para desarrollarlas en compañía del resto del equipo cooperativo. Por ejemplo, cuando en equipo decidieron que debían calcular el área y el perímetro del aula/restaurante, las posibilidades eran amplias ya que les ofrecimos cintas métricas, cuerdas, reglas, podían hacer uso de los pasos o los palmos, etc. Nos pareció que así podían conocer al mismo tiempo las unidades de medida convencionales y las no convencionales. Hubo niños y niñas que decidieron coger la cinta métrica y ponerse a medir enseguida, otros que discutían con algún compañero o compañera las diferentes posibilidades, algunos que lo intentaban en solitario, algún otro que lo comentaba con la maestra, etc. todos podían escoger cómo hacer la primera aproximación a la realidad que se les pedía. Se trataba pues de actividades que fomentaban la exploración y la experimentación, la participación

diversificada y la puesta en marcha de la memorización activa (CAST, 2011; Cuomo 2007a; Imola, 2010; Rose y Gravel, 2010). Aunque se respetaba el hecho de que en determinados momentos desarrollaran las tareas solos, ellos mismos sentían y manifestaban la necesidad de la ayuda de los compañeros y compañeras, por ejemplo, cuando les surgían dudas o cuando querían medir algo y requerían que alguien les aguantara el instrumento de medida o les ofreciera algún otro tipo de apoyo o aportación.

Hubo tiempo para agacharse en el suelo y medir, momentos en los que hacer las anotaciones de los datos extraídos, momentos en los que se debían compartir los resultados con los compañeros y compañeras, discutir y pensar cuál sería el siguiente paso (de pie o sentados era indiferente), etc. Gracias a la diversidad surgían diferentes formas de resolver la cuestión porque había diferentes formas de aproximación. *“En algún momento sufrían porque lo habían hecho diferente unos de otros y estaban convencidos de que era o una forma o la otra. Y no lo han hecho mal, es que han visto dos caminos diferentes, pero ambos correctos”* (Maestra matemática 4º). Así pues, se respetaban las diferentes formas de aproximación y se podía percibir como la diversidad resultaba ser un valor y no un problema. Un ejemplo que puede ilustrar este aspecto se dio en la siguiente situación: mientras dos miembros de un equipo estaban agachados en el suelo discutiendo sobre cómo proceder para medir la longitud del aula, había una tercera persona que se mantenía en un segundo plano observando lo que se debía medir y pensando. Con la mirada en el suelo para no perder detalle iba de un lado a otro del aula. Pasados unos minutos reunió a su equipo y les dijo: *“Y si medimos una baldosa, contamos cuántas baldosas hay y multiplicamos?”* (Compañera Irene). Un miembro del equipo cogió la idea enseguida. A los otros dos, debido al hecho que dudaban, la misma niña que había tenido la idea se lo enseñó en el suelo. *“Mirad el suelo tiene baldosas, miramos cuando mide una y...”* (Compañera Irene). Además de tratarse de un ejemplo de respeto a las diferentes formas de aproximación y ilustrar la aportación de la diversidad como un valor, en esta situación podemos analizar dos aspectos más. En primer lugar, que al tratarse de tareas directamente vinculadas a la realidad se facilitaba el hecho de eliminar niveles de abstracción inútil (Collicot, 1991). Hecho que además mantiene estrecha relación con la posibilidad de un acercamiento más global a la realidad y adquirir aprendizajes funcionales y directamente aplicables (CAST, 2011; Onrubia, 2009; Cuomo, 2007a, Imola, 2010, Mattulli, 2007). Y, en segundo lugar, que se respetaba la diversidad de posibilidades, algo que preocupa muy a menudo al profesorado. Cada niño y cada niña hacía las aportaciones desde sus posibilidades en relación a los contenidos que estaban

aprendiendo. Algunas aportaciones eran más complejas que otras, pero todo el mundo podía aportar. Incluso las dudas que surgían en las discusiones constituían una aportación, tenían un valor, porque o bien provocaban que el alumnado tuviera que esforzarse para resolverlas o rebatirlas, o bien abrían nuevas vías de aprendizaje desde nuevas ópticas, aspectos todos ellos favorecidos por el aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008).

Finalmente, otro ejemplo que puede ilustrar la riqueza de la aportación de la diversidad pero que además nos enseña cómo ésta puede tener múltiples dimensiones, lo encontramos en el hecho de que los niños y las niñas del aula tenían muy claro que para la construcción del restaurante debían tener presente una realidad que ellos vivían a diario con Irene en las diferentes situaciones cotidianas en el aula. Se requería el suficiente espacio entre mesas y accesos adaptados por si venía alguien que iba en silla de ruedas. En este aspecto concreto Irene hacía su aportación desde una dimensión únicamente presencial, pero igualmente relevante.

Compartimos con el resto del grupo clase, seguimos aprendiendo

Finalizadas todas las tareas que el alumnado realizó para dar respuesta a los interrogantes que la cocinera les había planteado, llegó la hora de compartir con el resto del grupo clase las cosas que habían aprendido. Esta última actividad se planteó con la voluntad de seguir la coherencia interna del proyecto y la coherencia con el diseño universal del aprendizaje, que sostiene que las actividades a realizar deben ser auténticas, relevantes y comunicables a una audiencia real (CAST, 2011; Onrubia, 2009). Sin embargo, no queríamos solamente que compartieran los procesos y los resultados a los que habían llegado, sino que les planteamos un nuevo reto. Así pues, no era suficiente haberlo hecho y aprendido, se les requería reconstruir y repensar lo que habían estado aprendiendo para poder exponerlo ante el resto de la clase y, además, debían organizarse, idear y diseñar propuestas didácticas para que sus compañeros y compañeras aprendieran los mismos contenidos.

El alumnado acogió con mucho entusiasmo, motivación y responsabilidad la propuesta de acompañar al resto del grupo clase en el aprendizaje, situándose en el rol de la maestra. La preparación, tanto de la exposición como de las actividades, también se llevó a cabo con el aula estructurada de forma cooperativa. Todo el alumnado evocaba y compartía los diferentes aprendizajes que había ido adquiriendo. Se daban cuenta de que habían aprendido cosas diferentes. Discutían, argumentaban y contra argumentaban las diferentes posibilidades de presentación y actividades para sus

compañeros y compañeras, se adentraban en los contenidos aprendidos para buscar la mejor forma de compartirlos, etc. Fue muy significativo el rigor con el que diseñaron los materiales y llevaron a cabo las presentaciones.

Durante la puesta en práctica de las actividades de enseñanza-aprendizaje, el alumnado encargado de conducirlas estuvo muy pendiente de ofrecer los apoyos necesarios a sus compañeros y compañeras para que también fueran accediendo a los contenidos. Además, todos eran conscientes de que Irene estaba presente y por lo tanto le buscaron también formas de participación. Por ejemplo, pensaron en que pudiera experimentar con los diferentes instrumentos de medida en el aula (como hicieron todos los niños y niñas). Entre sus compañeros y la MEE le ayudaban a manipularlos y le explicaban algunos detalles. Y cuando todos bajaron al patio porque una de las actividades planteadas consistía en cálculo del área y el perímetro del campo de fútbol, algunos niños, niñas y la auxiliar la ayudaban a seguir y medir uno de los lados del campo con una cuerda anudada a cada metro mientras le iban explicando lo que estaban haciendo. En la participación de Irene incluso tuvieron presente que tuviera que esforzarse al máximo porque decidieron que le harían seguir la cuerda con la mano izquierda que es la que tenía más afectada y, por tanto, la que creían que más tenía que estimular, en la que más progresos debía conseguir.

A modo de cierre

Tras el desarrollo y exposición de todas las actividades podíamos dar por terminado el proyecto, pero éramos plenamente conscientes de que se debía cerrar también el hilo conductor. Desde la *comisión de inclusión* le estuvimos dando muchas vueltas y finalmente nos decantamos por hacer regresar la cocinera. Y así fue, la cocinera volvió a visitar al grupo en el aula. Fue una gran sorpresa. En esta visita les dijo que el grupo de cocineros no sabía si podría abrir finalmente el restaurante porque había tenido problemas, pero que su trabajo había sido excelente, que les estaban muy agradecidos, y que para darles las gracias pasaría ese día con ellos y tendrían una jornada llena de sorpresas. El grupo respondió a la cocinera diciéndole que era una lástima pero que aún así: *“Nos ha gustado mucho hacer estos trabajos”, “Sí, ha sido muy divertido!”*, *“Hemos aprendido muchas cosas”*, *“Gracias a vosotros por habernos escogido”* (Alumnado 4º). Durante la realización del proyecto, algunos niños y niñas ya habían intuido que podía ser algo organizado por las maestras, pero, como quien va al cine o lee novela de ficción, no les importaba estar inmersos en la trama narrativa y

apreciaban sobre todo haber realizado tareas diferentes a las que hacían habitualmente en el aula.

Los niños y las niñas fueron estallando de alegría con cada una de las sorpresas que se habían preparado para ese día festivo. Empezaron diseñando, pintando y recortando un sombrero de chef para cada uno. Con el sombrero preparado, se desplazaron a la cocina de la escuela donde la cocinera les enseñó a hacer galletas. Una vez cocidas, cogieron las galletas y unos bocadillos y fueron a un parque de la ciudad a comérselas y a jugar. Con las galletas restantes, cada miembro del grupo se pudo hacer un paquete con un lazo para llevarlas a casa. Así pues, fue una jornada completa de celebración, agradecimiento y reconocimiento por las tareas y el aprendizaje realizado. Y lo más importante fue que todos los niños y las niñas de esta clase aprendieron, con emoción, curiosidad, esfuerzo, rigor, y felicidad.

Quedó demostrado que la inclusión es posible sin límites, es positiva para tod@s y que es una cuestión que va más allá del cumplimiento de unos derechos, es también una cuestión de innovación que contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje (Soldevila, 2015).

Referencias bibliográficas

- AAVV. (2001). *La machina delle emozioni*. Faenza: Mobydick.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Unesco-Narcea.
- Bufill, E. (2010). *L'evolució del cervell*. Barcelona: Rafael Dalmau.
- Carretero, M. R., Pujolàs, P., y Serra, J. (1997). Perspectivas de análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje: ¿Qué hay detrás de las decisiones educativas?. *Aula de innovación educativa*, (61), 43-45.
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Consultado 26 de marzo de 2018 de: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- Collicott, J. (1991). Implementing multi-level instruction: Strategies for classroom teachers. En G. Porter & D. Richler (Eds.), *Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion* (p.191–218). North York, Ontario: G. Allan Roeher Institute.
- Cuomo, N. (2007a). *Verso una scuola dell'emozione di conoscere: Il futuro insegnante, insegnante del futuro*. Pisa: ETS.

- Cuomo, N. (2007b). Le emozioni, la ricerca, la pedagogia speciale. *Rivista Emozione di Conoscere*, (1), 1-5.
- Cuomo, N., y Imola, A. (2008). Cuestionar la práctica educativa: Análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 49-58.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. DOGC núm. 7477 (2017).
- Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. En D. Goode (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities: international perspectives and Issues* (p. 241-250). Cambridge: Brookline Books.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653-670.
- Imola, A. (2010). Il metodo Emozione di Conoscere di Nicola Cuomo. *Rivista Emozione di Conoscere*, (9), 1-28.
- Kaplan, J. T., y Iacoboni, M. (2006). Getting a grip on other minds: Mirror neurons, intention understanding, and cognitive empathy. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 175-183.
- Mattulli, G. P. (2007). L'emozione di conoscere e le parole chiave. En N. Cuomo, *Verso una scuola dell'emozione di conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro* (p. 88-96). Pisa: ETS.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: un mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (p. 49-62). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación: Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Ginebra: Consejo de Derechos Humanos.
- Pujolàs, P (2004). De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión. *Cuadernos de Pedagogía*, (340), 92-96.
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, JR. (Coord) (2013): *El programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) per a ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Universitat de Vic-

- Universitat Central de Catalunya. Consultado 26 de marzo 2016 desde <http://cife-ei-caac.com>
- Rose, D.H. & Gravel, J.W. (2010). Universal design for learning. En E. Baker, P. Peterson, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (p.119-124), 3rd. Ed. Oxford: Elsevier.
- Sanmartí, N. (2001). Un repte: millorar l'ensenyament de les ciències. *Guix*, 275, 11-21.
- Soldevila, J. (2015). La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida. (Tesi doctoral. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Catalunya). Consultado 26 de marzo 2016 desde <http://www.tdx.cat/handle/10803/315838>
- Soldevila, J., Naranjo, M., Muntaner, JJ. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta* (46), 49-56.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S., y Yamauchi, L.A. (2002). *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Uddin, L. Q., Iacoboni, M., Lange, C., y Keenan, J. P. (2007). The self and social cognition: the role of cortical midline structures and mirror neurons. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(4), 153-157.
- Urbina, C., Simón, C., y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.

PROGRAMA JUGUEM!. LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON PLURIDISCAPACIDAD EN LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

Merche Ríos, Raül Romero, Tate Bonany, Laura Tomás, Patricia Burgos, Gemma Pinto, Albert Tribó, Neus Carol, Carme Rubio, Amaia Etxeberria y Jordi Martínez
Grupo de estudio de Educación Física e inclusión del alumnado con discapacidad del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la Universidad de Barcelona (UB)

Resumen

El presente artículo versa sobre el derecho de una educación inclusiva sin límites debido a características personales, tanto en las sesiones de Educación Física en horario escolar como en la actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo.

Se relata una experiencia pionera e innovadora en inclusión de alumnado con pluridiscapacidad en el área de Educación Física fuera del horario lectivo, centrada en la actividad físico-deportiva, bajo criterios de diseño universal del aprendizaje, y complementada con la estimulación sensorial. Teniendo como protagonista el aprendizaje cooperativo y apostando por una programación didáctica que tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado participante, se ha podido demostrar que la inclusión no discrimina en función de las características de las personas que participan de la actividad. Los resultados evidencian además que la inclusión es un valor en alza que cohesiona al grupo y ofrece mayores posibilidades de aprendizaje a todos y todas las participantes.

Palabras clave

Pluridiscapacidad, inclusión, aprendizaje cooperativo, actividad físico-deportiva, y estimulación sensorial.

Introducción

Uno de los retos actuales de la educación en Educación Física es el de fomentar y garantizar la inclusión del alumnado con pluridiscapacidad en entornos escolares convencionales y fuera del horario lectivo, diseñando actividades físico-deportivas bajo criterios de diseño universal de aprendizaje adecuadas a las capacidades de todos los miembros del grupo.

Defendemos una educación inclusiva sin límites, que sume capacidades en el ambiente natural de clase. Partimos de una concepción innovadora y decidida en educación inclusiva, abogando por el compromiso con una auténtica reforma escolar que deje de lado las habituales divisiones entre escuela ordinaria y escuela especial, tal y como postulan Slee (2012) y Ríos, Romero y Bonany (2016).

Para ello debemos establecer planteamientos didácticos basados en recursos y estrategias inclusivas que acojan sin distinción la diversidad del alumnado, independientemente de las diferentes características del mismo y garanticen una educación físico-deportiva al alcance de todos y todas.

Partiendo de estas premisas, sintetizamos el proyecto *JUGUEM!*, ¡JUGUEMOS!, que nos muestra como la inclusión del alumnado con pluridiscapacidad en la actividad físico-deportiva en entornos convencionales es posible.

Describiendo la experiencia: proyecto JUGUEM!

El proyecto '*Juguem!*', fue impulsado en el curso 2015-2016 por el *Institut Barcelona Esports* (IBE) del Ayuntamiento de Barcelona, en el marco del programa *L'esport Inclou*, y realizado con la colaboración de diversas entidades locales (Escuela Els Llorers, el AMPA de la misma, la *Associació Esportiva Eixample*, la *Associació i Fundació de la Paràlisi Cerebral* (ASPACE), el grupo de estudio de *Educació Física i la inclusió de l'alumnat amb discapacitat* del *Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona* y la *Associació esportiva JOCVIU*).

Es un programa de promoción de actividad físico-deportiva y de estimulación sensorial mediante la metodología cooperativa, fuera del horario lectivo, de una sesión por semana durante el curso escolar. En él participan dos alumnos con pluridiscapacidad, de forma activa y con compañeros y compañeras sin discapacidad, y consigue dar respuesta a las distintas necesidades educativas de todo el grupo. Desde su segunda edición forma parte de la oferta habitual de las actividades físico deportivas que

organiza la *Associació Esportiva Eixample* fuera del horario escolar. Y se muestra, en su tercer año de aplicación, como un proyecto consolidado.

Consideraciones previas

El planteamiento de esta experiencia pionera obligó a buscar la colaboración, implicación y participación de distintos agentes:

- Dos alumnos con pluridiscapacidad y un grupo de compañeros y compañeras sin discapacidad de cuarto y quinto de primaria. Los alumnos con pluridiscapacidad presentaban ambos parálisis cerebral, tenían discapacidad intelectual severa y precisaban de silla de ruedas para el desplazamiento. Eran totalmente dependientes en las actividades de la vida diaria: vestirse, asearse, alimentarse, desplazarse... Uno de ellos realizaba movimientos distónicos (movimientos involuntarios de sus extremidades) y tenía discapacidad visual añadida. El otro tenía hipotonía muscular, aunque realizaba movimientos voluntarios, incluso era capaz de realizar marcha acompañada. También presentaba ciertos rasgos de trastorno del espectro autista.
- Las familias de los y las participantes, que debían estar dispuestas a compartir el ideario y los objetivos del proyecto.
- Una escuela y su AMPA: la escuela "*Els Llorers*".
- Una entidad deportiva que organizara actividades físico-deportivas fuera del horario escolar, que participara activamente en la coordinación y en el desarrollo del proyecto: *L'Associació Esportiva de l'Eixample*,
- Un educador o educadora en calidad de apoyo docente. Debía estar dispuesto o dispuesta a colaborar pedagógicamente con el docente, tanto en el diseño de estrategias inclusivas como en la adaptación de las tareas motrices, y en la organización y desarrollo de las sesiones.
- Un Centro de Educación Especial que facilitara la participación de la persona de apoyo docente y que gestionara la participación en el proyecto de los dos alumnos que presentaran pluridiscapacidad: ASPACE.
- Para finalizar, resultó necesaria la colaboración del Grupo de estudio de Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, que realizó el seguimiento de la propuesta con el fin de estudiar las estrategias inclusivas y evidenciar los beneficios que comportaba la inclusión educativa sin límites.

Otros parámetros que se tuvieron en cuenta:

- Los alumnos que presentaban pluridiscapacidad debían participar en las sesiones de Educación Física del centro de Educación Especial en horario escolar.
- El educador debía entender que la inclusión era una oportunidad para seguir innovando en su práctica docente, para así contribuir en promover mejoras educativas y sociales. Las sesiones que planteara tenían que estar impregnadas de metodología cooperativa, bajo un criterio de diseño universal de aprendizaje.

Los objetivos del proyecto JUGUEM!

Los objetivos que nos propusimos conseguir al inicio del proyecto JUGUEM! se pueden sintetizar en:

- Dar constancia del modelo y de las estrategias educativas que favorecen el proceso de inclusión del alumnado que presenta pluridiscapacidad en la actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo y que resulta transferible a la Educación Física escolar.
- Demostrar que la inclusión del alumnado con pluridiscapacidad en la actividad físico-deportiva en un entorno convencional es posible y beneficiosa para todos los y las participantes del grupo, para que así puedan reproducirse programas de esta índole en los demás distritos de la ciudad de Barcelona.

El aprendizaje cooperativo, la actividad físico-deportiva y la estimulación sensorial como punto de partida

Para que se pudiera atender a la heterogeneidad de capacidades del grupo participante, nos cuestionamos antes de iniciar la experiencia qué modelos de actividades motrices se podrían proponer, con el propósito de que los y las participantes sin distinción tuvieran las mismas oportunidades de participación y de éxito. Es por ello, que consideramos de interés en este momento realizar una aproximación conceptual sobre los contenidos y la metodología de la que hemos partido:

El aprendizaje cooperativo: es una metodología basada en el trabajo en pequeños grupos, estructurados y heterogéneos, en el que los y las participantes trabajan conjuntamente para mejorar su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, el de todos y cada uno de sus compañeros y compañeras. (Johnson y Johnson, 1999; Velázquez,

2010). Para que se den situaciones reales de aprendizaje cooperativo son necesarias las siguientes condiciones: (1) interdependencia positiva, (2) interacción promotora cara a cara, (3) responsabilidad individual, (4) habilidades interpersonales y de grupo y (5) procesamiento grupal o auto-reflexión (Johnson y Johnson, 1999).

Actividad físico-deportiva: la OMS (2013) considera actividad física “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que tiene como resultado un gasto de energía”. Este concepto hace referencia al movimiento, la interacción, el cuerpo y la práctica humana, pero no considera el carácter experiencial y vivencial que proporciona la actividad física, olvidando su carácter de práctica social. Por ello, nos mostramos más afines a la concepción de Devís y cols. (2000) que incluyen en la definición de actividad física el componente social y personal, considerando que es actividad física cualquier movimiento corporal:

- realizado con los músculos esqueléticos
- resultante de un gasto de energía y de una experiencia personal

que nos permite interactuar con los seres y el ambiente que nos rodean.

Estimulación sensorial: hace referencia a una intervención global, destinada a proporcionar a las personas estímulos sensoriales que les faciliten una sensación de bienestar a partir de estimulación o relajación. La [estimulación sensorial](#) persigue un doble objetivo: fomentar el máximo desarrollo de las capacidades sensoriales y potenciar el desarrollo cognitivo a través de una buena educación sensorial.

Sabemos que las experiencias sensoriales implican e incluyen tocar, moverse, controlar el cuerpo, ver, oír y elevarse contra la gravedad. No se trata de experiencias aisladas. Cada sentido interacciona con los demás para componer un cuadro completo de quiénes somos, dónde estamos y qué hay a nuestro alrededor.

En muchas personas, esta integración sensorial se sucede de manera automática, inconsciente, sin esfuerzo. En otros casos, como en las personas con discapacidad y más aún en las personas con pluridiscapacidad, éste proceso es ineficaz y requiere de mucho esfuerzo y atención, con pocas garantías de éxito. Es aquí cuando la estimulación sensorial adquiere un gran protagonismo y se convierte en la manera de intervención más idónea para favorecer y potenciar el desarrollo evolutivo.

Williams y Shellenberger (1996) definen la *pirámide del desarrollo*. En ella reflejan el proceso evolutivo del ser humano y también constatan que la base de la pirámide la

conforman los estímulos más básicos y primarios: táctil, propioceptivo y vestibular (cenestésico); a éstos les siguen el resto de los sentidos: vista, oído, gusto y olfato. Posteriormente aparecerán otras sensaciones como la percepción corporal, la coordinación de ambos lados del cuerpo, la planificación motora, la duración de la atención, el nivel de actividad y la estabilidad emocional. Ya en la parte superior de la pirámide encontraremos las actividades de la vida diaria, la conducta y los aprendizajes académicos. Difícilmente podremos llegar a ellos, sin una buena base y sin los fundamentos en los estadios iniciales del desarrollo bien integrados.

Coincidiendo con los postulados de Pujolàs (2004), partimos de las siguientes premisas:

- Personalizar la enseñanza, atendiendo a las distintas necesidades y también a las diferentes formas de aprender de los y las participantes, cuando proponíamos las actividades físico-deportivas y de estimulación sensorial.
- Potenciar la autonomía, colaborando en el desarrollo de la misma, de acuerdo a la responsabilidad individual y grupal, de tal forma que el alumnado más autónomo pudiera colaborar con los y las compañeras que requerían una atención más personalizada.
- Respetar el ritmo individual de cada participante, lo que implicaría una planificación cooperativa de estructura de las sesiones, dado que esta metodología de enseñanza-aprendizaje, por definición, ayudaría a la participación, a que se diera el respeto y la confianza entre compañeros y compañeras, en contraposición a otras propuestas enfocadas a la individualidad o a la competición entre iguales

En consecuencia, planteamos las actividades físico-deportivas y de estimulación sensorial del programa JUGUEM! desde el aprendizaje cooperativo, de acuerdo con las aportaciones de Pujolàs (2009):

- Sería la mejor manera de que el alumnado construyera su propio conocimiento, a través de la interacción con el resto del grupo que les llevaría a una búsqueda conjunta de soluciones.
- Favorecería un aprendizaje significativo, puesto que los valores que se podrían generar serían extrapolables en la vida en sociedad.

- Generaría interdependencia positiva, al depender todos y todas de todo el grupo, bajo un objetivo común y trabajando en conjunto.
- Reforzaría la autonomía individual, así como la responsabilidad grupal, promoviendo valores como la responsabilidad, la comunicación y el trabajo en equipo, entre otros.
- Mejoraría las relaciones interpersonales y las habilidades sociales, en tanto que los y las participantes podrían comunicarse con compañeros y compañeras con distintas capacidades.
- Favorecería que el grupo procesara, contrastara y consensuara la información conjuntamente y aprendiesen de ello.
- Convertiría a los y las participantes en modelo de sus propios compañeros y compañeras al compartir sus conocimientos en pos del objetivo, y este principio resultaría fundamental para atender al alumnado que presentaran más dificultades de aprendizaje.
- Desarrollaría la capacidad de autocrítica, de debate, de asamblea y de consenso del grupo de alumnado participante.
- Motivaría a los y las estudiantes, despertando su interés e implicación, al sentirse protagonistas, no solo de su aprendizaje sino también del resto del grupo.

El reto que se nos planteó al iniciarse las sesiones, era el de dar respuesta a las motivaciones, a la manera en cómo aprende y lo que necesita aprender cada participante en particular. En términos genéricos y por características físico-evolutivas, los y las participantes que no presentaban discapacidad demandaban a partir de los ocho años participar en juegos más elaborados, dado que es entre los diez y los doce años cuando los niños y niñas empiezan a desarrollar la habilidad motora específica, así como la incorporación de técnicas y gestos más complejos. (Blázquez, 2010). Asimismo, para los alumnos que presentaban pluridiscapacidad necesitábamos y queríamos dar respuesta a sus necesidades y motivaciones. Éstas se correspondían con los estímulos más básicos y primarios del desarrollo del ser humano fundamentados en la Estimulación Sensorial. Concretamente las actividades debían ofrecer propuestas relacionadas con los estímulos sensoriales más básicos: táctiles, propioceptivos y vestibulares (Williams y Shellenberger, 1996; Lázaro y Berruezo, 2009).

La pregunta que se nos planteaba como docentes era todo un reto en sí misma: ¿Cómo conjugar todas estas necesidades educativas en una misma sesión de Educación Física atendiendo a todos y todas las participantes en un contexto inclusivo?

Implementación de la actividad físico-deportiva y de la estimulación sensorial mediante el aprendizaje cooperativo en el proyecto JUGUEM!

Identificados con las directrices de Pujolás y Lago (2014) y tomando como referente el Ciclo del Aprendizaje Cooperativo desarrollado por Fernández-Río (2017), a continuación exponemos las tres fases de implementación de la actividad físico-deportiva y la estimulación sensorial mediante el aprendizaje cooperativo que se desarrollaron en el primer año de actuación (curso 2015-2016) y que resultaron ser referentes en la estructura de las sesiones de los cursos sucesivos.

Cada periodo se desarrolló de forma trimestral y están descritos en la memoria del primer año de aplicación elaborada por Raül Romero, Tate Bonany, Patricia Burgos, Gemma Pinto, Laura Tomàs, Carme Rubio, Albert Tribó, Jordi Martínez, Neus Carol, Imma Hoyas, Eric Nadal y Merche Ríos (coord.) (2016).

*El **primer periodo** focalizó sus esfuerzos en conseguir la cohesión de grupo, constó de nueve sesiones y finalizó a mediados de enero.*

El propósito de este primer periodo era fomentar y favorecer el conocimiento y la cohesión de todo el grupo, a través de:

- juegos cooperativos de estructura sencilla y de éxito fácil.
- actividades de estimulación sensorial, efectuadas de forma puntual.
- actuaciones relacionadas con las vivencias personales, principalmente asambleas iniciales y finales.

En este período, las actividades se planteaban en gran grupo, dado que se trataba de generar un clima de sesión agradable, en el que los y las participantes tomaran conciencia de grupo, se sintieran parte de la comunidad de aprendizaje, cuestión que también estuvo presente en los otros dos periodos, ya que en cualquier momento podrían surgir problemas o dificultades que perturbaran el clima de la sesión, provocando situaciones no deseadas.

Otro rasgo propio de este primer periodo fue que el educador dinamizó en todo momento las actividades, puesto que así podía intervenir directamente en las situaciones que lo requerían, sin perder de vista las necesidades particulares de cada participante.

*El aprendizaje cooperativo como contenido marcó **el segundo periodo**; se desarrolló en once sesiones y finalizó a mediados de abril.*

Las tareas motrices que se diseñaron respondieron a actividades enfocadas al desarrollo del trabajo en equipo, para que los niños y las niñas aprendieran a usar el aprendizaje cooperativo para lograr objetivos conjuntamente, además de conocer y aceptar las capacidades de todos los y las participantes, independientemente de sus características.

Así se fue introduciendo el trabajo en grupos reducidos, de forma progresiva, para asegurar la cooperación, delegando poco a poco responsabilidades en las pequeñas comunidades de aprendizaje. Se propusieron retos cooperativos en grupos heterogéneos de 4/5 personas, que debían trabajar en equipo para lograr superar las diferentes propuestas de tal manera que la intervención de todos y todas no tan sólo era condición deseable, sino imprescindible. Así nos asegurábamos que los dos alumnos que presentaban pluridiscapacidad pudieran participar y que el resto del grupo colaborara para que todos y todas tuvieran posibilidades reales de lograr los diferentes objetivos.

Del mismo modo, y en paralelo a este trabajo en grupos reducidos, tal y como se ha comentado en el primer periodo, se consideró importante seguir potenciando las actividades en gran grupo, para generar y mantener los vínculos entre los y las participantes. Estas actividades conjuntas se realizaban de forma puntual en este segundo periodo y se focalizaban en propuestas sensoriales, respondiendo a las necesidades educativas, tanto de los compañeros con pluridiscapacidad como del resto del grupo, ajustándose evidentemente al perfil sensorial de cada participante, y facilitando así la comunicación y la aparición de conductas adaptadas.

Una de las principales aportaciones que presenta el proyecto JUGUEM! es contemplar estas actividades de estimulación sensorial, no como herramientas aisladas y terapéuticas enfocadas sólo a los alumnos que presentan pluridiscapacidad, sino adecuadas para ser utilizadas en entornos inclusivos, beneficiándose de ellas todo el grupo de participantes, a partir del trabajo cooperativo y de colaboración entre compañeros y compañeras.

El **tercer periodo** consolidó la implementación del aprendizaje cooperativo, duró doce sesiones y terminó a finales de junio.

Durante el último trimestre, se puso en práctica la tercera fase en la lógica de la implementación del aprendizaje cooperativo en un grupo novel. Partiendo de la base de que, aparte de ser un contenido a enseñar es un recurso para aprender a trabajar en equipo, se propusieron actividades para que todo el grupo aprendiera a trabajar unido y a contemplar esta opción como una alternativa eficaz y coherente, ayudando a que todos y todas sin distinción pudieran participar de forma activa de las actividades propuestas.

Fue en este período cuando se ofrecieron actividades de colaboración-oposición propias de la iniciación deportiva, juegos competitivos, pero a la vez participativos, y juegos tradicionales con variantes inclusivas. Así, por ejemplo, se pudieron realizar actividades de Rugby-flag, de béisbol o de fútbol en los que los y las participantes podían poner en práctica las diferentes adaptaciones necesarias, en cuanto a material o modificación del reglamento, que las convirtieran en adecuadas para los alumnos con pluridiscapacidad, en caso necesario. Del mismo modo, se adaptaron juegos tradicionales para conseguir que fueran más participativos y se propusieron actividades lúdicas en su entorno cercano para transferir estos aprendizajes socio-motrices a medios diferentes del habitual, como sesiones de actividades cooperativas en la piscina del barrio y actividades motrices realizadas en un parque próximo al centro escolar.

Fue al final de este periodo cuando los y las participantes alcanzaron posiblemente el escalón más alto en el nivel de dificultad de aplicación del aprendizaje cooperativo, el del diseño e invención de juegos (Fernández-Río, 2017), culminando este proceso con el diseño y dinamización de una sesión completa por parte del alumnado para sus familiares y demás asistentes.

Todas estas opciones se complementaron con actividades de estimulación sensorial, dirigidas a atender las diferentes necesidades de los y las participantes.

Otra acción educativa innovadora del programa JUGUEM!, es que se realizó una sesión por trimestre que reunía a familias y participantes, con el objetivo principal de dar a conocer estas metodologías inclusivas y también para cohesionar las relaciones entre los adultos, sesiones que tuvieron un éxito rotundo, favoreciendo la complicidad de todos los y las participantes, adultos, niños y niñas y las relaciones entre familias implicadas.

Estas metodologías enfocadas al trabajo en valores y a la inclusión social, hicieron necesario un seguimiento y una evaluación para ver cómo los y las participantes aplicaban estos conocimientos a otros ámbitos fuera del entorno educativo. Así pues, la identificación y la reflexión de situaciones cotidianas que se podían considerar poco inclusivas en la calle, en casa o en la escuela y la manera de intervenir fueron también un foco de atención y podemos considerarlo un primer paso para que el alumnado actuara de manera activa en la construcción de una sociedad cada vez más justa y equitativa.

Orientaciones didácticas

Consideramos de interés sintetizar las orientaciones didácticas que se fueron diseñando y aplicando durante la intervención educativa del proyecto JUGUEM!.

a) Consideraciones previas

- Contar con la presencia del educador o educadora de apoyo en el diseño, organización, desarrollo y evaluación de la sesión, para trabajar colegiadamente en la comprensión de las situaciones que se generaban.
- Implicar a las familias, teniendo contacto y comunicación frecuente con las mismas.
- Dar consignas de seguridad para prevenir situaciones que pudiesen comportar lesiones a los participantes usuarios de sillas de ruedas o al resto.
- Variar los entornos de práctica para ayudar a la transferencia de los aprendizajes: piscina, entorno natural, patio, parque, entre otros.
- Proponer las actividades motrices bajo criterios de diseño universal de aprendizaje y adaptar las actividades para que los compañeros que presentaban pluridiscapacidad pudieran participar en un mismo espacio y lugar según sus necesidades motrices (vestibulares, propioceptivas y sensoriales) en un entorno normalizado. De esta manera, podían participar en actividades más regladas (juegos o deportes de colaboración-oposición, juegos competitivos, juegos de oposición individual, etc.) junto con otros y otras participantes que tenían otras necesidades motrices, que no presentaban discapacidad y que estaban en otra fase de progreso motor (desarrollo de las capacidades condicionales y de las habilidades coordinativas) o de intereses lúdicos.

En cuanto a la metodología:

- Basar las tareas motrices en la metodología cooperativa, en los juegos participativos y en las propuestas abiertas con opciones multinivel.
- Diseñar las actividades de estimulación sensorial bajo un enfoque cooperativo e inclusivo en determinadas situaciones de la programación.
- Proponer actividades lúdicas que favorecieran el desarrollo de las habilidades sociales y los comportamientos adaptativos

b) La colaboración de los compañeros y compañeras

- Propiciar la colaboración del alumnado sin discapacidad para facilitar la participación activa en las sesiones de los dos niños con pluridiscapacidad y ofrecer las ayudas físicas, y de acompañamiento cuando eran necesarias.
- Comunicar previamente a los dos alumnos con pluridiscapacidad que se van a mover, reforzando el mensaje con contacto físico y poniéndolos en su ángulo de visión para que sepan que los van a desplazar y quién lo va a hacer.
- Al inicio del curso, pactar de forma previa las rotaciones de las personas colaboradoras (compañeros o compañeras) con el fin de conseguir, a medida que avanzaban las sesiones, que el relevo del acompañamiento se realizara de forma espontánea.
- Asegurar la interacción entre todos los compañeros y compañeras cuando se organizaban pequeños grupos, evitando repeticiones, reforzándolo la persona educadora con mensajes positivos como, por ejemplo, “aprovechad para jugar con quien soléis jugar poco” y evitando expresiones de signo negativo “no podéis jugar con..., etc.”

c) Organización de la sesión

- Mantener una organización y estructura en las sesiones con el fin de conseguir un ambiente ordenado que pudiera facilitar la anticipación y comprensión de las diferentes propuestas. Por ejemplo: seguir un ritual concreto de entrada y de salida, facilitar durante la sesión un espacio de asamblea donde los participantes pudieran conversar con tranquilidad, reservar un espacio al final de la sesión para poder hacer una valoración personal o bien una representación individual de las vivencias experimentadas.

- Asegurarse de que nadie se quedara fuera o en segunda fila cuando se organizaba una asamblea, o cuando las personas educadoras daban una explicación.
- Evitar que los alumnos que presentaban pluridiscapacidad se quedaran solos, cuando se pedía a algún miembro de su grupo que fueran a buscar material o bien cuando el grupo se iba al vestuario al finalizar la sesión.

d) Espacio

- Generar un ambiente relajado de aprendizaje.
- Minimizar y controlar las posibles situaciones que pudieran comportar riesgos para los y las participantes y especialmente para los dos que presentaban pluridiscapacidad: accidentes, fricciones, presiones y golpes en las partes corporales implicadas en la actividad.
- Prestar atención al delimitar el espacio de juego para que los jugadores usuarios de silla de ruedas se encontraran lejos de las paredes y así prevenir situaciones no deseadas.
- Evitar ruidos excesivos o inesperados, puesto que podían provocar movimientos musculares involuntarios, así como sensaciones bruscas (cambios de temperatura ambiental) o situaciones que pudieran provocar ansiedad o excitación.

e) Material

- Utilizar material alternativo, sensibilizador o adaptado que facilitara la participación en la actividad del alumno con pluridiscapacidad; por ejemplo, uso de canaletas para lanzar, de donuts (bloque de espuma en forma de donuts sobre planchas de madera con ruedas) o patines deslizantes para facilitar los desplazamientos. Estos materiales, aunque fueran de uso particular y necesario para las personas que presentaban pluridiscapacidad, también podían ser utilizados por cualquier participante en un momento dado, incluso en situaciones compartidas a través de propuestas cooperativas o de ayuda mutua.
- Utilizar materiales suaves, blandos y de medida apropiada para las personas con dificultades de prensión.
- Cuando era necesario, utilizar sistemas facilitadores de comunicación; por ejemplo, imágenes, comunicadores electrónicos y telemáticos, gestos, códigos gestuales, tablero Bliss, tablero silábico, plantilla con fotos, guía física, entre otros. Por ello era recomendable que tanto la persona educadora como el resto de los y las participantes

conocieran estos sistemas, para dar un mejor apoyo al compañero que los utilizaba y así facilitar la comunicación.

f) Adaptaciones de las actividades

- Es imprescindible conocer las capacidades, las motivaciones y las necesidades educativas del alumnado que presentaba pluridiscapacidad, para proponer, en los juegos motores que lo requirieran, las adaptaciones necesarias que ayudasen a equiparar las condiciones de práctica.
- Adaptar el juego lo estrictamente necesario, dentro de sus posibilidades. La mejor adaptación era la que no se veía. En este sentido, evitar adaptaciones que en la práctica resultaran muy laboriosas y poco comprensibles.
- Incorporar las adaptaciones y modificaciones necesarias para garantizar que el juego pudiera ser realizado por todos y todas, empoderando al mismo grupo de participantes en la creación y en el diseño de las mismas, huyendo de modificaciones aparatosas y artificiales. Tenían que resultar ser, tal y como ya se ha comentado, sencillas, naturales y fluidas para poder ser extrapoladas a otros ámbitos menos formales (patio, parques, tiempo libre...), pero siempre bajo la supervisión de la persona educadora.
- Desarrollar en el grupo de participantes la capacidad de evaluar las diferentes alternativas consensuadas en relación a las adaptaciones propuestas, antes, durante y después de la actividad.
- Permitir más tiempo de ejecución en situaciones donde era necesario el desplazamiento con la silla de ruedas para equiparar las condiciones de práctica.
- Variar los sistemas de puntuación y sus requisitos para que todo el grupo participara (por ejemplo, todos y todas tienen que tocar o pasar la pelota antes de conseguir un punto).
- Para equiparar las condiciones de práctica en situación competitiva, se modificaban las formas de desplazamiento o se añadían habilidades para el resto del grupo o para él o la adversaria directa del jugador que presentaba movilidad reducida.
- Variar las distancias (reducir la del jugador con movilidad reducida o aumentar la del resto de participantes) para equiparar las condiciones de práctica en carrera; para lo cual se realizaba una carrera previa para observar la diferencia entre la mayoría del grupo y el jugador con movilidad reducida.
- En juegos de persecución:

Para prolongar la permanencia en el juego del alumno que presentaba pluridiscapacidad, se compensaba con estrategias participativas que evitasen la eliminación de los y las participantes. Por ejemplo, cuando se atrapaba a alguien no se eliminaba, sino que adquiría el rol de atrapador con el otro equipo. Resultaba ser un juego infinito, que no acababa nunca y que permitía la participación de todo el grupo.

Cuando el jugador que presentaba pluridiscapacidad asumía el rol de perseguidor (acompañado por otro jugador o jugadora que resultaba inmune), el resto del grupo resultaba atrapado cuando pasaban a menos de un metro suyo. También, para agilizar y evitar confusiones, el compañero o compañera que acompañaba decía en voz alta el nombre del compañero o compañera cuando pasaba a menos de un metro suyo. En la situación en que lo iban a tocar se modificaba la forma de desplazamiento del jugador o jugadora que intentaba atraparlo.

Presencia de refugios, que permitieran al jugador con movilidad reducida (o también a quien en un momento dado lo requería) un tiempo de espera limitado.

Valoración

La valoración es resultado del análisis de los diarios de campo de los y las observadoras del grupo de estudio, de los diarios de campo de las personas educadoras, de los comentarios escritos y verbales de los y las participantes, de las actas de los grupos de discusión con las familias y de las entrevistas con las madres de los dos alumnos con pluridiscapacidad.

Centrándonos en los **participantes con pluridiscapacidad** y tal como opinaban sus familiares, JUGUEM! significó una oportunidad real y efectiva no solo de inclusión educativa, sino también de inclusión social.

- Las familias comentaban que sus hijos iban muy contentos a las sesiones y que reían cuando en casa hablaban de JUGUEM! *“Sergio y Pablo han podido experimentar momentos de pura diversión, de risas, de juego... y no es ni mucho menos un beneficio menor, sino un gran logro. Ver a los niños en el donut riéndose y gritando mientras los otros los arrastran es emocionante y enternecedor, en gran medida por lo inhabitual de esas situaciones”*
- Han podido realizar una actividad extraescolar en un entorno normalizado y con edades similares a las suyas, cuando antes no tenían oportunidad de hacerlo, o sólo en entornos de escuela especial.

- Se han producido interacciones naturales con el resto de compañeros y compañeras, gracias al trabajo cooperativo y grupal. *JUGUEM!* ha permitido que se hicieran visibles, que el resto del grupo fuera consciente de cómo son, su día a día, sus gustos, como comen... Así lo comenta una de las madres: *“Los niños con pluridiscapacidad suelen estar inmersos cada uno en su propio mundo, y no suelen interactuar con otros niños ni niñas, sino más bien con el adulto. Pablo y Sergio han podido relacionarse con sus iguales de muchas formas hasta ahora desconocidas. Y no sólo en el gimnasio: ir por la calle y que otros niños y niñas se acerquen y los saluden, y ver que ellos sonrían y demuestran el placer que le produce encontrar a alguien conocido fuera del entorno habitual... Eso es aceptación e integración”*.
- Se ha potenciado la estimulación sensorial en un entorno natural, socializando y respetando el ritmo y necesidades individuales y grupales de todos los miembros del grupo. Como expresa una de las madres: *“Han podido experimentar sensaciones que es muy difícil (o imposible) poder ofrecer en casa: balanceos, velocidad, arrastres, ruidos, gritos... Y la cantidad de estímulos y de procesos sensoriales e intelectuales que se han desencadenado en Sergio y Pablo es inmensa”*.
- Regulación corporal: Se consiguió con éxito el hecho de pasar de la activación a la tranquilidad y viceversa con fluidez y normalidad.
- Respuesta adaptada: Se potenció la atención, la acción con intención, la concentración.
- Para las familias ha servido asimismo para trabajar la temporalización: *“Mañana iremos a Juguem.... Ayer fuimos a Juguem... Los miércoles vamos a Juguem”*. No es algo sin importancia porque ha servido para romper la monotonía de unos días muchas veces sin cambios y ayudar a establecer un concepto abstracto como es el del tiempo”.
- Otro beneficio a destacar es que ha sido posible identificar el entorno en el que se imparte la actividad y favorecer, paralelamente, el desarrollo de la comunicación con la familia. *“Sergio conoce el camino, los alrededores, sabe dónde vamos y demuestra que quiere ir. Incluso cuando hemos pasado cerca en un día distinto al de la actividad, ha manifestado de forma inequívoca (con sus expresiones faciales y corporales, con sonidos...) que Juguem! está ahí. Este tipo de reacciones me han dado una ocasión inmejorable para trabajar los aspectos comunicativos y de relación”*.

En referencia a los **beneficios para el resto de participantes**

Para el resto de participantes y según sus reflexiones, *JUGUEM!* ha sido una experiencia inclusiva única y muy enriquecedora, que han entendido desde el primer momento y que han vivido muy intensamente, participando de forma muy activa desde el inicio del proyecto. Hay que destacar los beneficios que han adquirido los alumnos y alumnas en el ámbito cognitivo, social, de empatía y de solidaridad. Su aprendizaje ha ido mucho más allá de los objetivos motrices o lúdicos. En este sentido se abrió un debate con el grupo participante, que llegó a preguntarse ¿por qué las personas que presentan pluridiscapacidad y que van a un centro Especial y diferenciado, no pueden ir a una escuela ordinaria?

Los y las participantes han podido conocer una realidad que desconocían, con una metodología de trabajo que no les era familiar en su día a día en la escuela, basada en el aprendizaje cooperativo, la inclusión y el trabajo de los valores en todos los aspectos.

A raíz de esta experiencia pudimos comprobar que todos los miembros del grupo, sin distinción, pudieron disfrutar, aprender y convivir en un entorno amable y de respeto a la infancia en toda su esencia. Comentarios como *“Deseo que lleguen los miércoles para participar y que llegue el día JUGUEM!”* o *“Yo de mayor quiero ser arquitecta y tendré en cuenta cómo diseñar los edificios para que sean accesibles para las personas con discapacidad”* fueron algunas de las emociones y aprendizajes vividos por los niños y niñas.

Es de destacar la naturalidad en la relación que han establecido con los dos compañeros con pluridiscapacidad e incluso con las madres de éstos cuando explicaban aspectos sobre sus hijos. Tal y como expresa la madre de una de las participantes sin discapacidad: *“ha aportado a mi hija conocer y vivir una realidad diferente y la ha naturalizado”*. En consecuencia, las familias consideran que han normalizado la relación con los dos compañeros con pluridiscapacidad, transfiriéndola a otras situaciones sociales: *“cuando ve a una persona usuaria de silla de ruedas: explica qué le pasa...”* *“al principio preguntaban sobre los efectos de la discapacidad, si se curarían Sergio y Pablo, centrados en las dificultades (alimentación por sonda gástrica). Ahora se centran en el grupo, en la actividad y hablan con soltura cuando se refieren a Sergio y Pablo”*.

Cabe señalar en este sentido que resultó muy significativo el hecho de que cuando nos desplazábamos por la calle en las jornadas para ir a la piscina a hacer una actividad acuática o al parque, los y las transeúntes se quedaban mirando con agrado

al grupo, al ver la naturalidad con que se trataba la presencia de algún niño que presentaba pluridiscapacidad.

Las valoraciones del grupo participante

Más allá de la valoración externa y de las familias sobre los beneficios para los niños y niñas sin pluridiscapacidad consideramos importante aportar su propia visión y valoración respecto al proyecto. Afirmaciones como las que relacionamos a continuación nos significan la percepción que tienen los niños y niñas participantes:

“*Juguem* es un juego donde muchos niños y niñas hacemos actividad jugando. Intentamos pasárnoslo súper bien, en el grupo también hay niños con discapacidad (van en silla de ruedas). Hacemos juegos con muchos materiales, en los juegos nunca puede haber perdedor, al final siempre hacemos un grito (1, 2, 3 *Juguem!*)”

“Para mi *Juguem!* es muy divertido y si tuviera que describirlo en una sola palabra sería convivencia”.

“*Juguem!* es un momento de felicidad, diversión y solidaridad con todo el mundo”.

“Si tuviera que describir *Juguem!* en una palabra sería único, porque puedo desconectar de mis problemas y estar con mis amigos”.

“*Juguem* es una actividad que trata de ayudarnos sin nada a cambio, eso se llama convivencia”.

Conclusiones

Los programas de Educación Física escolares y fuera del horario lectivo deberían propiciar acciones educativas que favorezcan la igualdad de oportunidades, evitando la segregación y exclusión social. No pueden limitarse a “reproducir”, es decir “a dejar las cosas como están”, dado que pueden y deben ser un instrumento de transformación social.

Mediante el proyecto *JUGUEM!*, hemos dado respuesta a la diversidad del grupo participante, incrementando la participación, asegurando el progreso y reduciendo la exclusión social, en un clima de cooperación y colaboración mutua, necesaria no sólo en la actividad físico-deportiva y estimulación sensorial en edades escolares, sino en una sociedad inclusiva.

Hemos constatado, tal y como afirma Pujolàs, (2009), que el aprendizaje cooperativo es el marco donde debe construirse la sociedad del presente y la del futuro. Es la

única forma de atender en una misma sesión de actividad físico-deportiva a todo tipo de alumnado, incluso el que presenta pluridiscapacidad, en detrimento de una estructura individualista o competitiva.

Para que el proyecto se extienda y se reproduzca pudiendo ofrecer oportunidades a más niños y niñas es necesario superar ciertas barreras para la participación. La oferta de actividades físico-deportivas extraescolares, destinadas a niños y niñas en edades comprendidas entre los 9 y 12 años, está principalmente enfocada a la competición deportiva. Ello dificulta las posibilidades de participación, no solo de los niños y niñas con pluridiscapacidad, sino de todas aquellas personas que no quieren realizar actividades de competición o que simplemente no quieren ser juzgadas por sus capacidades y habilidades motrices. *Juguem!* abre la puerta a una oferta deportiva complementaria y totalmente necesaria a la actual, que debe ser considerada tan importante como las demás e imprescindible para dar respuesta a todas las necesidades.

Para finalizar, pretendemos consolidar el camino que hemos iniciado hacia la normalización de la práctica de actividad físico-deportiva de niños, niñas y jóvenes con pluridiscapacidad, demostrando que su participación en entornos de normalidad es una realidad y no una utopía. Depende ahora de la sensibilidad política, educativa y social el que se garanticen estructuras permanentes con el fin de que las personas con pluridiscapacidad encuentren recursos en igualdad de oportunidades con el resto de la población, facilitando su inclusión y normalización social, con el uso de la actividad físico-deportiva como medio vehicular.

Referencias bibliográficas

Blázquez, D. 2010. *Iniciación deportiva y deporte escolar*. Madrid: Librería deportiva.

Devís, J. (Coord.). 2000. *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona. INDE.

Fernández-Río, J. 2017. El ciclo del aprendizaje cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. www.retos.org. *Retos*, 32, 264-269.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. 1999. *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Lázaro, A, Barruezo, P. P. 2009. La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 34 vol 9 (2). 15 -42.

Organización Mundial de la Salud (2013). Obtenida en:

www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es

- Pujolàs, P. y Lago, R. (eds.). 2014. *Un programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprender a cooperar) per ensenyar a aprendre en equip*. Vic: Universidad de Vic.
- Pujolàs, P. 2004. *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro
- Pujolàs, P. 2009. *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó
- Ríos, M., Romero, R., Bonany T. 2016. *Inclusión del alumnado con pluridiscapacidad mediante actividades y metodologías cooperativas* Actas del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, (72- 85). Bellaterra: ICE de la UAB.
- Romero, R., Bonany, T., Burgos, P., Pinto, G., Tomàs, L. Rubio, C., Tribó, A. Martínez, J., Carol, N., Hoyas, I., Nadal, E., y Ríos, M. (coordinadora). 2016. *Informe de la propuesta de un programa pionero en la inclusión de alumnos que presentan pluridiscapacidad en las Actividades físico-deportivas fuera del horario escolar*. Barcelona (documento inédito).
- Slee, R. 2012. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
- Velázquez, C. (Coord.). 2010. *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.
- Williams, S. W., Shellenberger, S. 1996. *How does your engine run? A leader's guide to the alert program for self-regulation*. Albuquerque, TherapyWorks, Inc. 651 Strategies for sensory processing disorders. Chapter 39.

CONCLUSIONES DE LA JORNADA

A continuación, ofrecemos las conclusiones a que se llegó tras la organización de la mesa redonda que cerraba la jornada:

MESA REDONDA

La inclusión del alumnado con Pluridiscapacidad en la educación física escolar y en las actividades físico-deportivas de ocio: ¿realidad u utopía?

Dra. Carme Panchón Iglesias - moderadora

Directora adjunta del IDP-ICE de la UB

Pedro Cárcelos Guardia

Director del programa “Un mar de posibilidades” del Club Náutico Ibiza

Jasson Galarraga Oropeza

Responsable de *Sensibilització, Lleure i Esport* de la *Fundació ECOM*

Maria Galindo Jiménez.

Madre de Sergio.

Priscila Igea Cáceres

Responsable de *Respir i Lleure de Nexe Fundació Privada*

Mercè Jofra Company

Jefa del departamento de *Promoció Esportiva* del *Institut Barcelona Esports*

Xavier Leizea Ortega

Director del programa GaituzSport

Jeroni Pérez González

Director de la *Associació Esportiva l'Eixample*

Todos los participantes coinciden en que la inclusión del alumnado con discapacidad en las actividades físico deportivas de ocio es una realidad en construcción, que ya no se puede negar, aunque todavía queda mucho por hacer.

Se considera que la proliferación de experiencias como el programa *Juguem!* es un reto y que se tiene que seguir en esta dirección, impulsando la inclusión.

Uno de los pilares en los que se debe incidir es en la formación de los técnicos y educadores deportivos en el ámbito del aprendizaje cooperativo y la estimulación sensorial, bajo criterios de diseño universal del aprendizaje.

No es una utopía pero tampoco es una realidad consolidada. En estos momentos es una alternativa en el tiempo de ocio alejada de planteamientos terapéuticos dado que

como cualquier otro niño o joven lo que les motiva es disfrutar y relacionarse con sus iguales, en un ambiente inclusivo y recreativo. Representa un derecho para ellos que los equipara con los demás, en igualdad de oportunidades.

Los niños y las niñas sin discapacidad que participan de la experiencia adquieren a su vez un bagaje que les facilita una mejor interrelación con su entorno y con la diversidad de la población, por lo que representa un valor añadido en su educación.

Emergen como principales barreras para la participación el hecho de que la sociedad en general no está todavía preparada ni concienciada para favorecer la inclusión sin límites. Las mismas familias de los niños y jóvenes con y sin discapacidad se considera que no son conscientes de las posibilidades que les puede aportar este programa educativo.

Se destaca que la falta de recursos es otra barrera para la implantación de programas de las características de *Juguem!*

Hay consenso en considerar que se deben generar oportunidades dirigidas a la inclusión de los niños y niñas con pluridiscapacidad en las actividades de tiempo de ocio que ofrecen las entidades organizadoras de actividades físico-deportivas, centrar los esfuerzos en seguir por este camino, dando paso a nuevas iniciativas. Para ello es necesaria una doble estrategia: incrementar la comunicación e información a la sociedad respecto a la oferta de estos programas y ofrecer recursos didácticos y estrategias inclusivas a los técnicos y educadores deportivos que deberán implementarlos.

Tras las distintas aportaciones de los miembros de la mesa redonda, se concluye que se deben impulsar más programas como *Juguem!* con el fin de favorecer nuevas oportunidades de las que puedan beneficiarse el máximo de niños y niñas con y sin discapacidad.

Acciones de esta índole colaboran en la cohesión social y mejoran la convivencia. En definitiva, son programas que generan comunidad.