

La Inclusión del Alumnado con Síndrome de Down en Secundaria

Aina Cuart Ecker



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultad de educación, Universidad de las Islas Baleares

Trabajo de fin de grado

Curso 2021-2022

Profesor: Joan Jordi Muntaner Guasp

Resumen

Muchas personas no creen que la educación inclusiva sea la mejor respuesta que tenemos a nivel educativo. Ante esta situación, se pretende hacer una investigación para conocer la metodología que se lleva a cabo en un centro escolar de Porreres (Mallorca) para ver cómo se ha conseguido la inclusión de un alumno con Síndrome de Down en la escuela ordinaria. Para ello, se va a realizar un estudio sobre el proceso de escolarización de un alumno con síndrome de down, conocer el tipo de apoyo que tiene en el aula, conocer sus relaciones sociales, saber cómo se siente en el centro y analizar la perspectiva de los padres en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio ha demostrado que la educación inclusiva es posible y real, pero que queda mucho recorrido por hacer en las actitudes de las personas para poder conseguir una inclusión social de las personas con discapacidad intelectual, en este caso.

Palabras clave: educación inclusiva; síndrome de down; discapacidad intelectual; actitudes; metodología; docente; familia.

Abstract

Many people do not believe that inclusive education is the best answer we have at an educational level. Given this situation, it is intended to carry out an investigation to find out the methodology that is carried out in a school in Porreres (Mallorca) to see how the inclusion of a student with Down Syndrome in the ordinary school has been achieved. For this, a study will be carried out on the schooling process of a student with down syndrome, knowing the type of support he has in the classroom, knowing his social relationships, knowing how he feels in the center and analyzing the perspective of parents in the teaching-learning process. This study has shown that inclusive education is possible and real, but that there is still a long way to go in people's attitudes in order to achieve social inclusion of people with intellectual disabilities, in this case.

Key words: inclusive education; Down's Syndrome; intellectual disability; attitudes; methodology; teacher; family.

Índice

1	Introducción	pág. 4
2	Síndrome de Down	pág. 6
2.1	Características del Síndrome de Down	pág. 6
2.2	Los Adolescentes con Síndrome de Down	pág. 9
2.3	Inteligencia y Síndrome de Down	pág. 11
2.4	Las Relaciones Sociales de las Personas con Síndrome de Down	pág. 13
3	La inclusión de los Alumnos con Síndrome de Down	pág. 15
4	Estudio Empírico	pág. 22
4.1	Objetivo de investigación y enfoque metodológico	pág. 22
4.2	Contexto	pág. 23
4.4	Participantes	pág. 24
4.3	Técnicas y recogida de datos	pág. 25
4.4	Técnica y análisis de datos	pág. 25
5	Resultados	pág. 27
6	Discusión de resultados y conclusiones	pág. 33
7	Referencias bibliográficas	pág. 37
8	Apéndice	pág. 43

1. Introducción

Durante los últimos años se ha empezado a hablar cada vez más de la educación inclusiva y desde hace tiempo los maestros se están formando en los principios de la inclusión educativa (Vélez, Tárraga, Fernández, & Sanz, 2017). Tanto es así que en España ha habido cambios en la investigación, en las políticas y en las prácticas educativas.

Azuaga (2018) señala que “uno de los acontecimientos que significó un antes y un después en la educación especial ocurrió en 1978” (p. 46) con el informe Warnock. Muchos autores como Carmona (2017) afirman que a nivel español, el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial es el inicio del cambio educativo, pasando de un modelo que se basaba en el déficit a un modelo que se basa en la atención a las necesidades educativas especiales. Si bien es cierto que este decreto no habla de inclusión y habla de integración, hay que mencionar que fue muy importante el cambio que se produjo desde ese momento ya que los alumnos que estaban escolarizados en los centros específicos pasaron a tener acceso a los centros ordinarios.

Carmona (2017) añade que en la actualidad, la normativa que rige nuestro país ya no habla de principio de integración como lo hacía la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990, con la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE) se empezó a hablar por primera vez del término de inclusión en el ámbito de la educación. Sin embargo, las prácticas que se llevan a cabo en las aulas siguen siendo integradoras y todavía queda mucho por hacer. Polo (2012) expone que “se necesita aumentar la investigación que ponga de manifiesto cuál es la situación real de la educación inclusiva en los centros” (p. 2).

La investigación que se va a llevar a cabo en el presente trabajo pretende conocer la situación de un alumno con síndrome de Down en un centro educativo de secundaria de Baleares ya que es de gran interés saber que se ha hecho y que se está haciendo para poder recibir a alumnos con este tipo de características y dejarles participar en la escuela. A lo largo del documento se van a conocer cuáles son las barreras y facilitadores que tienen los alumnos con síndrome de Down, aspectos como la escolarización, las dificultades que se presentan en los centros escolares y sobre todo, ver cómo son las prácticas inclusivas dentro de los centros de secundaria. En último lugar, se va a realizar un estudio empírico en el Instituto IES Porreres de Mallorca, donde hay un alumno con síndrome de Down cursando segundo de la ESO.

A lo largo del trabajo se va a ver la evidencia de las necesidades que tienen los adolescentes, ya tengan o no algún tipo de discapacidad, ya que esta etapa es complicada y está llena de cambios que requieren mucha atención. Hay alumnos que requieren de especial atención, y entre ellos se encuentran los alumnos con síndrome de Down. De la misma manera, se va a evidenciar la necesidad que hay respecto a la formación del profesorado

por lo que a educación inclusiva se refiere y se hablará del papel que tienen las familias ante la inclusión de los alumnos en los centros escolares.

El estudio que se ha realizado se divide en cuatro partes: marco teórico; estudio empírico; muestra de los resultados obtenidos; y discusión y conclusiones.

La primera parte del trabajo es el marco teórico. En primer lugar se va a hablar del síndrome de Down, es decir, se van a exponer: 1) las características que tienen las personas con SD, 2) los adolescentes con SD, 3) la inteligencia y el SD y 4) las relaciones sociales de las personas con SD. Esta parte del trabajo está orientada a conocer los aspectos más importantes de las personas con síndrome de Down así como de los adolescentes con síndrome de Down. Esta parte sirve como base para la investigación que se va a llevar a cabo, sobre todo, las temáticas que tienen repercusión en la educación.

Dentro del marco teórico también se va a hablar de la educación inclusiva, que es el objeto de estudio del trabajo. Se va a ver qué es la educación inclusiva y cuál es el camino para poder llegar a conseguir la inclusión del alumnado con síndrome de Down, teniendo en cuenta sus características. En este apartado se va a hacer especial mención a la formación del profesorado y a las actitudes que deben tener los mismos para poder llevar a cabo buenas prácticas educativas inclusivas.

La segunda parte del trabajo está dirigida al marco empírico. En esta parte se va a realizar el trabajo de investigación y se van a ver los efectos que tiene la inclusión en un aula ordinaria del IES de Porreres. Este estudio empírico está formado por: 1) el objetivo de la investigación, que trata de conocer cuál es la situación del alumno con SD en el centro y ver qué se hace en el aula para que él y los demás compañeros puedan estar presentes y participar; y el enfoque metodológico utilizado. 2) Se va a conocer el contexto en el que se va a trabajar, que en este caso es el IES de Porreres, así como los participantes que se encuentran en el mismo. 3) Las técnicas de recogida de datos que se van a emplear y 4) las técnicas de análisis de datos que se van a utilizar.

La tercera parte del trabajo está destinada a los resultados. Se va a tratar de identificar qué aspectos han ayudado a entender el éxito de esta escuela y se va a hacer a través de las entrevistas que se han realizado en el IES de Porreres con el alumno, la madre, el tutor y el profesor de apoyo (PT).

Además, se va a llevar a cabo un capítulo de discusión y conclusiones en el que se va a exponer el resultado de la investigación así como los elementos más relevantes del apartado de resultados.

Finalmente, los últimos dos apartados del trabajo, hacen referencia a las “referencias bibliográficas” que se han consultado para la realización de todo el estudio; y el apartado de “apéndice” en el que se adjunta la transcripción de las entrevistas que se han llevado a cabo.

2. Síndrome de Down

En los últimos años ha habido un gran avance en las investigaciones que se han realizado sobre las personas con síndrome de Down. Buckley (2005) afirma que cuando se analizan las características de las personas con síndrome de Down se debe partir de la idea de que no todas las personas tienen las mismas características y no tienen los mismos rasgos, sino que son personas únicas; aunque sí que es cierto que hay ciertos rasgos propios y específicos de este tipo de personas.

Polo (2012) señala que el concepto y la denominación de las personas con SD, por suerte, ha tenido una evolución hasta llegar a la que tenemos actualmente. “Se ha pasado de “enfermos” a “personas con”; de “es un síndrome de Down a “tiene síndrome de Down” y de “persona con discapacidad psíquica” a “persona con discapacidad intelectual”” (p. 10). Polo (2012) agrega que no se trata simplemente del concepto, sino que al cambiar la denominación se cambia la forma de ver a las personas con SD. Por ello, es muy importante el avance que ha habido en cuanto a la evolución del concepto.

2.1 Características de los Alumnos con Síndrome de Down

Muñoz (2004) señala que el síndrome de Down es un cambio cromosómico caracterizado por la abundancia de material genético. Usando el término síndrome, hay que destacar que las personas afectadas experimentan una variedad de “síntomas” en cuanto a la cognición (bajo nivel de inteligencia), fisonomía (ojos almendrados, nariz pequeña con el tabique hundido, orejas de forma anómala, etc.) y médicos (por ejemplo, enfermedades del corazón), etc. Esta alteración es más conocida como “**trisomía del par 21**” y según Gardner & Sutherland (2004) es una alteración genética en la que hay un cromosoma adicional en el par de cromosomas número 21.

Muñoz (2004) añade que este exceso de material genético conduce a un desequilibrio en los diferentes sistemas biológicos, dado que cada cromosoma está involucrado en el desarrollo de múltiples órganos, los cambios en uno afectarán a múltiples funciones. Por ello, hay gran variedad de características y síntomas entre las personas que tienen Síndrome de Down.

Lo cierto es que Morales (2016) apunta que no hay un aspecto que contribuya a que se produzca esta alteración durante el embarazo sino que “hay múltiples factores de carácter etiológico que interactúan entre sí dando lugar a la trisomía” (p. 35). Sin embargo, se desconoce de qué manera se relacionan los factores de carácter etiológico, por ello no se suele hablar de las posibles causas del síndrome de Down.

Arregi (1997) aporta que las características de las personas con trisomía 21 se pueden diferenciar entre: a) el desarrollo biológico, b) el desarrollo físico y motor, c) los aspectos cognitivos y d) aspectos de personalidad y socio-afectivos (p. 7-15).

a) El desarrollo biológico: Funcionamiento cerebral

Las personas con SD no tienen la misma evolución en su desarrollo ya que las circunstancias personales, ya sean internas o externas, modifican y forjan el desarrollo del cerebro dependiendo de la plasticidad de las neuronas que tienen.

Las alteraciones cromosómicas en el par 21 reducen significativamente el número de neuronas en varias regiones y sus funciones. Florez (1994) afirma que las posibles causas que dificultan el funcionamiento de las neuronas pueden ser las siguientes alteraciones:

- Estas alteraciones no afectan a un área específica, sino que se extienden en todo el área del cerebro y el cerebelo.
- Una disminución en ciertos tipos de neuronas en la corteza cerebral, probablemente aquellos métodos que son más útiles para correlacionar e integrar información.
- Las insuficiencias iniciales en la entrega de información tendrán un impacto negativo en el montaje posterior de circuitos y conexiones, incluso en zonas inicialmente no afectadas por la variación genética.
- Un tamaño reducido del hipocampo (relacionado con la memoria, memoria a largo plazo de eventos que sucedieron hace años, meses y horas con la integración y recuperación de datos).
- Los cambios estructurales y el número de espinas dendríticas es más reducido (áreas que reciben información de otras neuronas).
- Reducción de la presencia y actividad de ciertos tipos de neurotransmisores (liberados por las neuronas emisoras y llegan receptores que crean las llamadas "sinapsis" o neuronas). Los cambios en las dendritas y sinapsis se convierten en defectos de tipo cognitivo.
- La deconstrucción de las regiones corticales prefrontales explica dificultades en el aprendizaje de los cálculos más básicos. Esta corteza también está involucrada en las áreas emocionales y de comportamiento y lo que sucede cuando te lesionas. Según el área afectada, pueden aparecer apatías y signos de hipocinesia o lo contrario, desinhibición y TDAH; a menudo falta de control sobre la alimentación y la sexualidad.
- Otro de los órganos más afectados es el cerebelo, las dimensiones del mismo suelen ser pequeñas y puede no desarrollarse del todo. Esta parte del cuerpo es la encargada de realizar movimientos voluntarios de manera coordinada y suave.

b) Desarrollo físico y motor

Seguindo con Arregi (1997), generalmente el desarrollo psicomotor de las personas con SD es notablemente más lento que en personas que no lo tienen. Disminuye la tonicidad de los órganos en el desarrollo inicial por la alteración cerebral. Esto provoca problemáticas en la precisión de los movimientos, el control de la postura, la coordinación y el equilibrio estático, además puede llegar a provocar problemas respiratorios.

Por otro lado, puede haber ciertas problemáticas a la hora de hablar ya que la boca suele ser demasiado pequeña y hay una gran diferencia entre el tamaño de la boca y el de la lengua. La hipotonía mencionada anteriormente (disminución de la tonicidad de los órganos) provoca que se apoye la lengua en el labio inferior, provocando que estas personas suelen dejar la boca abierta. Esto puede tener consecuencias negativas ya que tienen más probabilidades de tener infecciones bucales.

Por otro lado, Morales (2016) afirma que la cabeza es más pequeña de lo frecuente y la parte posterior de esta es abultada. Además, la nariz suele ser más pequeña y la parte superior de la misma es plana. Por lo general, estas personas tienen un pliegue en la palma y la piel es relativamente más seca y tiende a ser amoratada, sobre todo cuando se van haciendo mayores. Otra de las características de las personas con trisomía 21 es que suelen tener altura inferior a la media y tienden a tener una obesidad ligera o moderada.

Arregi (1997) añade que las personas con SD pueden tener déficit auditivo. Además, son particularmente sensibles a infecciones frecuentes de la nariz y la garganta, que a menudo se extienden al oído medio y causan la pérdida auditiva temporal o permanente. En ocasiones suelen producir un exceso de cera en los oídos y eventualmente puede obstruir el oído y evitar la audición normal, lo que puede provocar dificultades en la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

Las personas con SD pueden tener problemas en la fijación de la mirada y en el control de los ojos.

c) Aspectos cognitivos

Arregi (1997) afirma que los niños y niñas con SD tienen un desarrollo más lento y sus ritmos de aprendizaje y características son diferentes al del resto de niños y niñas que no tienen SD. Por otro lado, el desarrollo de sus intereses, curiosidades o necesidades está ligado a la edad cronológica, por ello, no se deben hacer comparaciones entre ellos/as y las personas más jóvenes.

En cuanto a la atención, las personas con SD suelen tener más distracciones y no pueden mantener la atención en determinadas tareas específicas, no diferencian correctamente estímulos nuevos y antiguos, tienen menos capacidad de control sobre sí mismos y tienen menor iniciativa para jugar.

Presentan dificultades en el procesamiento y la organización de la información sensorial así como en la capacidad de consolidación y recuperación de la memoria. Además, se reduce el número en la tipología de memoria declarativa.

En cuanto a la correlación y el análisis, las personas con trisomía 21 tienen impedimentos a la hora de elaborar operaciones numéricas, en el pensamiento abstracto, en la interpretación e integración de la

información, en la organización de integraciones secuenciales nuevas y deliberadas y tienen dificultades para realizar programaciones internas y conceptualizaciones.

Tal y como se ha mencionado en este apartado, los alumnos con SD tienen ciertas dificultades que otra persona sin SD no tienen. Delgado (2017) expone que es muy importante que para que haya un buen desarrollo cognitivo, sobre todo, dentro del aula, se tengan en cuenta los siguientes principios:

- 1) Hay que partir de los puntos fuertes de cada alumno y de los conocimientos previos.
- 2) Hay que ir poco a poco, dando pequeños pasos, no explicarlo todo de golpe.
- 3) La presentación de los contenidos se debe hacer tanto física, verbal como visualmente.
- 4) Las actividades deben ser cortas y motivadoras.
- 5) Hacer uso del aprendizaje cooperativo.
- 6) Repetir las actividades de diferentes maneras.
- 7) Tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje.
- 8) Hacer un refuerzo positivo.

Ruíz (2016) añade que los puntos fuertes de las personas con SD son el acceso a la información de manera visual, el gusto por la música, el contacto interpersonal con las personas. Esta presentación multidimensional les ayudará a consolidar contenidos.

d) Aspectos de personalidad y socio-afectivos

Siguiendo con Arregi (1997) en la primera etapa de su vida, no son tan hábiles como los niños y las niñas que pueden tener un desarrollo “normal” en el uso de recursos para conectarse e interactuar con el entorno. Además, su capacidad para desarrollar el juego simbólico es más restringida y tienden a ser rígidos y repetitivos. Tienden a relacionarse más con adultos que con su grupo de pares.

Por otro lado, suelen tener rasgos de personalidad caracterizados por la falta de flexibilidad, obstinación, no les gustan los cambios etc.

2.2 Los adolescentes con Síndrome de Down

Pérez & Santiago (2002) definen la adolescencia como la etapa que se sitúa entre la niñez y la edad adulta. Se inicia cronológicamente por los cambios que ocurren durante la pubertad. Estos cambios son de tipo biológico, psicológico y social. Se trata de una fase en la que tiene grandes determinaciones que llevan a tener una independencia social y psicológica mayor. Aunque los cambios suelen ser positivos, la adolescencia es un periodo en el que se generan conflictos, crisis y contradicciones. Según la OMS (2014, citada en Secretaría de Salud, 2015), la adolescencia es el período que va desde los 10 a los 19 años, en la que se puede dividir la adolescencia temprana (de 10 a 14 años) y la adolescencia tardía (de los 15 a los 19 años).

Troncoso, Del cerro y Ruíz (2019) afirman que las personas con Síndrome de Down no presentan muchas diferencias en comparación con el resto de los adolescentes ya que estos tienen los mismos problemas que se suelen tener durante este período, tales como: la conciencia de los cambios, necesidad de autoestima, el reforzamiento de su propia identidad, rebeldía, necesidad de expresar afecto y sentirse querido y deseo de pertinencia al grupo de iguales.

Polo (2012) expone que en un momento determinado, las personas con síndrome de Down empiezan a darse cuenta de las diferencias que tienen con el resto de sus compañeros y es muy importante que se trabaje con ellos de tal manera que: asuman sus limitaciones y potencien sus capacidades y por otro lado, hay que ayudar al adolescente con Síndrome de Down a distinguir lo real de lo soñado ya que en ocasiones tienen dificultades para ajustarse a la realidad. Para poder hacer frente a estas posibles diferencias, la acción educativa se debe plantear con decisión y dedicación y la familia tiene un papel imprescindible en este aspecto. Por otro lado, Troncoso, Del cerro y Ruíz (2019) señalan que también se debe trabajar con las personas neurotípicas para poder trabajar el concepto de “diferencia” y “diversidad” del alumnado en las aulas.

Polo (2012) añade que hay que tener en cuenta que los adolescentes con síndrome de Down suelen tener sentimientos tales como la inseguridad (por la falta de confianza que tienen de ellos mismos) y la depresión (tienden a ser negativos y pesimistas). Por otro lado, Polo (2012) argumenta que los alumnos con SD pueden presentar ciertas conductas como terquedad, malas contestaciones, desobediencia y tienen una tendencia a hablar consigo mismos. Estos comportamientos en ocasiones no son aceptados socialmente por parte de sus compañeros y compañeras, con lo que pueden ser rechazados. Por lo tanto, hay que ayudar a los alumnos con SD a controlar ciertas actitudes ante sus compañeros ya que esto puede tener consecuencias como las malas conductas.

Petterson (2004) apunta que “los niños y adultos con síndrome de Down muestran las mismas escalas de temperamento y de conducta que la población general” (p. 99). Así mismo, añade que las conductas que suelen presentar con más frecuencia son las siguientes (p. 99-102):

1. **Conductas desafiantes y rebeldes.** Hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones presentan este tipo de conductas para poder comunicarse con los demás ya que tienen ciertas dificultades para poder expresarse oralmente. Por lo tanto, es de gran importancia analizar las causas de estas conductas. Es necesario ayudarles a fomentar respuestas no verbales adecuadas.
2. **Hiperactividad con falta de atención.** Los alumnos con SD tienden a distraerse, ser hiperactivos y ser impulsivos, aunque hay que tener en cuenta la edad de desarrollo de los niños y usar instrumentos que se ajusten a su edad. Además, antes de hacer un diagnóstico de TDAH es importante que se descarten otros problemas como podrían ser los de ansiedad o lenguaje.

3. **Trastornos obsesivo-compulsivos.** Los alumnos con SD muestran trastornos de tipo obsesivo-compulsivos, de la misma manera que los alumnos de su misma edad que no tienen trisomía 21, aunque en ocasiones los alumnos con SD lo hacen con más frecuencia y de una manera más intensa.

A medida que los adolescentes con SD se van haciendo mayores, también pueden aparecer rasgos en cuanto a la conducta social como pueden ser la timidez y la dificultad para construir relaciones positivas con sus iguales. De la misma manera, si el ambiente de estas personas no es el más adecuado, pueden aumentar las conductas disruptivas (Polo, 2012).

Sacks (2006, citado en Polo, 2012) en su estudio muestra que en cuanto al desarrollo del lenguaje, no hay diferencias significativas en el lenguaje receptivo y expresivo de los adolescentes con trisomía 21 y los que no tienen. Además, este autor encuentra que “la diferencia media entre el lenguaje expresivo y receptivo era de 3 meses en el alumnado incluido, mientras que para el alumnado de educación especial existía un retraso de 27 meses” (p. 27). Por otro lado, Arregi (1997) expone que los adolescentes con SD, a pesar de que no tienen diferencias significativas en el lenguaje, pueden tener ciertas dificultades en el mismo y afirman que para trabajar esto, “hay una necesidad de que la intervención sobre el lenguaje se adapte a la edad y que tenga en consideración las necesidades de comunicación de los individuos dentro de sus propios ambientes” (p. 9-10).

Para poder ayudar al alumnado con SD en su desarrollo durante la adolescencia, Troncoso, Del cerro y Ruíz (2019) afirman que es muy importante la estimulación temprana y un ambiente familiar adecuado.

2.3 Inteligencia y Síndrome de Down

Con todas las características y el desarrollo que se ha visto del alumnado con SD en los apartados anteriores, podemos ver que los alumnos (ya tengan SD o no) son muy diferentes los unos de los otros y no aprenden de la misma manera. Por lo tanto, hay que tener en cuenta la Teoría de las inteligencias Múltiples de Howard Gardner, ya que este autor considera que para que haya un nuevo modelo de escuela y enseñanza, hay que tener en cuenta que no todas las personas tienen los mismos intereses y capacidades, no todas las personas aprenden de la misma manera y no hay ninguna persona que pueda aprender todo lo que tiene que aprender (Gardner 1987 - p.4).

Por ello, Gardner (1978) añade que las inteligencias múltiples se dividen en ocho tipologías diferentes:

1. **Inteligencia lógica-matemática:** resolución de problemas de lógica y matemáticas.
2. **Inteligencia lingüística:** capacidad que tiene una persona para poder expresarse.
3. **Inteligencia espacial:** capacidad de formar un modelo mental de tres dimensiones del mundo.
4. **Inteligencia musical:** es la capacidad de transformar y percibir las formas musicales.

5. **Inteligencia corporal o kinestésica:** capacidad de utilizar el cuerpo para la realización de actividades y para la resolución de problemas.
6. **Inteligencia intrapersonal:** permite entenderse con uno mismo.
7. **Inteligencia interpersonal:** es la inteligencia que permite entender a los demás.

***Inteligencia emocional:** está configurada por las dos anteriores, que juntas, forman la emocional.

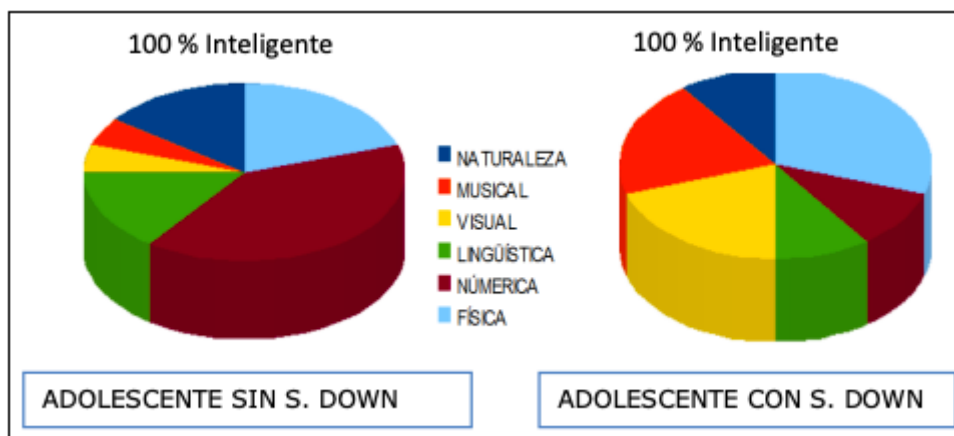
8. **Inteligencia naturalista:** se utiliza cuando se estudia y se observa la naturaleza.

Por lo tanto, entendiendo la inteligencia como una capacidad que se puede desarrollar, la idea de discapacidad se ve variada y la persona que tenga diversidad funcional será una persona con inteligencias diferentes, como cualquier otra persona. Polo (2012) escribe que “las personas con discapacidad tienen la potencialidad de desarrollar cualquiera de las inteligencias y, como cualquiera, también utilizará aquella en la que, por sus características, tenga un desempeño más exitoso” (p.18).

En esta figura se presenta la distribución de las inteligencias múltiples en un adolescente con SD y un adolescente que no tiene SD.

Figura 1:

Las inteligencias múltiples de un adolescente con SD y sin SD



Nota. Adaptado de *Las inteligencias múltiples de un adolescente con SD y sin SD*, de Polo (2012).

Tal y como se puede observar en la Figura 1, las personas con trisomía 21 tienden a presentar dificultades en el aprendizaje de las inteligencias verbal y lógico-matemática. Por otro lado, tienen un gran desempeño en la inteligencia musical, visual y física.

Esta teoría ha tenido un gran impacto en cómo el sector educativo ve y actúa frente a la discapacidad, por lo tanto, hay que destacar la gran importancia que tiene el desarrollo integral de las personas, en especial, para aquellas personas que puedan tener una discapacidad intelectual, como son las personas con síndrome de Down.

2.4 Las relaciones sociales de las personas con Síndrome de Down

Trabajar las habilidades sociales con las personas que tienen Síndrome de Down es algo fundamental ya que esto les ayuda en su desarrollo adaptativo (Blanco & Sanz 2012). Díaz, Santos & Olazábal (2018) exponen que en el siglo XX durante el conductismo, las habilidades sociales eran “un conjunto de conductas socialmente aceptadas, aprendidas de forma natural y manifestadas en situaciones interpersonales” (p. 117), pero con las aportaciones de Bandura se asignaron dimensiones sociales y métodos para aprender las relaciones sociales.

Posteriormente, gracias a la UNESCO, las habilidades sociales tuvieron un mayor desarrollo e interés dentro del campo de la pedagogía de la diversidad y en el respeto a la disparidad de los educandos (UNESCO 2017). Ruíz (2015) señala que es a partir de este momento cuando las habilidades sociales empiezan a aparecer como contenido educativo dentro de los programas de intervención para las personas con diversidad funcional, dentro de las que se encuentran las personas con Síndrome de Down. Por lo tanto, Martín, Monjas y Gil (2015) señalan que las habilidades sociales se construyen como objetivo de procesos inclusivos e integradores.

Tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, las personas que tienen trisomía 21 tienen más dificultades a la hora de relacionarse con los demás. Lo cierto es que las habilidades sociales ayudan a las personas con trisomía 21 en la integración e inclusión tanto social como escolar. No se debe suponer en las personas con SD que esto anterior vaya a producirse de manera natural ya que aunque estas personas tengan un nivel general de socialización, presentan diferencias significativas con la mayoría de personas que no tienen discapacidad intelectual (Blanco & Sanz (2012).

Monjas & González (2000) señalan que “las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (p. 18). Además, Blanco & Sanz (2012) consideran que hay que tener en cuenta que las personas con SD tienden a tener una buena comprensión social y para ellos es sencillo aprender por imitación, esto significa que las conductas ante situaciones interpersonales es adecuada para su edad, aunque presentan ciertos retrocesos en otros ámbitos; sin embargo, la presencia de conducta disruptiva es más frecuente en las personas con trisomía 21 que en las que no tienen.

Ruíz (2007) escribe que muchas de las dificultades se pueden evitar creando hábitos claros y orientaciones firmes desde pequeños en la familia ya que de esta manera, las personas podrán tener éxito en sus relaciones sociales. Además, hay que tener en cuenta que la existencia de habilidades sociales y la posesión de ciertas competencias apropiadas para cada situación facilitan la inclusión social y escolar de las personas.

Izquina (2003) señala que hay que tener en cuenta las características que presentan las personas con SD y de esta manera poder trabajar las habilidades sociales. Dentro de las características que presenta Izquina (2003), hay que tener en cuenta que:

- Tienen menor iniciativa y menor popularidad.
- Muestran menos confianza en sí mismos.
- Son menos extrovertidos.
- No se preocupan tanto por los demás.
- Son resistentes a las normas.
- Tienden a ser más agresivos tanto verbal como físicamente.
- Suelen ser más tímidos.
- Son más nerviosos y tienden a tener miedo en las relaciones sociales.

A todo esto, Guerrero (2011) añade que hay que considerar que no todas las personas con trisomía 21 tienen el mismo CI, por lo tanto, las relaciones sociales no van a ser las mismas en todas las personas y no todas presentan cada una de las características anteriores.

Luna (2019) señala que no se pueden trabajar de la misma manera las habilidades sociales en las personas con SD ya que cada una de ellas tiene factores contextuales y personales diferentes, pero desarrollar estas habilidades siempre tiene beneficios y uno de ellos es la inclusión en los diferentes grupos en los que se desenvuelve una persona. Además, Gras (2002) argumenta que para que haya un éxito en la inclusión tiene que haber un buen desarrollo de las habilidades sociales para poder participar adecuadamente en las diferentes actividades que se lleven a cabo. Así mismo, Izuzquina y Ruiz (2007) mencionan que:

“Las personas con discapacidad necesitan cultivar, aprender y practicar las habilidades sociales más que nadie, ya que con frecuencia suscitan el rechazo, que es exactamente lo opuesto a la relación, la aceptación y la convivencia. Puede que el rechazo vaya falsamente tapado por la conmiseración o por una peyorativa compasión; pero, a la hora de la verdad, la persona con discapacidad se ve obligada a demostrar permanentemente que tiene capacidad para convivir...”(p. 15).

Esto último quiere decir que las actitudes que tiene la sociedad frente a las personas con discapacidad intelectual ya sean conductas de rechazo o aceptación, muchas veces son de sobreprotección y esto impide que las personas con SD, por ejemplo, puedan explotar sus posibilidades y demostrar sus capacidades.

3. La inclusión de los alumnos con Síndrome de Down

Rodríguez (2018) expone que “los problemas complejos tienen soluciones complejas” (p. 188) y la escolarización del alumnado con SD en la Educación Secundaria Obligatoria es una tarea que no requiere solamente de una medida como sería por ejemplo aportar más recursos económicos a la escuela o la mejora en la formación del profesorado sino que “la solución se halla en la toma de distintas medidas, con visión amplia y desde diferentes perspectivas” (p. 189).

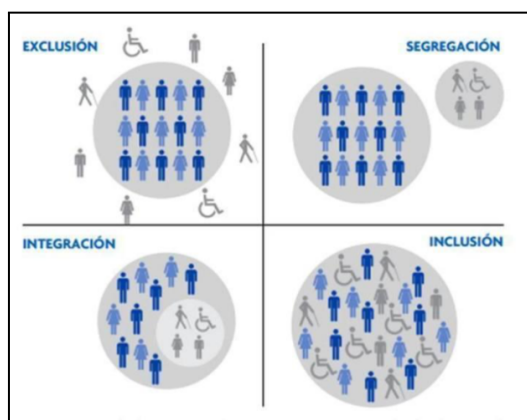
La diversidad es una condición intrínseca de la naturaleza de las personas, no hay ninguna persona que sea igual a otra ya que cada uno posee unas características que hacen que seamos distintos los unos de los otros (Arnaiz, 2003). Tal y como se ha mencionado en el apartado introductorio del trabajo, no siempre ha existido la inclusión y hasta llegar a ella, hemos tenido que pasar por diferentes principios, hemos pasado de la segregación a la integración y de la integración a la inclusión.

Murillo y Duck (2016) afirman que la segregación es la separación de los alumnos que no tienen las mismas características, ya sea por la raza, la cultura, la capacidad etc. con el resto de la población. Por otro lado, Grau (1998) señala que la integración es la idea de normalización, es decir, a las personas “deficientes” se les tiene que enseñar lo mismo, en la medida de lo posible, que a las personas que no lo son, por lo tanto, deben estar en el mismo centro educativo. Aunque esto no quiere decir que estén en el mismo aula. Narodowski (2008) afirma que la inclusión educativa es un modelo social que ha tenido como consecuencia grandes cambios en el ambiente educativo con el objetivo de dar apoyo a los alumnos con necesidades específicas en un mismo aula.

Por lo tanto, ha habido grandes diferencias a lo largo de la historia en cuanto a cómo organizar los diferentes sistemas para las personas que presentan necesidades específicas y en esta imagen se plasman de manera clara:

Figura 2:

Los pasos de la exclusión a la segregación y de la integración a la inclusión



Nota. Adaptado de *Los pasos de la exclusión a la segregación y*

de la integración a la inclusión, de Conde (2015)

Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, (2000) señalan que la inclusión educativa es “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (p. 8). Así mismo, Camilloni (2008) afirma que cuando hablamos de inclusión, hay tres conceptos que van de la mano: inclusión educativa, inclusión social y educación inclusiva. Por otro lado, Blanco (2006) apunta que la valoración negativa de la diferencia conduce a la desigualdad, a la exclusión, a la discriminación y a la exclusión social.

Booth y Ainscow (2015) mencionan que la inclusión es una mirada que se basa en los principios para el desarrollo de las sociedades y la educación. Fernández, Duarte y Guitierrez (2015) añaden que la inclusión educativa de personas con diversidad funcional es de carácter obligatorio en todas las instituciones de enseñanza.

La acción inclusiva debe incidir en el respeto a las diferencias individuales y la participación desde una dimensión igualitaria independientemente de los valores culturales, raza, sexo, edad y la condición humana (Soto, 2003). Dadas estas diferencias incluir significa crear maneras de superar los diversos discursos asociados con el término, ofrecer una educación que contribuya a cerrar las brechas de desigualdad y promover el acceso, la permanencia y el avance de quienes más lo necesitan, a través de la lógica de la redistribución justa y el reconocimiento (Narodowski, 2008).

Por lo tanto, en un principio las escuelas consideran la perspectiva de la inclusión para poder atender a las necesidades y las demandas educativas que pueden presentarse en el ámbito escolar. Lo cierto es que algunos estudios como los de Osorio (2004) dicen que la inclusión en la escuela primaria es más sencilla que en la secundaria ya que en esta infiere la etapa de la adolescencia, que como bien se ha explicado en apartados anteriores, tiene características importantes que se deben tener en cuenta. Por otro lado, el estudio de la European Agency for Development in Special Needs Education (2003) sugiere que la inclusión presenta serios problemas en la etapa de secundaria debido a la especialización que se hace en las distintas áreas y en las estrategias organizativas de los centros.

Narodowski (2008) afirma que el proceso de inclusión escolar debe ser exitoso ya que las personas que llegan a secundaria y empiezan a presentar necesidades educativas especiales no tienen la misma igualdad de oportunidades que niños y niñas más pequeños que todavía se encuentran en la etapa de primaria y añade que “desde el principio se les etiqueta como difíciles, lo cual complica aún más el proceso de inclusión” (p. 202). La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005) añade que la diferencia entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los alumnos a los que no se les presentan estas necesidades se incrementa a medida que va pasando la edad.

Ruiz (2021) expone que “la presencia de los niños con síndrome de Down y con otras necesidades especiales en las escuelas mejora la calidad educativa” (p. 131). Pujolàs (2001) afirma que en vez de buscar metodologías que sean especiales para los alumnos “especiales”, los docentes deben buscar metodologías que procuren un mejor aprendizaje para todos los alumnos, de los cuales se beneficiarán todos, especialmente los alumnos que presenten alguna dificultad, como son los alumnos con síndrome de Down.

Lo cierto es que Rodríguez (2018) afirma que la educación secundaria es un obstáculo para la escolarización inclusiva de los alumnos con SD ya que la “Educación Secundaria o superior, la han cursado el 0,9% de los mayores de 36 años, mientras que entre 16 a 20 años, la cifra asciende a un 6%” (p. 83). Rodríguez (2018) añade que estas cifras se deben a problemáticas en relación a la estructura del sistema educativo:

- La educación secundaria obligatoria está muy enfocada al trabajo autónomo del alumnado y esto es precisamente una de las dificultades que tiene el alumnado con SD.
- Otra de las dificultades que pueden aparecer en los centros son el gran tamaño de los mismos y los horarios que se llevan a cabo en ellos, la orientación del tiempo y del espacio puede ser un impedimento para las personas con SD ya que estos alumnos pueden tener ciertas dificultades a la hora de tomar decisiones y a la hora de adaptarse a ciertos cambios imprevistos.
- Además, puede resultarles difícil el hecho de tener numerosos profesores en un mismo día.
- Por otro lado, la falta de formación del profesorado es evidente y, sobre todo en la educación secundaria ya que los docentes tienen menor base pedagógica debido a que muchos son expertos en la materia. “Lo recomendable sería que fuesen expertos en dar clase” (p. 83).
- El currículo es más especializado y las materias cada vez profundizan de manera más progresiva los contenidos conceptuales y abstractos, cosa que dificulta al alumnado con sd debido a que pueden presentar ciertas dificultades en la conceptualización y abstracción.

Para poder garantizar una educación inclusiva ya sea en secundaria o en cualquier otra etapa educativa lo primero que hay que tener en cuenta es la actitud que tiene el profesorado frente al concepto de “discapacidad”. De esta manera, Sánchez & Puerta (2018) consideran que el medio más eficiente para crear una sociedad que sea más igualitaria y justa es la escuela inclusiva y por lo tanto, los docentes juegan un papel muy importante en la misma. Asimismo, la ONU (1988) afirma que la percepción de las personas que presentan una discapacidad depende de las actitudes de la sociedad.

Thaver y Lim (2014) señalan que la actitud que presentan tanto los docentes como las familias puede obstaculizar o facilitar la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes. De la misma manera, Gökdere (2012) añade que la formación inicial de los docentes así como los conocimientos que tengan en relación a la atención de las necesidades educativas especiales y los recursos que tengan en las escuelas son los que van a determinar la actitud que ellos tengan frente a la educación inclusiva.

Ruiz (2012) manifiesta que algunos docentes dicen no disponer de tiempo ni de competencias técnicas para atender al alumnado con síndrome de Down integrado en el aula. Ruiz (2021) añade que no se trata del tiempo del que disponen los maestros, sino de qué se hace durante ese tiempo. Además, afirma que los docentes tienen la idea equivocada de que para responder a las diferencias existentes en el aula, se debe dedicar un tiempo individualizado a los alumnos, sin embargo, esta creencia manifiesta que el docente cree que el problema está en el alumnado. Para poder responder a la diversidad del aula se deben mejorar las prácticas y las medidas organizativas del aula y de los centros (Marchena, 2005).

La creencia de los docentes al pensar que las formas de actuación en las aulas no son aplicables para todos los alumnos demuestra la falta de formación técnica del profesorado (Ruiz, 2021). Sevilla, Martín, & Jenaro (2018) proponen que la formación del profesorado debe contemplar los siguientes aspectos:

- 1) *Sensibilización*. Se pretende que los docentes sean conscientes de las diferencias que hay en el aula y, asimismo, que estas diferencias se potencien así como las capacidades de los estudiantes. Los docentes deben tener en cuenta que para llevar a cabo todo este proceso, se necesita una preparación continua en: las maneras de evaluar, las adaptaciones, las estrategias y las dinámicas para controlar al grupo de estudiantes.
- 2) *Reconocimiento de la diversidad*. Este es el primer tema que deberían tener en cuenta los docentes, se debe reconocer la diversidad que hay en las aulas en cuanto a los estilos y los ritmos e intereses de enseñanza y aprendizaje. Dentro de las tareas que tiene el profesor, este es el encargado de detectar las necesidades que se les pueda presentar a los alumnos, independientemente del momento en el que aparezcan.
- 3) *Necesidades educativas*. Los docentes deben tener conciencia de los tipos de necesidades que se presentan en el aula, ya sean necesidades educativas especiales, necesidades vinculadas al ambiente o necesidades en el desarrollo de los alumnos; deben saber cómo detectarlas y conocer qué tipo de apoyo es necesario para cada necesidad.
- 4) *Atención a las necesidades educativas especiales*. El profesor/a debe hacer las adaptaciones necesarias en su programación, por lo tanto, debe tener conocimiento de qué recursos y apoyos van a ser necesarios para cada uno de sus estudiantes.

Por otro lado, Ruiz (2021) propone toda una serie de herramientas que permiten al docente actuar de manera eficaz en el aula: a) para que se pueda sentir seguro de disponer de las estrategias y recursos ante "novedosas situaciones" como la de tener alumnos con trisomía 21 en clase y; b) para que puedan facilitar al educando una respuesta que se adapte a sus necesidades. Teniendo en cuenta las características mencionadas en

el apartado 2.1 del presente trabajo, algunas de las propuestas de intervención en el aula que propone Ruiz (2021) para que haya una educación inclusiva son:

- 1) Utilizar imágenes, objetos reales y proporcionar información con gestos y señales, ya que los alumnos con SD tienen mejor percepción visual que auditiva.
- 2) Por su capacidad de imitación, es conveniente realizar actividades en pequeño grupo o en parejas y tutorización entre iguales y que el docente realice previamente la tarea antes que los alumnos.
- 3) Hay que favorecer la motivación, utilizar actividades amenas y variadas que estén relacionadas con sus intereses, mostrar estímulos atractivos y vistosos e intentar cambiar de actividad con frecuencia. Esto ayudará a los alumnos con SD a mantener la atención y no distraerse tan a menudo.
- 4) Escuchar a los alumnos, dar mensajes breves, sencillos y concisos y hablarles despacio, para que puedan procesar y codificar la información. Los alumnos con SD suelen presentar algunas dificultades para mantener la atención y tienden a distraerse fácilmente.
- 5) Como los alumnos con SD necesitan más tiempo para adquirir los conocimientos, es importante que se establezca un ritmo de enseñanza adaptado a los distintos ritmos de aprendizaje que hay en el aula y es importante repetir y repasar los contenidos con frecuencia.
- 6) Para que procesen mejor la información es necesario hacer exposiciones que se adapten al ritmo de aprendizaje y presentar la información poco a poco. Además es importante finalizar las tareas antes de empezar una nueva.
- 7) Tal y como se ha mencionado anteriormente, uno de los problemas de la Educación Secundaria es la abstracción y conceptualización, por lo tanto, es importante que los docentes partan de lo concreto y vayan hacia lo abstracto, de lo manipulativo a lo que no lo es y de lo práctico a lo teórico. Por lo tanto, es necesario que la enseñanza se base en la práctica de los alumnos.
- 8) Para que puedan mejorar en la capacidad de transferencia y generalización de los aprendizajes a diferentes momentos y lugares, es importante que se aplique lo que se ha aprendido en diferentes circunstancias y con distintas personas. En este caso, es importante el apoyo familiar ya que puede ser muy bueno llevar lo que se aprende en el colegio a casa y viceversa.
- 9) Es importante hacer un repaso constante de lo aprendido con variedad de ejercicios, por ejemplo. Esto ayudará a los alumnos en su fragilidad de los aprendizajes.

- 10) Es importante que puedan combinar trabajos en pequeño grupo y por parejas con el trabajo autónomo, ya que a los alumnos con SD les cuesta hacer trabajos de manera individual, aunque es importante que practiquen el trabajo autónomo.
- 11) Algunos niños aprenden de manera espontánea, pero hay otros que necesitan de una enseñanza explícita de ciertos aprendizajes, por lo tanto, es importante hacer repasos frecuentes, secuenciar los objetivos, las actividades y los contenidos para que poco a poco los niños y niñas vayan aprendiendo, de lo más sencillo a lo más difícil.
- 12) Para que puedan seguir las explicaciones sin distraerse una buena estrategia que se puede llevar a cabo en el aula es la de combinar estrategias metodológicas como por ejemplo manipulativas y prácticas, así como limitar la duración de las explicaciones.
- 13) Para poder ayudar a los alumnos a mejorar la expresión verbal, es bueno que se les anime a participar en las explicaciones, haciendo preguntas, por ejemplo.
- 14) Finalmente, es imprescindible que se utilicen distintas formas de evaluación ya que los exámenes tradicionales se pueden presentar como una dificultad para ciertos alumnos. Por ejemplo, hacer coevaluaciones, autoevaluaciones, portafolios etc.

Tal y como se observa con las estrategias anteriores, no se trata de hacer intervenciones que solamente favorezcan al alumnado con síndrome de Down, sino que son estrategias que podrían valer para favorecer el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. Es más, estas estrategias pueden beneficiar a alumnos con déficit de atención y dificultades de aprendizaje, así como a cualquier otro alumno que no tenga ningún tipo de dificultad. Por otro lado, Morales (2016) afirma que:

“Es imprescindible para la mejor evolución posible del niño o niña, aprovechar la plasticidad neuronal de los primeros años, proporcionando estímulos visuales si los auditivos son peor percibidos, proporcionándole los apoyos y ayudas necesarias para que mantenga una buena actitud hacia un aprendizaje que evidentemente es más complejo para él o ella, para sacarle de la apatía o exceso de tranquilidad que suelen manifestar y hacerle más reactivo e interactivo” (p. 36).

Otro aspecto que hay que tener en cuenta para la inclusión de los alumnos en la etapa de secundaria es la actitud y la visión que tienen las familias ante la inclusión. Tal y como se ha mencionado en el apartado introductorio, ni todas las familias ni todos los docentes están a favor de la inclusión. Simón & Giné (2016) afirman que la familia tiene una posición importante en lo que a la educación inclusiva se refiere y muchas de ellas sienten gran preocupación para que se construyan escuelas cada vez más inclusivas.

Jaén (2017) apunta que la escuela no es el único entorno educativo y los profesores no son los únicos agentes, la familia y los medios de comunicación tienen un papel fundamental en la educación. Fontana et al. (2009) afirman que la familia es la que mejor conoce las características del niño, son las que tienen un mayor interés en que sus hijas e hijos aprendan y pueden influir de manera positiva a la hora de ofrecer servicios a la comunidad.

A pesar de que generalmente las actitudes hacia la inclusión son positivas, en el estudio de Pascual & Rodríguez (2018) aseguran que “una gran parte de las familias defiende los Centros Específicos como la modalidad de escolarización más adecuada para dar respuesta a las necesidades de sus hijos” (p. 93). Por otro lado, Pernia & Rueda (2016) opinan que los centros de educación especial o centros específicos deberían ser servicios de apoyo a los alumnos con necesidades educativas y los profesionales que trabajan en ellos, que tienen unos grandes conocimientos sobre buenas prácticas educativas, podrían servir de apoyo en contextos educativos ordinarios.

La idea de que los centros específicos se conviertan en centros de recursos es clave para poder lograr una inclusión educativa y es un garante de que todos los alumnos con necesidades educativas puedan ir a la escuela, aprendan y participen en el mismo contexto escolar que el resto de las personas.

Para todo esto, es muy importante la relación que se mantenga entre la familia y la escuela, es decir, para poder llevar a cabo la educación inclusiva tiene que haber una buena relación entre la familia y la escuela ya que son los contextos más importantes en el desarrollo y crecimiento de los niños y las niñas (Solé, 1996).

Autores como Maestre (2009) afirman que la participación de familia-escuela tiene efectos positivos y de entre estos efectos Belmonte, Bernárdez-Gómez & Mehlecke (2020) encuentran: la mejora de la autoestima de los niños y las niñas, el aumento en el rendimiento escolar que ellos tienen así como el rendimiento escolar, mejora la relación entre los padres y los hijos de la misma manera que mejora la actitud de los padres hacia el centro escolar y todo ello proporciona una educación de más calidad y más eficiente.

Con todo esto, se puede afirmar que la educación inclusiva tiene muchos efectos positivos. Morilla (2016) asegura que los alumnos que experimentan una educación inclusiva tienen más calidad de vida y más satisfacción personal.

4. Estudio empírico

4.1 Objetivo de investigación y enfoque metodológico

No han sido muchas las investigaciones llevadas a cabo para ver qué consecuencias e implicaciones tiene la educación inclusiva. La educación inclusiva es la mejor respuesta educativa que se ha encontrado hasta el momento, por ello, es necesario dar a conocer qué aporta este tipo de educación a nivel personal, emocional, social y académico.

Pese a esto, tal y como se ha mencionado a lo largo del trabajo, la inclusión educativa es un movimiento que se está desarrollando a nivel internacional con el objetivo de terminar con la discriminación y la exclusión de las personas, así como terminar con las barreras en el aprendizaje y participación de los alumnos en los centros ordinarios. Por otro lado, las cifras de alumnado con SD en los centros ordinarios de secundaria no es muy alta, pero cada vez es mayor y se debe tener en cuenta. Polo (2012) señala que la mayoría de los alumnos con SD son atendidos por especialistas en las aulas de apoyo y este modelo de enseñanza se queda obsoleto frente a la cada vez mayor diversidad de alumnos que hay en el centro.

Esta investigación está centrada en hacer un análisis de lo que sucede en el aula ordinaria de Educación Secundaria del IES de Porreres (Mallorca), donde actualmente hay un alumno con Síndrome de Down en ella. El objetivo es analizar la estructura organizativa del aula del IES Porreres a nivel metodológico y ver los efectos que tiene la inclusión en el alumno con Síndrome de Down.

Por lo tanto, los objetivos específicos que se pueden extraer de este general son:

- Conocer cómo ha sido la escolarización del alumno con SD y como es actualmente y ver qué efectos tiene en el proceso de inclusión
- Saber si recibe algún tipo de apoyo en el centro y cómo es ese apoyo y ver qué efectos tiene en el proceso de inclusión.
- Tener conciencia de cómo se relaciona el alumno con los demás y ver qué efectos tiene en el proceso de inclusión.
- Conocer cómo se siente él en el centro escolar.
- Analizar cuál es la perspectiva de los padres respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que está recibiendo su hijo en el IES.

Este último objetivo específico se ha añadido debido a que es muy importante saber qué opinan los padres respecto a lo que hace el alumno en clase, cómo se relaciona, cómo ayudan ellos a su hijo, la relación que existe entre la familia y la escuela etc.

De la misma manera, a través del tutor/a se pretende conocer cuál es la metodología que se lleva a cabo en el aula para que este alumno esté en la misma, se va a intentar conocer desde la perspectiva del profesor, cómo son las relaciones sociales del alumno así como la relación que existe entre la escuela y la familia y también se va a hablar con el profesor de Pedagogía Terapéutica del Centro (apoyo) para conocer cómo es el apoyo que recibe el alumno en la clase.

4.2 Contexto

De acuerdo al Proyecto Educativo de Centro (2020) del centro, el IES Porreres se encuentra en la carretera de Montuïri, en el pueblo de Porreres (Mallorca). Se trata de un centro público donde se imparten todos los estudios de Educación Secundaria y la Formación Profesional Básica de agrojardinería y composiciones florales. La plantilla del centro está conformada por 60 personas, un administrativo y dos conserjes. Dentro de esta plantilla administrativa el claustro se compone de:

- 9 personas en el departamento de orientación.
- 3 profesores de música.
- 5 profesores de castellano.
- 9 profesores de lenguas extranjeras.
- 9 profesores de catalán.
- 4 profesores de educación física.
- 3 profesores de biología y geología.
- 5 profesores de matemáticas.
- 5 profesores de física y química.
- 7 profesores de geografía e historia.
- 4 profesores de tecnología.
- 2 profesores de educación plástica y visual.
- 3 profesores de Formación Profesional Básica.

Además, el equipo directivo está formado por:

- 1 director.
- 1 secretario.
- 3 jefes de estudios.

Cabe destacar que el centro recibe alumnos de cuatro centros de Educación Primaria, que son el CEIP Escola Nova (Porreres), el Colegio Verge de Montis-sion (Porreres), CEIP Joan Mas i Verd (Montuïri) I ceip ES Cremat (Vilafranca de Bonany).

Actualmente la oferta educativa del centro está compuesta por: Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional Básica de agrojardinería y composiciones florales. Además, cuenta con programas específicos de atención a la diversidad como: Cursos de PMAR de 2º y 3º de la ESO, el programa ALTER y PISE para el alumnado que está en riesgo de exclusión social, programa de acogida lingüística y cultural (PALIC), programa de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, apoyos educativos y refuerzos y un programa de mediación escolar.

Dentro del plan de actuación anual del curso 2020-2021 podemos encontrar los objetivos generales que tiene el centro:

- 1) Mejorar los resultados académicos del alumnado.
- 2) Dar unidad a la tarea docente y conseguir un trabajo colectivo.
- 3) Mejorar la cohesión social y argumentar el sentimiento de pertenencia al centro.

Dentro de este objetivo general, podemos encontrar diversos objetivos específicos:

- Mejorar la convivencia y la cultura del centro.
 - Mejorar la atención educativa (enseñanza inclusiva, igualdad y equidad, acción tutorial y orientación educativa) del alumnado para conseguir ser un centro inclusivo.
- 4) Impulsar y mejorar el uso de las TIC.
 - 5) Mejorar el mantenimiento de las instalaciones del centro.
 - 6) Impulsar la difusión de los proyectos de centro y de las relaciones externas.

Dentro de los objetivos que tiene el centro en el ámbito pedagógico, se pueden destacar los siguientes: 9) “Llevar a cabo intervenciones complementarias que compensen las dificultades de los alumnos para poder adquirir los objetivos finales de las etapas obligatorias”; 11) “Adaptar los métodos de enseñanza a las características del grupo y, cuando sea posible, a las características individuales del alumnado”; 12) “Potenciar los refuerzos individuales y en pequeños grupos dentro del aula, para mejorar la integración social de todo el alumnado”; 35) “Proporcionar al alumnado una orientación escolar y profesional, en una tarea coordinada entre los tutores y el equipo del departamento de orientación”; 38) “Proporcionar oferta de cursos y formación permanente al profesorado” (p. 8-10).

4.3 Participantes

Los participantes de la siguiente investigación son: la tutora del curso 2021-2022, la tutora del curso 2020-2021, la profesora de Pedagogía Terapéutica, la madre del alumno y el alumno. Por lo tanto, los datos que se han obtenido para la realización de la presente investigación provienen de las entrevistas que se han realizado con los participantes mencionados anteriormente.

4.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Debido a la naturaleza de esta investigación, en este trabajo se ha optado por la entrevista semiestructurada. Ballester, Nadal, & Amer (2017) explican en su libro que las entrevistas semiestructuradas se elaboran con guiones aplicados de manera flexible. Dentro de las entrevistas semiestructuradas se pueden encontrar diferentes tipos, pero en este trabajo se va a hablar de entrevistas en profundidad, es decir, las entrevistas que se van a llevar a cabo están “centradas en profundizar en las experiencias de los sujetos” (p. 214).

El guión de las entrevistas realizadas tanto al alumno, a la madre, al tutor y al PT tienen bastantes puntos en común. En la tabla que se va a presentar en el apartado de **Anexos** se podrá observar el listado de los temas a tratar en el orden que se ha considerado más oportuno y de la misma manera, en cada tema se podrán observar una serie de preguntas, que son las que se les va a realizar a los entrevistados.

4.5 Técnica de análisis de datos

Para poder analizar los datos correctamente y de una manera precisa, Ballester, Nadal, & Amer (2017) apuntan que es necesario que las entrevistas que se han llevado a cabo sean grabadas y posteriormente transcritas. De esta manera, no se pierde información y la información que se recopile será más rica y más precisa, además se puede hacer un discurso oral del entrevistado y eso es importante. Es recomendable que esta transcripción la haga el mismo entrevistado ya que de esta manera podrá seleccionar e interpretar lo más relevante que se haya hablado durante la entrevista.

Así mismo, Ballester, Nadal, & Amer (2017) añaden que el análisis de los datos siempre se hace de manera secuencial ya que mientras se está realizando la entrevista también se está haciendo un análisis. Además, todo este proceso siempre va a estar guiado por el marco teórico del estudio y los objetivos que se establecen en el documento.

Después de la transcripción de las entrevistas, Ballester, Nadal, & Amer (2017) sugieren que se debe hacer una lectura de la misma ya que de esta manera se organizará el volumen de la información y posteriormente se van a ordenar y seleccionar los temas más relevantes.

Por lo tanto, para el análisis de datos de esta investigación lo que se va a hacer es, en primer lugar, realizar las entrevistas y grabarlas para después poder transcribir la información, ordenarla y analizarla de tal manera que no se pierda ningún aspecto importante.

La información se ha organizado estableciendo distintas categorías:

- **Escolarización.** Se pretende conocer información sobre cómo fué el proceso de escolarización del alumno, la toma de la decisión de estar escolarizado o no en un centro ordinario y saber cuáles han sido las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en este proceso.
- **Asignaturas.** En esta categoría se va a exponer la información que dan todos los participantes en relación a cuáles son las asignaturas que más le gustan al alumno, las que menos le gustan, las que más le cuestan y las que menos. De la misma manera, los participantes exponen el por qué al alumno le gusta más o menos una asignatura.
- **Metodología.** Se va a conocer cuál es la metodología que llevan a cabo en el aula tanto las maestras como la profesora de Pedagogía Terapéutica. Además, se va a conocer el punto de vista de la madre del alumno en cuanto a la metodología utilizada en el aula.
- **Apoyos.** Se pretende conocer qué apoyo o apoyos tiene el alumno en el aula y si los recibe dentro o fuera del aula.
- **Relaciones sociales del alumno.** Los participantes van a exponer cómo es la socialización del alumno tanto en el centro como fuera de él.
- **Actividades extraescolares.** El objetivo es conocer qué actividades hace el alumno fuera del centro escolar.
- **Relación familia-escuela.** En esta categoría, los participantes van a exponer cuál es la relación del centro con la familia.
- **Otros temas de especial importancia.** En este apartado, han surgido algunas temáticas relacionadas con la perspectiva que tienen los participantes en cuanto a si es mejor un Centro de Educación Especial o un centro ordinario. De la misma manera, se le ha preguntado a los participantes qué pensaron cuando les dijeron que iban a tener un alumno con SD en la escuela.

5. Resultados

La información obtenida con el objetivo de conocer la estructura organizativa del aula del IES Porreres a nivel académico y social y ver los efectos que tiene la inclusión en el alumno con Síndrome de Down en su rendimiento académico y su desarrollo social, ha permitido determinar los aspectos que ayudan a entender cuáles son las claves del éxito de la escuela.

- **CATEGORÍA 1: ESCOLARIZACIÓN**

Se ha podido observar como todas las personas entrevistadas han afirmado que la decisión de escolarizar al alumno en una escuela ordinaria fue de la familia y del alumno. Pese a que al inicio de su etapa educativa él no pudiese decidir porque era muy pequeño, la decisión de estar escolarizado en el IES de Porreres en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria fue tanto del alumno como de la familia.

Entrevista con la tutora del curso 2021-2022 (*“Supongo que la decisión debió ser de la familia”*).

Entrevista con la tutora del curso 2020-2021 (*“Yo creo que fue una decisión de la familia, acompañada de Joan Jordi. La madre tenía dudas, así y todo, la decisión la tomó la familia y él también se dejó acompañar”*).

Entrevista con la profesora de Pedagogía Terapéutica (PT en adelante) (*“Supongo que cuando era pequeño la decisión fue de la familia”*).

Entrevista con la madre (*“La decisión fue nuestra y también le preguntamos a Francesc qué le gustaría hacer y después Joan Jordi fue nuestro apoyo, porque teníamos dudas y es la mejor elección que hemos hecho, eso seguro”*).

El alumno hizo cuatro años de educación infantil y después empezó la escolarización en una escuela primaria ordinaria, con un año más que el resto de compañeros y compañeras. Desde entonces, el alumno ha ido con los mismos compañeros y compañeras hasta 1º de la ESO.

Cuando empezó en el IES Porreres en primero de la ESO ya conocía a algunos de sus compañeros y compañeras; además, la profesora de pedagogía terapéutica que tiene actualmente fue su tutora en 1º y 2º de primaria, por lo que ella ya conocía al alumno y el alumno la conocía a ella.

Por otro lado, la PT y la tutora del curso pasado mencionan que la madre tenía algunas dudas de si escolarizar al alumno en una escuela ordinaria en secundaria, ya que - (*“tenían dudas porque lo querían proteger”*) - menciona la tutora del curso 2020-2021. Además, afirman que las dudas venían también por el tema de la socialización del alumnado. Tanto la madre como la tutora del curso pasado afirman que la familia tenía dudas sobre el tema social ya que pensaban que a lo mejor alumno estaría mejor con *“alumnado más parecido a él”*. Por otro lado, la PT menciona que la familia miraba por la parte social y consideraban que al alumno le vendría mejor

estar aquí para poder relacionarse con todos los niños y niñas del pueblo. La PT afirma que el alumno es un niño más, aunque sí que es verdad que le falta esa parte social de la que se preocupaba tanto la familia.

Pese a ello, la madre afirma que la mejor decisión que la decisión de escolarizar a su hijo en un centro ordinario *“es la mejor elección que han hecho”*. Sin embargo, la madre afirma que le costó la decisión porque no conocían la escuela, pero también dice que *“una vez que estás dentro y ves que es uno más ya está”*.

- **ASIGNATURAS**

Las asignaturas que más le gustan al alumno son plástica, música y educación física. De hecho, todos los docentes del centro que han sido entrevistados han indicado que son las que más le gustan porque son las más manipulativas, las más visuales, las más físicas y las más manuales. Además, estas son las asignaturas que le resultan más fáciles. Una de las cosas que más ha llamado la atención de las entrevistas es que tanto los docentes como la madre han afirmado que las asignaturas que más le gustan son aquellas en las que tiene una mejor relación con el docente y así lo podemos ver reflejado en la entrevistas. La tutora del año pasado afirma que *“al alumno, más que gustarle la materia le gustan las personas”*; es decir, dependiendo de la afinidad que tenga con el maestro o la maestra, al alumno le gusta más o menos la asignatura.

La asignatura que más le cuesta es el inglés. Durante la entrevista con la PT y la madre salieron frases como: *“el alumno no hacía inglés en primaria y ahora sí, por lo tanto, es entendible que no le guste”*. Además, la tutora de este año afirma que *“no entiende prácticamente nada”*. Hay que destacar que todos los docentes han afirmado durante las entrevistas que el alumno tiene dificultades para la comunicación, le cuesta mucho comunicarse y, *“aprender una tercera lengua para él es muy complicado porque le cuesta mucho hablar”* (entrevista con la PT). La madre menciona que *“él se aburre en clase de inglés”*.

Siguiendo con la idea que se ha expuesto anteriormente, a la hora de preguntarle a los docentes del centro cuál es la asignatura que menos le gusta al alumno han afirmado todos que *“no es que le guste o no una asignatura, sino que depende de la relación con el profesor”* (entrevista con la tutora del curso 2020-2021). Por ejemplo, en la entrevista con la tutora del curso 2021-2022, esta menciona que la plástica siempre le ha gustado mucho, pero el año pasado no le gustaba porque no encajó con el profesor. Sin embargo, en este curso escolar una de las asignaturas que más le gusta es la plástica. La madre durante la entrevista también menciona que el año pasado el alumno no encajó con el profesor de plástica.

A la hora de preguntarle al alumno cuáles son las asignaturas que más le gustan, no menciona inglés, sin embargo, sí que menciona *“tecnología, música, educación física, catalán, mates, física y química”* (se puede ver en la entrevista con el alumno). Por otro lado, el alumno menciona que entre sus profesores favoritos está el de inglés (una de las asignaturas que menos le gustan y más le cuestan), aunque también dice que la asignatura que menos le gusta es inglés porque se aburre en clase.

- **METODOLOGÍA**

En cuanto a la metodología que se utiliza en el aula, la tutora del curso 2021-2022 menciona que la información que presenta en clase suele ser visual con videos, powerpoints etc. Además, utilizan herramientas como el classroom que al alumno le va muy bien. Cabe destacar que todos los alumnos tienen un classroom con las asignaturas por separado, sin embargo, Francesc lo tiene todo en el mismo sitio porque así le resulta más fácil poder ver las cosas. La profesora menciona que intenta hacer bastante práctica en clase, para que de esta manera todos puedan participar.

Entrevista con la tutora del curso 2021-2022 (*“ Ponemos videos, powerpoints, además, aquí trabajamos con el classroom y él tiene uno a parte, solo para él, donde tiene la información de todas las asignaturas allí. Si necesita material adaptado o algo lo tiene allí todo, para no tener un clasroom de cada asignatura como tienen los demás. Él tiene el suyo, separado por asignaturas y le colgamos todo allí mismo”*).

De la misma manera, la tutora del curso 2020-2021 menciona que generalmente suele adaptar al alumno los powerpoints para que sean más sencillos y los pueda entender mejor. (*“A veces los powerpoints los adaptamos y eran diferentes al del resto de los alumnos, algo mucho más sencillo. Por ejemplo, en historia muchas veces uníamos conceptos y dibujos, uníamos pictogramas... Cuando hacíamos geografía solo hacíamos los 5 continentes, dos océanos, es decir, una cosa mucho más sencilla”*). La PT expone que al alumno le van muy bien las fotografías para poder captar mejor la información (*“No, no solemos hacerlo, lo que tenemos claro es que Francesc hace lo mismo que los demás. Sí que intentamos tener muchas fotografías, muchas cosas que son muy manipulativas, pero bueno, hacemos los mismos contenidos que los demás pero adaptándolo a Francesc y para adaptárselo le hacemos fotos, que él tenga que poner el nombre de las cosas que hay etc.”*).

Además, la tutora de este año afirma que suele organizar actividades en pequeño grupo o por parejas; ella comenta que al alumno le va mejor hacer actividades en pequeño grupo o por parejas porque sus compañeros le ayudan mucho. La tutora del curso 2020-2021 menciona que generalmente las actividades que plantea son de carácter individual, pero una vez a la semana suele hacer actividades por parejas y una vez al mes intenta que los alumnos trabajen en pequeño grupo.

La PT expone que al alumno socialmente sí que le va mejor hacer actividades en pequeño grupo, pero que a nivel general *“cree que le va igual trabajar en pequeño grupo que individualmente”*.

En cuanto al trabajo autónomo, las tutoras del curso 2020-2021 y 2021-2022 afirman que el alumno no es muy autónomo, manifiesta que hay que estar muy pendiente de él y demanda mucho la atención en clase. La tutora del curso 2021-2022 añade que si hay trabajo autónomo lo puede hacer porque tiene ayuda de la PT. Sin embargo, cuando el alumno está solo en clase y ve que la profesora está ocupada, espera a que puedan ayudarle.

La PT menciona que el alumno no es nada autónomo y, en ocasiones, cuando sí que lo es, lo es en un intervalo de tiempo muy corto.

La tutora del curso 2022-2022 dice que intenta hacer actividades variadas siempre y cuando puede, e intenta hacer actividades relacionadas con los intereses de los alumnos. Dependiendo de la clase, también intentan hacer más prácticas que teorías, ambas tutoras afirman que no suelen dar mucha teoría, intentan centrarse más en la parte práctica siempre. La tutora del curso 2020-2020 menciona que “no solamente hace actividades relacionadas con los intereses de Francesc, sino que también para el resto de alumnos”, pero sí que es cierto que desde que tiene a Francesc, ha intentado hacer más cosas, sobre todo intenta trabajar desde la experiencia de sus alumnos. Además, la tutora del curso 2020-2021 afirma que intenta, en la medida de lo posible, hacer actividades manipulativas. Sin embargo, la PT menciona que: *“las actividades no suelen ser muy variadas ya que la mayoría de ellas están dirigidas al currículum y que las clases suelen ser 50% teóricas y 50% prácticas”*).

Las tutoras afirman que el alumno no suele participar mucho en clase cuando hacen actividades orales, sin embargo, mencionan que si le preguntas directamente sí que responde y da su opinión sobre ciertos temas. La PT menciona que como cualquier alumno, Francesc por sí solo no participa, sino que le tienes que animar a que participe en clase *“Sí, bueno, como con otros alumnos, le tenemos que animar a participar en clase, pero no es porque sea Francesc, sino que otros alumnos también”*).

En cuanto a la evaluación del alumnado, las profesoras comentan que no evalúan al alumno de la misma manera que a los demás porque el alumno tiene adaptaciones curriculares significativas en todas las asignaturas; pero *“sobre sus necesidades intenta evaluar lo máximo igual que a los demás”* (tutora del curso 2021-2022). Además, mencionan que utiliza rúbricas y que no solamente evalúa contenidos curriculares, sino que también evalúa la participación, el saber hacer y el saber estar en el aula. La PT afirma que a la hora de evaluar a los alumnos lo hace junto a la profesora y que lo hacen de la misma manera que a los demás, teniendo en cuenta sus adaptaciones.

En la entrevista de la madre, esta expuso que no conoce la metodología que se lleva a cabo en el aula, aunque dice que sabe que a Francesc se lo han adaptado todo muy bien. Dice que no está preocupada porque ve que su hijo está bien en clase y el apoyo que tiene el alumno le gusta mucho. *“Estoy tranquila de que hacen un buen trabajo y me fío de lo que hacen”*, expone.

- **APOYOS**

En todas las entrevistas han mencionado que el alumno tiene una profesora de apoyo (la PT) y que con ella siempre está dentro de la clase. Sin embargo, ciertas horas sale de clase para ir con la logopeda y practicar el lenguaje, ya que le cuesta. Con la logopeda no siempre va solo, en algunas ocasiones va con más compañeros del aula. La madre en la entrevista comenta que es consciente de que el alumno sale del aula para ir con la logopeda.

- **RELACIONES SOCIALES DEL ALUMNO**

La tutora del curso 2020-2021 menciona que el alumno sí que tiene amigos en clase y que se lleva bien con todo el mundo. Sin embargo, la tutora del curso 2021-2022, la PT y la madre del alumno coinciden en que el alumno en clase tiene compañeros, pero no amigos. La madre menciona que la relación dentro del aula es buena, pero que fuera del entorno escolar es inexistente.

Por otro lado, todas las docentes coinciden en que Francesc suele estar solo en el patio porque tiene un juego imaginario o simbólico que sólo a él le gusta, aunque sus compañeros lo respetan. Por otro lado, en la entrevista del alumno se expone lo contrario, el alumno dice que sí que está con sus compañeros en clase.

Además, las docentes del centro consideran que los compañeros de clase y del centro tratan a Francesc de manera diferente. Todas ellas han utilizado frases como *“intentan protegerlo”, “lo ven como un hermano pequeño al que tienen que proteger”* y que *“no lo tratan como a uno más”*.

La madre, por su parte, menciona que el alumno no tiene preocupación en cuanto a sus relaciones sociales porque *“el problema es que ha normalizado que fuera del cole no le digan de hacer cosas y esto no se debería normalizar”*. El alumno, tal y como ha mencionado la madre en su entrevista, no está preocupado por sus relaciones sociales, además, en la entrevista, el alumno expone que sí que tiene amigos y menciona los nombres de estos.

- **RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA**

En todas las entrevistas se ha expuesto que la relación del centro con la familia es muy buena, hay mucha comunicación, sobre todo con la madre.

- **OTROS**

En este último apartado se han expuesto diferentes temáticas. Por un lado, se le ha preguntado a los entrevistados si consideran que es mejor un Centro de Educación Especial para un alumno como Francesc. De todas las entrevistas se ha sacado mucha información. Las docentes han mencionado que se inclinan más hacia una perspectiva inclusiva, aunque son conscientes de que en las escuelas se necesitan más recursos para que todas las prácticas que se realicen tengan un carácter inclusivo al cien por cien. Por su parte la PT menciona que los CEE tienen esa parte menos académica y más funcional que le podría haber ido bien, sin embargo expone que el centro ordinario ha sido la mejor opción para Francesc. Además, la PT menciona en la entrevista que la madre tuvo dudas.

La madre de Francesc menciona que *“la mejor decisión que han podido tomar es que Francesc esté en un centro ordinario”*, además, afirma que *“lo que estamos haciendo no es solo para él, es para los demás”*. Sin

embargo, la madre también expone que *“dudo que en cuatro años consigan que Francesc sea uno más y esté incluido, pero creo que estamos abriendo un camino para los próximos que vengan, al menos tienen la oportunidad”*. Considera que en los CEE Francesc podría haber tenido esta parte social que ahora le falta, pero por otro lado, no quiere que francesc esté allí porque *“Francesc es un niño de Porreres y tiene que estar en una escuela de Porreres”*.

Por otro lado, se ha hablado, se le preguntó a los docentes qué pensaron cuando supieron que iban a tener a un alumno con SD en clase. La docente del curso actual afirma que al principio le costó trabajar con Francesc, porque nunca se había visto en una situación así, además, menciona que le costó mucho que el alumno cogiese confianza con ella. Por otro lado, la tutora del curso pasado menciona que lo que ha hecho para trabajar con alumnos como Francesc es *“no esperar que él tenga la iniciativa, intentar animarle a hablar e incluyéndolo en las participaciones de la clase”*. La PT en la entrevista expone que en el centro, no han hecho nada especial para que el alumno esté en clase, ella piensa que es importante conocer a los alumnos que van a ir al centro, al igual que a las familias de los mismos, para tener información.

6. Discusión de resultados y conclusiones

Los resultados que se han expuesto muestran con bastante minuciosidad cuáles son las claves que han propiciado la inclusión de un alumnado con Síndrome de Down en el IES Porreres. En líneas generales, estos coinciden con aportaciones de la bibliografía empleada para la realización del trabajo. A continuación se van a exponer los aspectos que más han destacado a lo largo de la investigación, los cuales invitan a hacer diferentes reflexiones.

El análisis de la investigación se ha centrado en ver lo que sucede en el aula ordinaria del IES Porreres, centro donde actualmente hay un alumno con Síndrome de Down cursando 2º de la ESO. El objetivo general de este trabajo era analizar la estructura organizativa del aula a nivel metodológico y ver qué influencia tiene esta en la inclusión del alumnado con Síndrome de Down.

Tal y como se ha mostrado en el apartado de resultados, el alumno responde bien a la metodología presentada en el aula y los docentes responden bien a las demandas que precisa el alumno. Es decir, el alumno, curricularmente avanza y también, en las entrevistas ha manifestado que está contento con la escuela porque le gusta aprender cosas y quiere seguir aprendiendo. Como se puede ver, el alumno aprende, que es la finalidad del proceso educativo. La pregunta a la que pretende responder el objetivo del trabajo es: ¿qué se hace dentro del aula para que el alumno tenga una educación inclusiva?

Pues bien, la metodología que se utiliza en el aula es la misma para todos. Como se ha podido comprobar en las entrevistas, los profesores dan los mismos contenidos a todos los alumnos, pero en el caso de Francesc, se lo adaptan en base a sus necesidades. Por ejemplo, le imprimen los powerpoints para que los pueda ver mejor, le reducen el temario y se lo sintetizan para que pueda comprender mejor los conocimientos, las docentes preparan actividades en pequeño y gran grupo para que el alumno pueda aprender de sus compañeros y sus compañeros de él, se utilizan materiales visuales y manipulativos, se intenta combinar la teoría con la práctica, entre otros. Además, el alumno tiene la ayuda de la PT, con quien trabaja los mismos contenidos que el resto, con sus respectivas adaptaciones.

Por lo tanto, podemos ver como a nivel metodológico la clase, los docentes y los alumnos funcionan muy bien.

El primer objetivo específico que se ha presentado es conocer cómo ha sido la escolarización del alumno con SD del centro escolar. Tras la obtención de la información a través de las entrevistas, se puede concluir que la decisión de que el alumno estuviera escolarizado en un centro ordinario y no en un centro de educación especial se debe a los padres, por un lado, y por otro a la ayuda de la profesora de pedagogía terapéutica y el director de la escuela. Porreres es un pueblo pequeño y solo hay un instituto y tal y como han comentado la PT y la tutora del curso pasado en las entrevistas, todas las personas del pueblo se conocen y si Francesc es un niño de Porreres,

debe estar en una escuela de Porreres. Tal y como se ha visto a lo largo del trabajo, un aspecto que hay que tener en cuenta para la inclusión de los alumnos en la etapa de secundaria y en cualquier otra etapa es la actitud que tienen las familias ante la inclusión (Simón & Giné 2016). Además, Thaver y Lim (2014) afirman que la actitud que presentan tanto las familias como los docentes puede obstaculizar o facilitar la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, los resultados obtenidos muestran que no ha sido un proceso fácil, sobre todo para la familia ya que tenían dudas sobre si la escuela ordinaria sería el mejor espacio para que el alumno pudiese socializar con el resto de alumnos. Sin embargo, en reiteradas ocasiones la madre ha manifestado que el centro ordinario ha sido la mejor elección que han hecho.

En segundo lugar, se quería saber el tipo de apoyo que recibía el alumno en el aula y de la misma manera cómo trabaja este apoyo con el alumno para que haya una inclusión en el aula. Con la recopilación de la información, se ha observado que el alumno pasa la mayoría de horas en el aula, en contadas ocasiones sale del aula para ir con la logopeda. De la misma manera, no pasa el cien por cien de las horas junto a la maestra de apoyo, pero en el momento en el que está con la profesora de apoyo en el aula ella ha manifestado que el 80% del tiempo está únicamente con el alumno, pese a que haya otros alumnos con algún tipo de necesidad educativa. Tanto la PT como las maestras han mencionado que el alumno es muy demandante y que muchas veces deben priorizar a quién atender primero. Esto demuestra la falta de recursos que hay en el aula ordinaria. El estudio de Thaver y Lim (2014) nuevamente nos expone que las actitudes que tienen los maestros frente a la inclusión educativa depende, en parte por estos recursos que se deben proporcionar en el aula y que no están.

Ha quedado demostrado con las entrevistas que los docentes y las docentes del centro tienen una actitud positiva frente a la inclusión, pero reclaman más recursos humanos en el aula para poder llegar a una inclusión educativa completa. Por lo tanto, en este caso vemos como el apoyo al profesorado y al alumno es un claro favorecedor de la educación inclusiva, pero sin los recursos suficientes este proceso no se puede cumplir al 100%.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, una de los motivos por los cuales la madre tomó la decisión de escolarizar a su hijo con SD en un centro ordinario era la socialización que iba a tener el alumno en el centro escolar, cosa que no iba a tener en un CEE. Por lo tanto, el siguiente objetivo es conocer cómo se relaciona el alumno con los demás y ver qué efectos tiene en el proceso de inclusión.

Los resultados de las entrevistas han demostrado que a Francesc, a nivel académico y de compañerismo sí que lo consideran como a uno más; en cambio, fuera del centro, tanto la madre como los docentes piensan que no está incluido. Sin embargo, Francesc está contento porque dice que tiene amigos, aunque los demás entrevistados considera que son compañeros, no amigos. Aquí encontramos una clara contradicción entre lo que dice el alumno y lo que dice el resto de los entrevistados. Como podemos ver, el alumno tiene una percepción distinta.

Una de las cosas que dijo la madre en la entrevista es que “Francesc ha normalizado que fuera del colegio no le digan de hacer cosas”, es decir, la madre cree que el alumno ve como algo normal no tener relaciones sociales con sus compañeros fuera del entorno escolar.

Los docentes y las maestras dicen que el alumno en clase está bien acogido, sin embargo, no lo tratan como a uno más a nivel social. En este aspecto, hay que considerar las palabras de Guerrero (2011), quien menciona que las relaciones sociales no van a ser las mismas en todas las personas, con y sin SD. De la misma manera, los docentes ven que los alumnos intentan proteger a Francesc. Izuzquiza y Ruiz (2007) exponen que las actitudes que tiene la sociedad frente a las personas con diversidad funcional, ya sean conductas de rechazo o aceptación, muchas veces son de sobreprotección y esto impide que las personas con SD, por ejemplo, puedan explotar sus posibilidades y demostrar sus capacidades.

El siguiente objetivo que se planteaba era conocer cómo se siente el alumno en un centro ordinario. Tal y como se ha mencionado anteriormente, el alumno, socialmente considera que está bien. Se han mostrado una serie de contradicciones respecto a lo que dice él y lo que dicen los docentes y la madre. Él considera que sí que tiene amigos y lo percibe de manera distinta al resto.

Finalmente, se pretendía analizar la perspectiva de los padres respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que está recibiendo el alumno en el IES. En las entrevistas ha quedado demostrado cómo los padres del alumno confían plenamente en que su hijo está aprendiendo en el centro y así lo ha expresado la madre en la entrevista. Por lo tanto, podemos afirmar que la perspectiva de los padres respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje es muy positiva y es fundamental que exista esta relación de confianza entre la familia y la escuela.

El objetivo de la inclusión es que el alumno esté presente, participe y aprenda en el aula. Por lo tanto, vemos como en este caso Francesc, cumple con todo lo anterior. Tras la recopilación de información a nivel bibliográfico y la recopilación de la información de las entrevistas realizadas en el entorno de Francesc, un niño que necesita esta educación inclusiva como cualquier otra persona, se puede concluir que la educación inclusiva sí que es posible. Lo más difícil del proceso de inclusión es el tema actitudinal, las actitudes que tienen los docentes y la familia sobre todo. En este caso, tanto los docentes del centro como los padres estaban dispuestos a proporcionar una educación verdaderamente inclusiva para cualquier alumno.

Con la realización del estudio se ha demostrado que la educación inclusiva es la mejor alternativa que hay hoy en día para todos los alumnos. A nivel escolar se han cumplido todos y cada uno de los objetivos, es decir, los docentes y el alumno han hecho su tarea de educar y ser educados de una manera inclusiva. Por otro lado, hay un aspecto que se debería tratar y es importante que se tenga en cuenta, la socialización.

Se ha expuesto en la entrevista el tema social. Una de las preocupaciones de la madre era el aspecto social que podría tener su hijo en un CEE ya que considera que “estaría con los suyos, sería comprendido y seguramente

ya tendría amigos". Este es un aspecto actitudinal que hay que trabajar ya que si se ha dado el gran paso de que un alumno con discapacidad esté en un centro ordinario, se debe hacer un cambio en la actitud de las personas, en este caso, de los adolescentes para que vean a personas como Francesc como una persona más dentro de la sociedad, no solamente dentro del aula.

Por lo tanto, se ha dado un gran paso en cuanto a que se ha cumplido con la educación inclusiva pero no lo suficiente como para hablar de inclusión social del alumnado con Síndrome de Down.

7. Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2005). Informe Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula en Educación Secundaria. http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_es.pdf
- Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 4, 9-30.
- Arregi Martínez, A. (1997). Síndrome de Down: Necesidades educativas y desarrollo del lenguaje. Dirección de Renovación Pedagógica. Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado.
- Azuaga, R. L. (2018). *Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa* (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)).
- Ballester, L., Nadal, A., & Amer, J. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa* (2 ed.). Palma: Ediciones UIB.
- Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., & Mehlecke, Q. T. C. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista valore*, 5, 5025.
- Bancalari, C., & Oliva, P. (2012). Riesgo Biológico de caries en niños con Síndrome de Down entre 12-17 años del Cavime, Concepción, Año 2010. *International journal of odontostomatology*, 6(2), 221-224.
- Blanco, N. L., & Sanz, D. I. P. (2012). Propuesta de un modelo de instrucción para la adquisición de habilidades sociales en sujetos con síndrome de Down. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 211-218.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Centro de los Estudios en la Educación*, 1-116.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI, FUHEM.
- Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas-PolEd*, 2(1).

- Carmona, C. E. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. Pedagogías de la inclusión. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 22, pp. 28-31). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- Conde, M. (2015, 5 junio). Los pasos de la Exclusión, a la Segregación y de la Integración a la Inclusión [Figura]. Recuperado de <https://edusocialsoul.wordpress.com/2015/06/05/los-pasos-de-la-exclusion-a-lasegregacion-y-de-la-integracion-a-la-inclusion/>
- Delgado, I. G. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples en personas con síndrome de Down. Cuando el talento se transforma en inteligencia. *Investigación en discapacidad*, 6(3), 122-127.
- Díaz, L. M. M., Santos, S. C., & Olazábal, P. F. (2018). Modelo de formación de habilidades sociales en educandos con Síndrome Dow. *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, 14(2), 116-127.
- European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C. J. W. (Editor) (2003). Inclusive education and classroom practices. Midelfart. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fernández, F. H., Duarte, J. E. y Gutiérrez, G.J. (2015). Estrategia pedagógica para la formación de ingenieros con discapacidad visual. Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (29), 36-48.
- Florez, J.: (1994) "Patología cerebral en el S. de D.: aprendizaje y conducta" I. Jornadas sobre el Síndrome de Down. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Fontana, A.; Alvarado, A.L.; Angulo, M.; Marín, E. & Quirós, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electronic@ Educare*, XIII., (2), 17-35.
- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. *Santiago de Chile: Instituto Construir*. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de,20,287-305>
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Gardner, R. J. M. & Sutherland, G. R. Chromosome abnormalities and genetic counseling. 3rd edn. New York, Oxford University Press, 2004.

- Gras, M. (2002). Competencia social y habilidades sociales en la Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 5(5), 1-5.
- Grau, C. (1998). Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva.
- Guerrero Muñoz, J. (2011). Humanizando la discapacidad. De la etnografía al compromiso en la investigación sociocultural de la discapacidad intelectual. *Revista de antropología experimental*, vol. 11 (9), 128-138.
- Izuzquiza Gasset, D. (2003). Los valores en los jóvenes con discapacidad intelectual: un estudio sobre los perfiles de socialización en una muestra de personas con Síndrome de Down. *Tendencias Pedagógicas*, vol. 8, 109-120.
- Izuzquiza, D. & Ruiz, R. (2007). *Tú y yo aprendemos a relacionarnos* (1st ed.). Madrid: Federación Española de Instituciones para el SD.
- Jaén, AMB (2017). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva* , 7 (1).
- Luna, V. G. L. (2019). Manual de intervención en habilidades sociales para estudiantes de primaria con síndrome de down.
- Maestre Castro, A. B. (2009). Familia y escuela los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11.
- Marchena R. Mejorar el ambiente en las clases de Secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula. Aljibe. Málaga. 2005
- Martín, N.; Monjas, M.I.; Gil, J.A. (2015). Implementación de un programa de habilidades sociales y emocionales para personas con miastenia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2015, 15, 2, 205-218 Impreso en España. Recuperado de <http://Dialnet-ImplementacionDeUnProgramaDeHabilidadesSocialesYEm-5710905.pdf>
- Monjas, M.I., & González, B. (2000). *Las Habilidades Sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morales, A. D. F. (2016). Aspectos generales sobre el Síndrome de Down. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 33-38.
- Morilla Portela, P. (2016). *Beneficios de la educación inclusiva: Implicaciones desde una perspectiva personal y social*. Universidad de Granada.
- Muñoz, A. M. (2004). El síndrome de Down. *Revista Retrieved*, 4, 1-104.

- Murillo, F. J., y Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26.
- ONU (1988). Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía (versión castellana de World Programme of Action Concerning Disabled Persons. Nueva York: ONU, 1983).
- Pascual, G. L., & Rodríguez, C. C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98.
- Patterson, B. (2004). Problemas de conducta en las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21(82), 99-102. Recuperado de: <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/DISCAPACIDADES/SINDROME%20DE%20DOWN/EDUCACION%20Y%20PSICOLOGIA/PSICOLOGIA/Problemas%20conducta%20personas%20SdD%20-%20Patterson%20-%20articulo.pdf>
- Pérez, S. P., & Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2.
- Pernia, S. R., & Rueda, P. O. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 323-339.
- Polo Cobo, M. D. (2012). *La inclusión del alumnado con síndrome de Down en Educación Secundaria Obligatoria: estudio de caso, IES Laurel de la Reina*. Granada: Universidad de Granada.
- Pujolàs P. Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Aljibe. Málaga 2001
- Rodríguez, E. R. (2018). El paso a secundaria del alumno con síndrome de Down: todo un reto. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (138), 81-91.
- Ruiz, E. (2015). Habilidades sociales: Peculiaridades en el síndrome de Down. Fundación Iberoamericana Down21. Fundación síndrome Down de Cantabria. Downciclopedia. Recuperado de <http://www.downciclopedia.org>
- Ruiz E. Todo un mundo de emociones. Educación emocional y bienestar en el síndrome de Down. Madrid: Editorial Cepe; 2016.

- Ruiz Rodríguez, E. (2021). La gestión del aula: Una herramienta para la inclusión del alumnado con síndrome de Down.
- Ruiz E. Programación educativa para escolares con síndrome de Down. Libros on-line. Canal Down21. (www.down21.org) 2012. En: <http://www.down21materialdidactico.org/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf>
- Sánchez, M. T. P., & Puerta, M. A. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Secretaría de salud (2015) ¿Qué es la adolescencia? Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia. <https://www.gob.mx/salud/articulos/que-es-la-adolescencia#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la.de%2015%20a%2019%20a%C3%B1os>.
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Solé, I. (1996): Las relaciones entre familia y escuela, *Cultura y educación*, 4, 11-17.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-16.
- Thaver, T., y Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052. doi:10.1080/13603116.2012.693399
- Troncoso, M. V, Del cerro, M. Ruíz, E. (2019) Los adolescentes con síndrome de Down. *Revista Virtual* 2019 N. 214 <https://www.down21.org/revista-virtual/1759-revista-virtual-2019/revista-virtual-marzo-2019-n-214/3298-articulo-el-adolescente-con-sindrome-de-down.html>
- UNESCO (2017). XIV Jornadas de Cooperación sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de <http://www.unesco.org/Santiago>

Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3).

Páginas Web consultadas

<https://iesporreres.cat/informacio-general/documents-del-centre/>

Proyecto Educativo de Centro (2020) IES Porreres.

8. Apéndice

Apéndice A - Transcripción de las entrevista

- **Entrevista con la tutora curso 2021-2022**

INICIO

¿Cuánto tiempo hace que el alumno está en la escuela? El alumno llegó el curso pasado (1º de la ESO), y ahora está haciendo 2º de la ESO, por lo tanto, hará dos cursos en nuestro centro.

¿Cuáles son sus aficiones o hobbies? Hace kárate y va un par de tardes a la semana a practicar este deporte.

ESCOLARIZACIÓN

¿Sabes de quién fue la decisión de que el alumno estuviera escolarizado en un centro ordinario? No, supongo que debió ser de la familia.

¿Sabes cuál ha sido la trayectoria escolar del alumno? Él iba a la Escuela Nueva, que es la escuela pública de Porreres, perdió un curso cuando era muy pequeño y después siempre ha ido con sus compañeros hasta 6º de primaria.

¿De qué manera has trabajado con él? Yo tengo mucha ayuda de la PT, entonces en prácticamente todas las clases que estoy con él está Eva conmigo y es ella la que se encarga un poco más de él y hay días que no está Eva, pero como somos dos profesores dentro del aula, yo intento estar un poco más con él y lo que intentamos es que dentro de la medida de lo posible haga lo mismo que los demás, pero un poco más adaptado. Por ejemplo, si los alumnos copian apuntes, a él se lo damos más simplificado, copiando los títulos, o se lo copiamos nosotros y él luego lo colorea, cosas muy visuales; por ejemplo, si hacemos diapositivas las imprimimos y él las recorta y pega. Va haciendo actividades dentro de lo que puede hacer el, pero, no es muy autónomo, tienes que estar muy pendiente de él. No le puedes decir por ejemplo, haz esto mientras nosotros hacemos otra cosa, siempre hay que estar pendiente de él.

Aun así, siempre demanda mucho la atención. Por ejemplo, si me voy con otros compañeros siempre me llama; a veces él sabe ver que estoy sola y no puedo ir, pero a veces es peor porque si yo un día estoy sola y justamente los otros hacen una actividad en la que me preguntan muchas dudas, si él empieza a ver que los demás me preguntan, él también me llama y grita todo el rato; si ve que no voy viene detrás de mí. Demanda mucho la atención.

ASIGNATURAS

En cuanto a las asignaturas, ¿sabes cuáles son las que más le gustan? La música le gusta mucho. **¿Y la música sabes por qué le gusta tanto?** Su padre es músico y creo que por eso, aquí en el centro por ejemplo toca el ukelele y le han puesto las cuerdas de colores para que sepa las cuerdas, y la música si que le gusta mucho.

¿Cuál es la asignatura que menos le gusta? Inglés no le gusta nada, porque no entiende prácticamente nada y para él es un suplicio hacer inglés. El año pasado sí que hacía plástica y tampoco le gustaba, pero creo que fué por un tema de feeling con el profesor, que no cogió confianza con ese profesor. Le cuesta mucho coger confianza, y si coge confianza ya está, pero si no, cuesta mucho entrar con él.

¿Cómo son las clases? En general, ¿Poneis vídeos y presentaciones o son clases más teóricas? Depende de las asignaturas, yo por ejemplo, hago matemáticas y física y química y si ponemos powerpoints, vamos explicando y haciendo ejercicios, pero depende. En música tocan instrumentos. Vídeos sí que pongo.

¿Cuáles son las asignaturas que le resultan más fáciles? La música, matemáticas depende de lo que tiene que hacer, por ejemplo si son operaciones él tiene su calculadora si son operaciones muy sencillas y cosas que pueda hacer solo va bien, pero lo tenemos que guiar mucho y estar pendiente de él porque él solo no es autónomo.

¿Cuáles crees que son las asignaturas que le cuestan más? Le cuesta mucho el inglés porque no entiende prácticamente nada y física y química también le cuesta porque son cosas más complicadas. En física y química hay muchas cosas que requieren concentración y esto le cuesta.

¿Utilizáis objetos reales en clase? Por ejemplo en matemáticas, física o química o ¿Si tenéis que enseñar algo utilizáis objetos reales? Sí, hacen prácticas de laboratorio.

¿Poneis ejemplos para saber cómo se hacen las actividades? Sí, en general sí, lo hago con todos. Por ejemplo, en física y química cuando está la otra profesora y explica y yo estoy con él, si explica una cosa y en la diapositiva sale, yo le busco una imagen que sea más fácil, que el la pueda entender mejor y le enseño más particularmente a él.

¿Dónde se sienta? Depende, al principio se sentaba delante, ahora se sienta un poco más atrás... Los hemos ido cambiando un poco, para que no sienta que siempre le ponemos delante. Pero claro, el problema es que si tiene que estar alguien al lado de él, no lo podemos poner muy al centro porque sino podemos distorsionar a los demás, por lo tanto, intentamos que esté siempre en un lado de la clase. Que nos podamos poner al lado de él sin molestar a los demás.

Las actividades que hacéis, ¿cuánto suelen durar? ¿Son actividades muy largas? No, porque las clases duran 50 minutos y entre que llegamos, explico, corrijo etc. las actividades duran 10-15 minutos como máximo, porque corriges 10 minutos, luego explicas 5-10 minutos más, si tienen que hacer actividades tienen 10-15 minutos, no son muy largas. A no ser que haya un día que tengamos que hacer una actividad que dure toda la clase o, por

ejemplo, algún día hemos salido a hacer una práctica al patio o al laboratorio, aquí sí que la actividad dura 50 minutos, pero una clase normal dura 10-15.

¿Sueles intentar recordar lo que ya habéis hecho y anticipas lo que vais a hacer en clase? Sí, siempre.

METODOLOGÍA

¿Cómo se expone la información que se le presenta? Videos, fotos, esquemas, gráficos, libros, explicaciones orales... Ponemos videos, powerpoints, además, aquí trabajamos con el classroom y él tiene uno a parte, solo para él, donde tiene la información de todas las asignaturas allí. Si necesita material adaptado o algo lo tiene allí todo, para no tener un clasroom de cada asignatura como tienen los demás. Él tiene el suyo, separado por asignaturas y le colgamos todo allí mismo.

¿Sueles hacer explicaciones o haces un día un poco de práctica, teoría, las dos? Depende, hay días que sí que explico y trabajan, días que solamente trabajan porque tienen que hacer una práctica que hace un par de días que salimos al patio a hacer una práctica... Depende de los contenidos que tenga que explicar, pero intento hacer bastantes prácticas.

¿Hacéis actividades en pequeño grupo, por parejas, individual...? Hacen actividades en pequeño grupo, por parejas... **¿Qué crees que le va mejor a Francesc?** A Francesc le va mejor trabajar en grupo o por parejas, porque sus compañeros le ayudan mucho. A principio de curso hicimos un trabajo de física y química y era por parejas, entonces lo pusimos con un compañero que sabíamos que le iría bien, le ayudó mucho. Después tuvieron que hacer la exposición oral, y Francesc no sabía explicar todo el trabajo, pero el otro compañero le iba diciendo lo que tenía que decir e hizo la exposición con él. Si trabajan en grupo también le ayudan mucho y creo que a él le va bien porque se siente útil y siente que puede ayudar al grupo.

¿Hacéis trabajo autónomo en clase? Sí. **Y ¿cómo es Francesc en cuanto al trabajo autónomo?** Tienes que estar muy pendiente de él. Si que es verdad que cuando tengo que explicar algo y le digo que él tiene que hacer una cosa, puede ser que vaya haciendo lo que le he dicho, pero demanda mucho la atención.

Las actividades que hacéis en clase ¿Suelen ser variadas? ¿Están relacionadas con los intereses de los alumnos? Depende, es que es un poco difícil. En la medida de lo posible lo intentamos, pero hay veces que por el tema que es o lo que es no nos da para hacerlo. Ahora por ejemplo, en matemáticas estamos estudiando el Teorema de Tales y geometría, hemos salido al patio a medir la cesta de baloncesto, que son cosas que les puede gustar a todos un poco más.

¿Sueles hablar despacio a la hora de explicar una actividad, con mensajes sencillos? Sí.

¿Sueles repetir a menudo lo que se ha ido trabajando a lo largo de las clases? Sí. **¿Haces repasos de lo que habéis hecho en la misma clase?** Sí, a veces repasamos lo que hemos hecho para poder hacer la tarea.

¿Sueles presentar la información poco a poco? Sí.

¿La enseñanza es más teórica o más práctica? Depende de la clase, de la asignatura, del día, del tema que tengamos que tratar etc.

¿Animas a Francesc a participar en clase? Sí, lo intento, pero él en clase no es muy participativo. A veces, en tutoría hacemos círculos restaurativos o eso, siempre participa. Pero en las asignaturas en general no suele participar.

¿Cómo evalúas a los alumnos en general? Aquí evaluamos el saber hacer, el saber estar, todo un poco. Miramos si hacen la tarea diariamente, si participan en clase, si hacemos algún trabajo también cuenta para la evaluación, después hacemos exámenes... Ahora por ejemplo en matemáticas que estamos haciendo la práctica de geometría de la cesta de baloncesto, también cuenta como una parte del examen, y luego el examen ya solamente será un pequeño formulario que harán y ya está. También depende un poco del tema, pero los exámenes cuentan un 60% y después tenemos la tarea, los trabajos, el cuaderno... **¿A Francesc lo evalúas de la misma manera que a los demás?** A Francesc por ejemplo el cuaderno no se lo reviso porque como siempre estamos muy encima de él sabemos qué tareas va haciendo. Pero por lo general, no evalúo los mismos contenidos, porque sus adaptaciones tienen unos contenidos más limitados que el resto. Pero, sobre sus necesidades lo intentamos evaluar lo máximo como los demás.

¿Utilizas distintas formas de evaluar? Normalmente en cada trimestre evaluamos de la misma manera. El 60% son los exámenes, un 20% el trabajo, cuaderno etc. un 10% la actitud. Pero depende de lo que hagamos. Utilizo rúbricas para corregir el cuaderno, para corregir algunos trabajos también.

¿Cómo me describirías qué es lo que habéis hecho para que alumnos como Francesc estén en clase y participen en ella? A mí me costó mucho porque nunca había trabajado con niños como Francesc, y considero que este año con Francesc hemos aprendido todos mucho, porque hasta que no te encuentras en la situación realmente no sabes cómo actuar. Al principio me costó un poco que me cogiese confianza, porque él ya estaba aquí el año pasado, ya conocía a los otros profesores y a mí no, pero poco a poco, acercándome a él y ayudándole me llegó a coger confianza y ahora sabe que cuando necesita ayuda me la puede pedir.

¿Qué tipo de adaptaciones tiene Francesc? Tiene adaptaciones significativas en todas las asignaturas.

¿Cuando viene el profesor de apoyo, ¿están dentro del aula o salen del aula? No, siempre están en la clase ordinaria. Alguna vez si que con la logopeda ha salido para practicar un poco, porque le cuesta el lenguaje y sí que algún día lo sacaba para practicar un poco. Pero por lo general se queda en el aula.

¿Cuando se ha ido con la logopeda, se ha ido solo o con otros compañeros? No, a veces se va con otros compañeros, porque hay un niño nuevo en el cole que tampoco habla muy bien catalán, y cuando se lleva a alguien se los lleva a los dos.

¿Cómo crees que ayudas a Francesc? Yo cuando me llama, intento, dentro de lo que puedo, pero si otros están haciendo una actividad en la que me necesitan, a veces priorizo ir con los demás porque sé que después le podré ayudar, ya que él puede esperar un poco más. Pero, en la medida de lo posible, siempre que me pregunta intento ir, aunque a veces no es posible porque hay 25 alumnos más dentro del aula y si estoy sola a veces es imposible.

RELACIONES SOCIALES DEL ALUMNO

¿Francesc se lleva bien con sus compañeros y compañeras? Sí, es una clase que lo ha acogido muy bien, hay algunos que venían con él desde la etapa de primaria y se han intentado mantener estos compañeros para que no se hiciese tan extraño, y de primero a segundo de la ESO se ha mantenido casi el mismo grupo, solo ha habido un par de incorporaciones. Pero por lo general, está muy bien aceptado. El otro día cuando llegó, que hacía 15 días que no venía, le hicieron una fiesta.

¿Tiene amigos en clase? Sí. **¿Alguno en especial?** Sí, tiene un compañero que se han hecho muy amigos y siempre se esperan el uno al otro, se ayudan y demás. A ver, en el momento en que el necesita ayuda, todos le ayudan, pero el compañero que siempre está más pendiente de él es su amigo. **¿Cómo es este compañero?** Es un niño al que le cuestan los estudios y este niño tiene más amigos, en el patio muchas veces no están juntos, pero a la hora de hacer un cambio de clase o irse se esperan y eso. También tiene otro compañero, que es un niño que venía con él desde primaria y son amigos de siempre, vienen juntos por la mañana y se van juntos el medio día. Con este último compañero si que hubo una pequeña diferencia que no sabemos qué es lo que pasó exactamente, y hubo unos días que parecía que estaban peleados, pero ahora ya vuelven a venir juntos y están bien.

¿Alguna vez te ha dicho que le han dicho alguna cosa mala, o no lo han tratado bien? Sí, él cuando se enfada lo demuestra mucho, si está enfadado tarda mucho tiempo en entrar en razón y alguna vez me ha venido a decir que un compañero le ha molestado o que se ha peleado con un compañero, aunque algunas veces no lo sabe expresar. Viene super enfadado y no es capaz de decirte lo que le ha pasado y los demás compañeros cuentan lo que ocurre, porque le cuesta decirte lo que te ha hecho. Se hace complicado porque tu ves que está triste, que está enfadado y no te sabe decir... no sabe expresar que es lo que tiene y no lo puedes ayudar. Al principio esto me costaba mucho, cuando me cogió más confianza y eso ya no, pero al principio yo veía que estaba enfadado o

estaba triste y no sabía qué podía hacer para ayudarlo, y yo pasaba pena, no me gusta ver a las personas así y más si no te sabe decir que es lo que le pasa.

¿Cómo se comportan los demás compañeros con él? ¿Lo tratan diferente? Lo tratan como a cualquiera, pero si por ejemplo tienen que hacer una actividad con él, le tienen que ayudar más. **¿Alguna vez algún compañero se ha quejado de ir con él en un trabajo de clase?** No, no se quejan, lo tienen muy bien acogido, nunca se han quejado, al contrario, le ayudan si no sabe hacer algo, no tienen ningún problema.

¿Alguna vez se ha peleado con algún compañero de clase? Sí, con un amigo suyo discutió, pero no supimos por qué. Otro día también en el patio tuvo una pelea, porque a Francesc le gusta mucho jugar y los coge y los abraza sin controlarse, entonces un día agarró a un compañero y lo estrujó mucho, su compañero se pensaba que lo ahogaba y se defendió. Francesc decía que le había pegado... pero porque a veces no controla lo que hace, y el niño se puso nervioso y veía que lo estrujaba, aunque Francesc no lo hacía para hacerle daño, simplemente para jugar y no lo controla.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

¿Tiene algún profesor por las tardes? ¿Va alguna academia? No, creo que no. Se que antes había una chica que iba a su casa pero creo que ya no, porque se quedó embarazada y no volvió más. Iba una chica unas cuantas tardes y trabajaban cosas como ir a comprar y que él pagase, que supiese pagar, que supiese ir por el pueblo... Trabajaban un poco esto, pero ahora ya no.

¿Hace algún deporte por las tardes? Karate.

RELACIONES CON LA FAMILIA

¿Cuál es la relación que tiene el centro con la familia de Francesc? La relación es bastante estrecha, Eva sobre todo ya que lleva con él desde pequeño y tiene mucha relación con la familia. Dirección también tiene muy buena relación con ellos y yo este año, desde que los he conocido, tenemos un contacto muy estrecho. Sobre todo estos días que él no ha venido, hemos tenido un contacto más estrecho. La familia es muy colaboradora.

¿Hablas con la familia de lo que se explica en clase para que después lo pueda trabajar en casa? No.

OTROS...

¿Crees que Francesc aprende más aquí en un centro ordinario que en un Centro de Educación Especial? ¿Crees que estaría mejor atendido en un CEE? Puede ser que sí, pero la decisión de venir aquí fue para que se

relacionase con compañeros de su clase e hiciese la vida más normal posible dentro de sus necesidades. **¿Crees que es bueno para un alumno como Francesc estar en un Centro Ordinario y no en un CEE?** Yo creo que en parte sí porque se relaciona con todos los compañeros, está muy bien cogido en el centro, no lo ven como alguien diferente etc. Yo creo que esto es muy bueno para Francesc. Tampoco te podría decir mucho porque no se que hacen en los CEE, pero yo creo que aquí está muy bien.

- **Entrevista con la tutora curso 2020-2021**

INICIO

¿Cuánto tiempo hace que Francesc está en este colegio? Este es su segundo curso, empezó el año pasado, en el curso 2020-2021.

¿Siempre ha estado en una escuela ordinaria? Antes estaba en la Escuela Nueva, que es una escuela primaria pública de Porreres. Hay otra, que es concertada, pero él iba a la pública. Empezó aquí el año pasado con unos cuantos compañeros que venían con el de la escuela. Es decir, no es que viniese el solo nuevo, sino que ya venía con su mejor amigo y otros compañeros que ya lo conocían.

¿Sabes cuáles son sus aficiones, hobbies...? Si, hace Kárate, le gusta mucho el kárate, las armas, los bomberos y los policías. Le gustan mucho los uniformes, el deporte, el rollo de ir al gimnasio, musculoso, vigorético, incluso se pone a hacer flexiones en la clase porque necesita esta actividad física.

ESCOLARIZACIÓN

¿Sabes de quién fue la decisión de que estuviera escolarizado en una escuela ordinaria? Yo creo que fue una decisión de la familia, acompañada de Joan Jordi. La madre tenía dudas, así y todo, la decisión la tomó la familia y él también se dejó acompañar. Pero, la familia sigue teniendo dudas a veces.

¿Sus padres tenían dudas de si escolarizarse en secundaria en una escuela ordinaria? Sí, tenían dudas porque supongo que lo quieren proteger, no sabían... Hasta las familias que tienen hijos no tan diversos o necesidades también tienen dudas de dejar la escuela e ir al instituto, como si el instituto fuera una cosa peligrosa, de que se puedan meter con él... Supongo que tenían dudas de si estaría mejor con alumnado más parecido a él o si sería aceptado, y supongo que superaron estas dudas con la ayuda de Joan Jordi, que les dijo que Francesc es un niño de 13 años, de Porres y los niños de 13 años de Porreres van al instituto. Y bien, yo creo que están contentos con la decisión todo y que a veces cuando pasan según qué cosas y vuelven a venir estas dudas.

¿Cuál ha sido su trayectoria escolar? Siempre ha estado en un centro ordinario. **¿Sabes si ha repetido algún curso?** Creo que sí, repitió en infantil, en primaria no, creo que retrasaron su ingreso en primaria, pero no estoy 100% segura, él tiene un año más que sus compañeros.

¿De qué manera has trabajado con él para que pueda estar con los demás compañeros? Claro, el año pasado, de las 9 horas que yo estaba con él sólo 2 horas estaba sola, en las demás tenía a Eva, la PT de referencia y siempre que planteaba un trabajo, un video, una lectura, una actividad etc. que pudiésemos extraer alguna cosa muy sencilla para él, hacía lo mismo, sino aprovechaba a Eva para hacer lectoescritura y cosas más visuales, metodologías más visuales. Pero esto lo organizaba todo Eva.

En las clases en las que estaba yo sola, cuando hacíamos lectura en voz alta y leíamos un libro, él escuchaba, porque él no puede seguir una lectura pero sí que puede seguir lo que van leyendo los compañeros. Después le hacíamos algún resumen para ver si lo había entendido para integrarlo en la lectura. Me acuerdo que leímos un cuento sobre piratas y el tema de piratas le gustaba mucho, entonces, cuando los demás hacían un resumen, él hacía dibujos, le gustaba mucho dibujar. Es decir, siempre intentábamos que hiciese lo mismo que el grupo.

ASIGNATURAS

¿Cuáles son las asignaturas que más le gustan? Claro, le gusta mucho dibujar, le gusta mucho la plástica, pero el año pasado no le gustaba nada el profesor de plástica, porque era un artista un poco histriónico, loco, entrañable, de hecho, le encantaba Francesc al profesor y le encantaban sus dibujos y siempre le daba refuerzo positivo pero yo creo que se agobiaba un poco.

Le gusta mucho la música también. Las lenguas no le gustan, pero tampoco es que esté mal. Lo que pasa es que Francesc necesita tener un vínculo con la persona que está con él, sino puede ser difícil trabajar con él. Primero tiene que haber este vínculo emocional, se tiene que sentir querido, visto, que le preguntes cómo estás; todo esto más. La educación física también le encanta.

¿Cuál es la asignatura que menos le gusta? Claro, el año pasado podía ser plástica por el profesor, no sé. Este año no sabría decirte cuál es la que menos le gusta. Más que por materia, va por persona, por maestro. Dependiendo de la afinidad con el maestro, le gustará la materia o no tanto.

¿Cuáles crees que son las asignaturas que le resultan más fáciles? Las que no tiene que leer, no tiene que procesar mucha información, o no tiene que escribir, es decir, las que puede hacer de una manera más visual, física, manual, manipulativa. También con el ordenador, yo creo que tecnología le debe gustar porque le gusta el profesor de tecnología, le gusta mucho estar con el chromebook; le cuesta mucho escribir, pero no le cuesta encontrar lo que busca por el chromebook, es decir, no sé cómo lo hace pero siempre encuentra lo que busca por

eso, el trabajo con el chromebook le va super bien. Educación física no le cuesta, todo y que la coordinación le cuesta, se lo tienen que adaptar un poco o alguien tiene que estar pendiente de él. También si corren mucho tiempo hay que estar pendiente de que no se canse mucho. Pero yo creo que para él las más fáciles son plástica, música y educación física.

¿Cuáles son las asignaturas que le cuestan más? Las matemáticas o lenguas e inglés. Pero cuando trabajas con él de manera más individual tú te adaptas a lo que él puede hacer y si le dices que escriba su nombre y se lo tienes que repetir, esto es una cosa repetitiva que tiene que ir haciendo, es decir, Francesc no va avanzando adquiriendo unos objetivos y consolidándolos y después ya puedes pasar a otro, sino que siempre tienes que ir un poco atrás, repitiendo ciertas cosas básicas como por ejemplo, escribir su nombre.

¿Utilizábais objetos reales en clase, por ejemplo manipulativos? No lo se, por ejemplo en ámbito sociolingüístico teníamos castellano, catalán e historia el año pasado hicimos un video instructivo sobre la vida en la prehistoria, es decir, tenían que explicar alguna cosa de la vida en la prehistoria y él hizo una herramienta y fué a un taller e hizo un destal, con un maestro ferrer e hizo el video. Vino a clase, presentó el video y llevó el destal que había hecho, es decir, si que intentamos que todo lo que pueda hacer para mostrarle al grupo lo haga, si que es verdad que a veces le ayudan.

A veces los profesores estamos enviando los deberes así como a los demás, pensando en que los deberes serán para la madre también, que no es autónomo, porque no puede trabajar solo y a veces le decimos que lo haga de una manera u otra, pactando un poco con la madre, que siempre está muy dispuesta a ayudar, pero claro, a veces pensamos que mejor que haga otras cosas para que no necesite tanto a la madre, que sea más autónomo etc.

¿Ponías ejemplos para saber cómo se hacen las actividades? Sí, siempre, con videos, explicándolo o que un compañero le explicase cómo lo había hecho etc. Muchas veces cuando no estaba Eva, o este año si no está la profesora de apoyo, cuando trabajamos en pequeño grupo le va muy bien porque siempre hay algún alumno que le va explicando, le ayuda, le integra...

Va muy bien cuando hacemos proyectos o trabajos en grupo porque siempre hay alguna cosa manual que hacer y siempre hay alguna cosa en la que Francesc pueda participar y se siente bien porque todo el mundo trabaja y él hace lo mismo, es mucho mejor que cuando hacemos cosas individuales, porque le tienes que ir adaptando y él ve que no está haciendo exáctamente lo mismo que sus compañeros. El año pasado hicimos una excavación, encontrando objetos enterrados y él estaba muy emocionado haciendo las fotos de los objetos que habíamos encontrado. Este año, hemos puesto vitrales y él hizo el dibujo de una ballena, recortando los colores y con papel celofán para pegar los vitrales... Esta manera de trabajar le va super bien, pero no siempre trabajamos por

proyectos, también trabajamos de manera individual por contenidos. Lo ideal para él sería siempre trabajar por proyectos.

¿Dónde se sentaba en clase? Siempre delante, muy cerca de la maestra. Siempre con un taburete por si viene la PT o la segunda maestra, para que estén cerca. Por ejemplo, el año pasado yo estaba haciendo apoyo en las clases de historia, no estaba Eva, estaba yo y si necesitaba ayudar a cualquier otro alumno y me levantaba, enseguida me llamaba, me tenía muy celosa.

¿Qué duración suelen tener las actividades? No las solía hacer muy largas, iba cambiando, con Francesc podía estar 10-15 minutos haciendo una cosa, después él se aburre, se cansa y desconecta. Él mismo para.

¿Sueles intentar recordar lo que ya habéis hecho en clase y anticipas lo que vais a hacer en clase? Sería lo ideal, pero no siempre lo hago. También cuando hay cosas extraescolares, por ejemplo si hay una excursión, una charla, un taller, si viene alguien a hacer algo al centro... está muy bien que él lo sepa, porque sino se siente un poco descolocado. Este año no le ha pasado tanto pero el año pasado a veces se sentía mal cuando pasaba alguna cosa y no sabía de dónde venía eso.

METODOLOGÍA

¿Cómo se expone la información que se le presenta? Videos, fotos, esquemas, gráficos, libros, explicaciones orales... A veces de forma visual, esquemática, con dibujos o pictogramas, así mucho mejor, que no pocas palabras. A veces los powerpoints los adaptamos y eran diferentes al del resto de los alumnos, algo mucho más sencillo. Por ejemplo, en historia muchas veces uníamos conceptos y dibujos, uníamos pictogramas... Cuando hacíamos geografía solo hacíamos los 5 continentes, dos océanos, es decir, una cosa mucho más sencilla.

Claro, repitiendo un poco la escritura, que es lo que siempre le cuesta. Siempre cuando escribe una cosa la tiene que corregir un poco y le digo: - ¡Mira Francesc, aquí te falta esto!

¿Se hacen actividades en pequeño grupo, por parejas o individual? Generalmente es individual, gracias a que tiene PT puede ir haciéndolas, pero a veces se hacen cosas en parejas o una vez o dos cada trimestre se hace un proyecto en grupo, alguna cosa así. Más o menos esta es la frecuencia de hacer trabajos en grupo; hacer cosas en pareja no suele ser programado, pero a lo mejor una vez a la semana los pongo a hacer una actividad en parejas.

¿Se hace trabajo autónomo? ¿Cómo es Francesc en cuanto al trabajo autónomo? Sí, pero claro, él hace trabajo autónomo porque tiene PT, porque si Francesc está solo en clase no suele poder hacer un trabajo de forma autónoma el solo igual que el resto. Por ejemplo, a veces que he estado sola le he puesto un juego lingüístico con el ordenador y esto sí que lo hace, pero tienes que ir cada 10 minutos revisando a ver que tal va.

A veces lo que pasa es que cuando él sabe que estoy sola en clase no me pregunta tanto, porque sabe que no puedo estar para él, es decir, lo sabe y no me pregunta; intenta pasar desapercibido. Si a veces me despisto puede pasar que pasen 20 minutos y no he ido a decirle nada, lo que hace él es buscar cosas que le gustan en el ordenador, como por ejemplo armas o cosas que le interesan. Él se busca la vida si hay algún momento en el que no estás para él.

Le va mucho mejor hacer cosas con materiales impresos, porque no se despista como con el Chromebook. Pero con las tecnologías le va mucho mejor cuando estás con él, sino, hacer trabajo autónomo con una hoja, puede estar 10 minutos solamente.

¿Sueles hablar despacio a la hora de explicar una actividad, con mensajes sencillos? Sí, lo intento, e intento que haya siempre alguna cosa en la clase que pueda conectar con lo que ellos hacen, no solamente para Francesc. Por ejemplo, estábamos haciendo poesía, pues en lugar de hacer poesía del siglo XVIII y XIX lo hacía con canciones de ahora, del siglo XXI, que hay videoclip y así puedo explicar cómo contar sílabas pero con cosas más actuales.

Siempre intento pensar qué cosa puede ir bien en general para todos. Pero, desde el año pasado, que empecé con Francesc he intentado pensar muchas más cosas y decir “esto a él como se le puede relacionar”, intentarlo conectar con su vida. Claro, en las lenguas siempre puedo pensar e intento que las cosas sean más cercanas a ellos, por ejemplo, si tienen que hacer una biografía, que la hagan de su abuelo o su abuela. Trabajar desde la experiencia.

¿Sueles hacer más teoría o más práctica? Práctica, la teoría se hace cuando ya se ha practicado alguna cosa y no se sabe hacer, es decir, por ejemplo, planteo un ejercicio con una teoría que casi no he explicado, pero les digo donde está (a Francesc, algo más sencillo) y ellos lo hacen y si tienen alguna duda, les digo dónde está explicado o dónde lo pueden buscar. A él se lo digo después, por ejemplo, si tenemos que buscar la palabra aguda o llana al final de un poema, y buscamos la rima; si él es capaz de encontrar la rima, no hace falta explicarle mucha cosa, sino se lo digo y le pongo un ejemplo.

Explicaciones teóricas no suelo hacer.

¿Combinas estrategias metodológicas tales como las manipulativas y prácticas con lo teórico? Sí, claro.

¿Las explicaciones suelen ser muy largas? No, nunca estoy 10 minutos seguidos explicando.

¿Animas a Francesc a participar en clase? ¿Cómo reacciona él? Él no participa si no le preguntas directamente, de forma espontánea no. Pero por ejemplo, hicimos un debate sobre el uso de la tecnología; y estaban divididos en dos, los que estaban a favor y en contra. Él no estaba participando, entonces le hice una pregunta directa, para que no tuviese que explicar mucha cosa y que no sea más de “sí” o “no”, porque a Francesc le cuesta la expresión oral y se agobia cuando tiene que hacer una frase muy larga si tu no la entiendes y si te lo tiene que repetir. Para

evitar eso, le das una pregunta más sencilla, así se siente bien, participa y tal.

¿Cómo evalúas a los alumnos en general y cómo evalúas a Francesc? Los evalúo a todos por destrezas con los mismos porcentajes. Cada destreza tiene un porcentaje; expresión oral, escrita, comprensión oral y escrita, conocimiento de la lengua (gramática) y educación literaria y actitud (saber estar y saber hacer en la clase). Claro, está todo tan compartimentado que en todas las evaluaciones tenemos una exposición oral, algún debate, algún video que hayan hecho, algún audio...

A él no le evalúo igual que a los demás porque él tiene las adaptaciones de lo que tiene que hacer y no empleo los mismos estándares de la rúbrica de evaluación, es decir, lo que para otra persona sería un nivel novel o aprendiente, puede ser que él sea avanzado haciendo lo mismo.

¿Cómo me describirías qué es lo que habéis hecho para que alumnos como Francesc estén en clase y participen en ella? Intentando no esperar que él tenga iniciativa, intentar animarle a hablar e incluyéndolo en las participaciones de clase y demás.

APOYOS

¿El profesor de apoyo está siempre dentro del aula ordinaria, fuera o combinado? Generalmente están dentro, a veces si ha habido desdoblamientos, como por ejemplo en inglés, se aprovecha que hay movimiento y que hay gente que entra y sale para que él también salga y trabaje un poco más con la AL, alguna vez se ha ido él solo pero otras con compañeros. Trabajan la conciencia fonológica.

El profesor de apoyo, ¿sólo está con él o también está con otros compañeros? Sobre todo está con él, con otros un poco, pero sobre todo con él. Francesc es muy absorbente con los apoyos, es decir, cuando sabe que tú estás para él, si te vas un momento te reclama y te busca un poco. También, como cuando eres profesora de apoyo, priorizas a la persona que necesita un poco más tu atención, de tu tiempo le das más y claro, para mí, lo ideal, haciendo una crítica al sistema es que Francesc tuviese una persona de apoyo de referencia, no varias o dos como mucho. Por ejemplo, este año tiene más, no solamente tiene una o dos y claro, es difícil que estas personas se coordinen; si solamente hay una persona que va a todos los apoyos de Francesc y va a todas las materias, lo tiene más unificado, pero si va una para casi cada asignatura y después estas personas no hablan, esto después hace que se pierda la coordinación.

Y creo, que además, en una clase con un alumno como Francesc, debería haber tres maestros, no dos, encuentro que dos son muy pocas, creo que necesitamos que haya una tercera, pero no hay horas. Pero yo, el año pasado, tenía la sensación de que a veces, estaba mucho más para Francesc que para otros alumnos que también eran NESE y necesitaban, pero no les podía dar la atención adecuada.

RELACIONES SOCIALES DEL ALUMNO

¿Se lleva bien con los compañeros y compañeras? Sí, en general él se lleva bien con todo el mundo. A veces pasan cosas para no llevarse bien, por ejemplo, el año pasado tuvo celosías con su mejor amigo de la escuela (anterior) y Francesc solo quería ser amigo suyo, no lo quería compartir y claro, el amigo hizo nuevos amigos en el instituto y no le hacía mucho caso a Francesc. Esto le hacía mucho daño a Francesc, a veces se sentía muy mal, tenía que salir de clase porque se ponía celoso.

Es más, siempre que hacíamos trabajos en parejas intentábamos no poner a Francesc con este niño para poder “liberar” al compañero de esta carga y esta responsabilidad. Este año esto no ha pasado.

También lo que a veces ocurre es que le gusta una chica y Francesc lo demuestra mucho y las niñas a veces se agobian. Ellas a veces se sienten mal si le tienen que decir alguna cosa pero bueno, las animamos a que se lo digan.

¿Tiene amigos en clase? Aparte de este que te he comentado antes tiene a otro, que lo está cuidando bastante; luego tiene otro que es bastante infantil y le gustan las cosas de peleas.

¿Alguna vez se ha peleado con algún compañero? No, si se ha peleado es porque lo hace jugando, no se da cuenta de la fuerza que tiene, está muy fuerte. Y Francesc no sabe parar, cuando se pone a jugar no sabe parar y a veces ves que a lo mejor le puede hacer daño a algún compañero y se lo decimos. Le cuesta dejarlo porque se lo pasa muy bien.

¿Alguna vez has visto que hayan dejado solo a Francesc? Sí. Francesc en el patio está generalmente solo, porque Francesc tiene un juego simbólico como lo podría tener un niño de 5 o 6 años; es como si estuviese dentro de un videojuego, representa diferentes personajes y a veces pega, lucha, habla y es un juego que nadie más entiende, es un juego suyo. Él está feliz, viene después del patio todo sudado y la gente en general ya sabe que Francesc juega así y es como que lo ven pero no lo ven.

Los demás ven el juego de Francesc como algo natural. Creo que, en general, todos los alumnos lo quieren y lo cuidan y lo ven como si fuese un hermano pequeño, al que tiene que cuidar; porque sus inquietudes y convicciones son mucho más infantiles, no tiene los mismos intereses que otro niño de 14-15 años. Por ello, creo que lo cuidan, pero claro, no lo tratan como a uno más, sino que lo tratan como si fuese el hermano pequeño.

¿Alguna vez te ha mencionado algo que le hayan dicho o hecho sus compañeros? Él no, pero alguna vez me lo ha venido a decir alguien, pero muy pocas veces. Alguna vez esta gente que ha presenciado estas situaciones lo han defendido en ese momento, es lo que te digo, hay una cosa como que a Francesc lo tienen que cuidar, como lo harían con un hermano pequeño.

Yo he notado que este año han venido mucho menos los compañeros a decirme estas cosas, porque este año no soy la tutora, el año pasado me buscaban casi cada día para decirme un montón de cosas, no solamente de Francesc.

¿Cómo se comportan con él? Como si fuese un hermano pequeño, lo quieren proteger. Este año, quien creo que lo trata más como a uno más es Nadal, su compañero de clase, pero porque Nadal tiene dificultades de socialización con el grupo y para Nadal, tener a alguien que cuidar le hace sentir bien, le hace sentir que no está solo. Puede que si Nadal no estuviera con Francesc estaría solo. Es decir, se convienen, Nadal está muy pendiente de él, yo creo que esto le ha beneficiado mucho a Nadal, pero era una necesidad mutua casi casi. Yo creo que es más una necesidad de Nadal, sí Nadal no cuidase a Francesc a Francesc le daría igual.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

¿Tiene algún profesor por las tardes? O ¿Va a alguna clase de repaso? No, creo que estudiar no. Lo hace con la familia. Iba con una chica por las tardes a hacer cosas que no podemos hacer en el centro, como ir por el pueblo, al supermercado etc. Que a él le va genial.

¿Hace algún deporte o actividad por las tardes? Creo que hace Kárate y ya está.

RELACIONES CON LA FAMILIA

¿Cuál es la relación del centro con la familia de este alumno? Yo creo que es muy cercana, sobre todo la madre. La madre está mucho más presente que el padre por cuestiones laborales y la madre, por ejemplo el año pasado tenía mi Whatsapp y alguna que otra vez utilizabamos el Whatsapp para hablar. Había una comunicación bastante estrecha.

Con Eva sobre todo, porque Eva es de Porreres, se conocen de la escuela y es todavía más, Eva es una figura de referencia para la madre, creo que es la persona/anexo principal con la escuela. Ahora bien, yo creo que hay una buena relación en el sentido que confían en nuestro trabajo, en que hacemos todo lo que podemos.

¿Hablabas con la familia sobre todo lo que se explica en clase para que después lo pudiese trabajar en casa? Sí, a veces sí, por ejemplo le enviaba un audio diciéndole lo que tenía que hacer y tal.

OTROS

¿Crees que Francesc está mejor aquí o estaría mejor en un CEE? Yo no conozco los CEE, no he estado nunca, no se como se trabaja, qué ambiente hay, no tengo ni idea. Yo me inclino por la educación inclusiva y, a lo mejor hay

niños y niñas que no pueden estar en un CO, considero que está bien que haya CEE, pero yo creo que si hay una posibilidad de estar en un CO, estén siempre en un centro ordinaria. Aunque creo, que necesitamos más recursos, por ejemplo, esta tercera persona en el aula o un ratio más pequeño. Me pongo a desear cosas que no están en mi mano. Claro, un ratio de 26 alumnos con 2 profes, si hay, a parte de Francesc 4 o 5 NESE es muy complicado, si fuésemos tres profesores, por ejemplo, o si en lugar de 26 fuésemos 18... Depende mucho de los recursos que se tienen en los centros.

La educación inclusiva es muy bonita, es muy ideal, como una fantasía, pero con los recursos que tenemos a veces no basta. Porque también tenemos falta de horas para preparar el material que se debe adaptar, es mucho trabajo y hay veces que no te da tiempo.

¿Qué hiciste cuando te dijeron que ibas a tener a un alumno con SD en clase? ¿Qué pensaste? Pensé: “lo conoceré, y cuando lo conozca veré lo que necesita”. Me dió curiosidad, ganas de trabajar, ganas de conocerlo. Después conocí a la madre y muy bien y conocí a Francesc 1 día o 2 antes de empezar las clases y le dijeron que yo iba a ser su tutora, y poco a poco me fuí vinculando con él, intenté conocerlo, entenderlo.

- **Entrevista con la PT**

INICIO

¿Cuánto tiempo hace que Francesc está en esta escuela? En este instituto desde el año pasado, pero en una escuela ordinaria desde siempre, nunca ha estado en un CEE, siempre ha estado integrado dentro de lo que es el entorno escolar.

¿Sabes cuáles son sus aficiones o hobbies? Sí, le gusta mucho hacer Kárate y después también es un niño muy familiar, entonces le gusta mucho ir de excursión, van de acampada a Lluç... De extraescolares solo hace Kárate.

ESCOLARIZACIÓN

¿De quién fue la decisión de que él estuviese escolarizado en un centro ordinario y siguiese aquí? Bueno, supongo que cuando era pequeño debió ser de la familia. Porque no se si sabes que él es gemelo, es decir, son dos hermanos gemelos, son Joan Toni y Francesc y cuando los tuvieron, los dos han ido siempre más o menos juntos, si que es verdad que Francesc repitió en infantil y claro, a partir de infantil han ido a clases diferentes; en primaria no repitió.

Que viniesen aquí sí que, cuando tuvieron que tomar la decisión, los padres sí que vinieron a preguntarme a mí porque yo había sido durante dos años su tutora en primaria y claro, al venir aquí, ellos sabían que yo iba a estar aquí y vinieron a mi casa a exponerme un poco sus miedos, preocupaciones y demás... Porque ellos estaban entre

llevarlo a aquí o llevarlo a un CEE en Manacor y al final se decantaron más por qué Francesc viniese aquí. Más que nada por la parte social, porque muchos alumnos que no están integrados dentro del centro ordinario, después todavía les cuesta más, todo y que a Francesc le cuesta. Es decir, fuera de aquí, del instituto, no es que tenga problemas, pero la madre ve que tiene dos hijos de la misma edad y que Joan Toni tiene amigos que lo vienen a buscar y Francesc, como está en otro estadio de lo que es la adolescencia, no tiene tanta relación con los compañeros de clase como le gustaría seguramente a sus padres.

Como en la clase de Francesc son niños de Montuiri, Villafranca y por ahí, claro, igual si no te haces con alguien de aquí deberías ir a Montuiri y claro, no hay esta cosa de decir que Francesc se va a casa de un amigo. Si que tiene relaciones, pero no hasta el punto como debe hacer su hermano; supongo que la madre compara a un hijo con el otro.

El proceso de que él estuviese en esta escuela secundaria ¿sabes cómo fue? Se lo pensaron mucho, la ventaja que teníamos era que estaba yo. Claro, no es lo mismo ir a un sitio donde Francesc no conociese a nadie a ir a un lugar donde ya conocía a alguien. Y después también, por parte del equipo directivo, se les facilitaron mucho las cosas, entonces, supongo que todo esto determinó que estuviesen aquí. Todo y que a veces, sobre todo la madre, a veces expresa mucho que a veces tiene la incertidumbre de si se ha equivocado o no al traerlo al centro. Yo pienso que no se ha equivocado, creo que Francesc tiene que estar aquí y nosotros, puede ser que sí que le haga falta esta parte social, pero pienso que aquí dentro del centro es un niño más. No porque sea SD significa que no sea uno más, sino que es uno más, igual que el resto.

¿Desde qué edad trabajas con él? Yo lo tuve en 1º y 2º de primaria y después ahora ya lo he tenido cada año desde que ha entrado. Yo hago jornada partida y los tres días que vengo estoy con él, aunque no estoy con él todas las horas, aunque si que la mayoría de horas estoy con él.

ASIGNATURAS

¿Cuáles son las asignaturas que más le gustan? Educación física y ahora música. Música ahora le gusta mucho, porque además, ahora la orientadora va a las clases de música y me comentan que ahora por ejemplo tienen un ukelele y le han cambiado las cuerdas por unas de colores y hace lo mismo que los demás, es decir, es capaz de tener una partitura y tocar una canción gracias a eso; y la única cosa que le han hecho es esta.

Y nada, después de las otras clases, yo creo que no tiene una preferencia, depende mucho del profesorado que tiene, todo y que la mayoría de profesores lo hacen muy bien con él. De alguna manera, es muy cariñoso, entonces si el profesional que tiene delante es una persona, es decir, tiene una sensibilidad que a veces no la tenemos nosotros que, a él lo que no le gusta es que lo trates como un niño pequeño, si eres cariñosa y demás, facilita mucho que le guste más una asignatura u otra.

¿Cuál es la asignatura que menos le gusta? El año pasado sí que era plástica, pero más que nada fue por el profesor que tuvo, que no tenía feeling con él y no llegamos a saber por qué. Pero no creo que tenga una asignatura, ahora mismo, que le guste menos que las demás. Puede ser que inglés, que Francesc no lo hacía en primaria, y ahora sí que se la hacemos hacer, lo que pasa es que el profesor que tiene de inglés es muy bueno y ha conectado muy bien con él, lo hace participar, le adapta muy bien los trabajos etc.

Seguramente te dirá inglés, pero no por el profesorado sino que los padres también, con razón, en primaria decidieron que no haría inglés, porque hacer una tercera lengua para él iba a ser muy complicado porque a Francesc le cuesta mucho hablar y claro, dijeron que hacer una tercera lengua será muy difícil porque si no tiene lo otro adquirido, le costará mucho. Pero nosotros aquí, como planteamos a ver si podía dejarla de hacer y no podía (era un requisito de la Consellería), ya determinamos que inglés lo tendría que hacer; además, en inglés son grupos pequeños, así que bien.

¿Cómo son las clases? ¿Les ponen vídeos, presentaciones...? Sí, al menos a las que voy yo. Yo actualmente voy a matemáticas, física y química, historia y catalán, y normalmente estas asignaturas ya ponen, no solamente para Francesc; por ejemplo, en historia nos va bien que la profesora hace Powerpoints y después lo que le hacemos es imprimirlos y las actividades que hace Francesc normalmente son a partir del Powerpoint que ha puesto; es decir, intentamos lo máximo posible que Francesc haga lo mismo que los demás y si por ejemplo ven un vídeo, que él lo vea igual que los demás y luego ya le adaptamos a un nivel muy sencillo lo que queremos que aprenda de un tema.

Pero sí, normalmente sí, creo que es una dinámica del instituto, no es porque esté Francesc, sino que han creado una dinámica que les va muy bien a todos y esto le facilita las cosas a Francesc. No es que sea un Powerpoint para él sino que es para todos y a él le va bien. De alguna manera, no le adaptas nada a Francesc sino que ya, el hecho de tenerlo dentro de la clase hace que el profesor ya adapte sus presentaciones para que a él le vayan bien, a él y a todos.

¿Cuáles son las asignaturas que le resultan más fáciles y menos? En general le cuestan todas, la cuestión es adaptarle las cosas a sus capacidades. Si que matemáticas le cuesta y lengua también, le cuestan todas. Las asignaturas más creativas como por ejemplo música y educación física le cuestan menos. Depende mucho del profesorado, yo creo que Francesc tiene el mismo nivel en todas las asignaturas.

¿En clase se utilizan objetos reales, manipulativos...? Depende del tema, con historia o geografía no y con las lenguas tampoco. En matemáticas y física y química sí, hacen laboratorio, en tecnología también... Pero en general no tienen mucho material manipulativo.

¿Ponen ejemplos para saber cómo se hacen las actividades? Sí.

¿Dónde se sienta? Depende, ahora por ejemplo está detrás. Intentamos sentarle en un lugar en el que si hay una persona que está a su lado, adulta, no moleste a los demás, por lo tanto, no está en medio, siempre está a un lado u otro. Su clase es muy grande y ahora mismo están sentados de tres en tres y él está sentado con otros compañeros y si que miramos que, como tenemos un taburete, la persona que se sienta con él no tiene que molestar a los demás.

¿Las actividades suelen ser muy largas? Normalmente lo que hace el profesorado es explicar y después hacen las actividades, Francesc tiene poca paciencia, dependiendo del día y lo que hagamos, pero normalmente a él no le podemos poner actividades de muy larga duración porque se cansa.

¿Sueles intentar recordar lo que ya habéis hecho y anticipas lo que vas a hacer en clase? Si y no, es que como tenemos una dinámica a la que él ya está acostumbrado, por ejemplo, si hacemos ecuaciones, como lo hacíamos con una calculadora que tiene etc. Normalmente no anticipo y no recuerdo lo que hemos hecho antes; normalmente nos ponemos a trabajar y vamos haciendo. Si que al principio del tema, revisamos lo que hemos hecho, lo que debemos hacer y tal, pero en general no solemos ver lo que hicimos ayer y lo que haremos hoy.

METODOLOGÍA

¿Suelen poner videos? Sí y fotos. Francesc funciona muy bien con las fotos.

Cuando se hacen actividades, ¿se suelen hacer en pequeño grupo, parejas, individuales...? De todo, ahora cada vez más hacen actividades en pequeños grupos, a él no veo que le vaya mejor estar en pequeño grupo, si que es verdad que le va mejor a nivel social, a nivel de que los demás se enriquecen de tener a Francesc en su grupo, pero a nivel individual, creo que le va igual trabajar en grupo que individualmente. Lo que pasa es que socialmente creo que le va mejor; por ejemplo, una vez tuvieron que hacer un video y debían quedar fuera de clase, todo esto implica que si hay cosas en grupo que tienen que hacer fuera del instituto, le favorezca a Francesc, porque esto quiere decir que las tardes tienen que quedar; en cambio, si es una cosa individual no.

Pero dentro del aula, lo que le beneficia son cosas que tenga que hacer fuera del instituto.

¿Se hace trabajo autónomo? ¿Cómo es él con el trabajo autónomo? Es muy poco autónomo Francesc, puede ser que se un error mio, pero está muy acostumbrado a mí, sobre todo cuando estoy, a veces tengo la sensación de que si le dejo trabajo y me voy con otros alumnos a ayudar, me llama porque quiere que estés con él y, si que es autónomo, pero en un intervalo muy pequeño de tiempo.

Las actividades que se llevan a cabo en el aula, ¿son variadas? ¿están relacionadas con los intereses de los alumnos? Pocas, en primaria más, pero en secundaria, la mayoría de las actividades están dirigidas al currículum.

Cuando hablas con él, ¿sueles hablar poco a poco cuando tienes que explicar una actividad? No, no suelo hacerlo, él tiene capacidad para entenderme. Si que cuesta mucho lo contrario, cuando él me quiere explicar una cosa sí que le haces repetirlo muchas veces, aunque está acostumbrado. Francesc tiene una cosa que es que cuando no conoce a la gente, no le gusta que le digas que lo has entendido si no lo has entendido, porque eso de hacer como si lo hubieses entendido y en realidad no, no le gusta porque está acostumbrado a que le hagas repetir, no tiene ningún problema, no se enfada.

¿Sueles presentarle la información poco a poco para que él pueda ir asimilando y entendiendo? Bueno, es que como ya preparamos las cosas, son cosas que directamente se las hacemos poco a poco. Pero bueno, tiene mucha capacidad Francesc y normalmente por ejemplo, si presentan un tema nuevo de historia, como escucha y ve los videos y tal, engancha y por ejemplo, los de historia le encantan porque le gusta mucho todo el tema de las calles y tal, y está super atento. Y la profesora no va más despacio porque esté Francesc en el aula.

¿Las clases suelen ser más teóricas o más prácticas? Depende de la asignatura y depende de lo que estén haciendo, pero normalmente suelen ser 50 y 50, hay una parte más teórica y más práctica.

Cuando trabajas con él, ¿combinas estrategias metodológicas como por ejemplo manipulativas, prácticas...?

No, no solemos hacerlo, lo que tenemos claro es que Francesc hace lo mismo que los demás. Sí que intentamos tener muchas fotografías, muchas cosas que son muy manipulativas, pero bueno, hacemos los mismos contenidos que los demás pero adaptándolo a Francesc y para adaptárselo le hacemos fotos, que él tenga que poner el nombre de las cosas que hay etc.

Manipulativo en sentido por ejemplo de matemáticas y tal no, porque probamos de hacerlo y como es algo que los demás no hacen, no le gusta porque si ve que los demás hacen una cosa y él una diferente no le gusta, entonces intentamos adaptar al máximo los contenidos que hacen los demás a él. Todo lo que es abstracto por ejemplo, a Francesc le cuesta mucho y lo que hacemos con él es por ejemplo, en vez de hacer ecuaciones, lo que hacíamos es sumar y lo hacíamos por colores, con la calculadora.

¿Suele participar en clase? Sí, bueno, como con otros alumnos, le tenemos que animar a participar en clase, pero no es porque sea Francesc, sino que otros alumnos también.

¿Cómo lo evaluáis a Francesc? Normalmente suelo hacerlo con el profesor con el que estoy en clase. Lo evaluamos igual que a los demás, pero con las adaptaciones que tiene. él hace exámenes y lo que hacemos son exámenes sencillos, y muchas veces lo hacemos antes en clase, es decir, un día antes del examen o dos, le damos el examen idéntico y lo hace y después al día siguiente cuando tiene el examen intentamos que lo haga él solo, es decir, que no tenga a nadie para ver qué dificultades que se le presentan. Por eso, le anticipamos, no solo a él, a alumnos NEE de su clase también.

¿Cómo me describirías lo que habéis hecho para que alumnos como Francesc estén en clase y participen en ella? Yo creo que no hemos hecho nada especial, es decir, pienso que Francesc como otra persona pueden simplemente estar en el centro, pero nosotros no hemos hecho nada. Yo pienso que es importante conocer al alumno antes de entrar en el instituto o un centro y es importante que antes de escolarizarlo hablar con las familias, saber muchas cosas etc. Para tener información.

APOYOS

¿Cuánto tiempo llevas trabajando con él como PT? Dos años.

¿Siempre estás con él en el aula ordinaria? Sí. Yo soy anti quitar a los alumnos del aula ordinaria, aunque hagamos una cosa muy diferente a la que se está haciendo en el aula, intento estar dentro del aula.

Cuando estás en el aula ¿estás solamente con él o con otros? Hay ratos, pero normalmente sí que estoy solamente con él. Mi 80% de la atención es con Francesc, aunque siempre que puedo ayudo a todos los alumnos.

¿Cómo ayudas a Francesc en clase? Más que ayudar, yo creo que lo acompaño, estoy con él. Francesc tiene momentos en los que se distrae y demás y le digo que escuche o lo que sea, simplemente le acompaño en el proceso.

RELACIONES SOCIALES DEL ALUMNO

¿Se lleva bien con todos los compañeros? Sí, lo que pasa es que Francesc sí que vino al instituto con una relación muy estrecha con un alumno que está en su clase, entonces este alumno se ha hecho adolescente y claro, lo que pasa es que al principio Francesc tenía una problemática de celosía con los demás, que tenía a su amigo como su propiedad y a este niño en cuestión muchas veces le sentaba mal. Con la familia estuvimos hablando para intentar que no pasasen estas cosas.

Problemas no tiene con sus compañeros, es buen niño, si que se hace más con unos que con otros pero no tiene problemas con nadie.

¿Tiene amigos en clase? A ver, amigos para quedar fuera no, pero que los alumnos lo consideran uno más dentro de la clase sí. Yo creo que cognitivamente Francesc está en una etapa mucho más abajo que los demás y los demás lo que hacen es respetarlo mucho, entenderlo... Pero amigos como tal no tiene, amigos tiene que son más pequeños que él, que tiene fuera de la escuela por las relaciones de la familia y demás. Todo y que se lleva muy bien con Nadal, con niños que además le esperan... Lo consideran como un niño al que tienen mucha consideración. Amigos para quedar el fin de semana no tiene.

¿Alguna vez has visto que hayan dejado a Francesc solo o de lado? El patio es una de las cosas en las que tenemos que trabajar, a veces está con otros alumnos, pero tiene un juego muy imaginario, por lo tanto, hay ratos en el patio en los que necesita estar solo para hacer este juego. Tiene la necesidad de expresar, hablar... y si que creo que el patio es el lugar donde deberíamos trabajar.

¿Alguna vez te ha mencionado que algún compañero le haya dicho algo que no le haya gustado, que se hayan reído de él, insultado...? No lo dice, pero lo ves en él, que le ha pasado alguna cosa. No le insultan, es más alguna cosa que le han hecho que a él no le ha gustado. Él también insulta a veces. Pero se lo ves en seguida y además, los de la clase lo sobreprotegen en este sentido, si ha pasado algo vienen y lo dicen. Cuesta mucho que él se exprese.

¿Crees que los compañeros tratan a Francesc como una persona más o lo tratan un poco diferente? Yo creo que lo tratan un poco diferente, lo intentan proteger. Todo y que en la clase es uno más, todos en general lo intentamos sobre proteger.

¿Alguna vez se ha peleado con algún compañero? Si, algunas veces, tiene mucho genio, pero tampoco suele pelear mucho. Le cuesta mucho enfadarse, es un niño alegre.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

¿Sabes si hace alguna actividad extraescolar? Hace kárate y "ball de bot". Y después, empezamos a mirar que vaya al casal de jóvenes. La orientadora se puso en contacto con Servicios Sociales para que nos lo explicaran un poco ya que nos interesaba y con Joan Jordi también hablamos de este aspecto, que en instituto no tiene problemas con los compañeros pero sí que fuera no tiene este acompañamiento que nos gustaría que tuviera de quedar con gente y demás. Consideramos que el Casal Jove sería un lugar donde igual podría encajar muy bien, además en el casal hay niños más pequeños y claro, estaría bien que viniesen a hacer talleres y cosas.

No se si está también en la banda de música.

RELACIONES CON LA FAMILIA

¿Cuál es la relación del centro con la familia de Francesc? Bueno, sobre todo con la madre es muy buena. Desde el principio hemos tenido reuniones, tiene mi número de teléfono, con cualquier cosa estamos en contacto... Yo creo que es buena, si que ahora por ejemplo, con la orientadora va mucho mejor este año. Con su familia hacemos más reuniones que con las de otros alumnos, por ejemplo.

Joan Jordi también nos ayuda en determinadas cosas y muchas veces cuando viene Joan Jordi aprovechamos para que venga la madre a contarnos lo que ve ella.

Si haces algo con Francesc en clase, ¿después le dices a la madre lo que habéis hecho para que lo puedan trabajar en casa? No. Coloma, la madre, salió de primaria cuando había confinamiento, en el momento que nos confinaron a todos, Francesc se perdió muchas cosas, más que los otros alumnos, porque claro, estar ante una pantalla él solo, al cabo de 5 minutos él ya no estaba; entonces cuando vino aquí, vino un poco enfadada, pero todas las propuestas que se nos han hecho por parte de los padres las hemos ejecutado.

Si hablamos de algún tema importante sí que nos ponemos en contacto con ella, por si necesita hacer un video, por ejemplo.

OTROS

¿Crees que Francesc está mejor atendido aquí o estaría mejor en un CEE? Aquí está bien atendido, si estuviese en un CEE sería diferente. La madre tuvo dudas, de si se había equivocado o no en traerlo a este centro, pero le dijimos que no se había equivocado, porque imagínate, si le cuesta socializar fuera de aquí, imagínate si se hubiese ido a un CEE de Palma o Manacor. Pero claro, a la madre le falta esa conexión de quedar los fines de semana, de quedar con otra gente... Yo siempre lo digo, los padres de los alumnos que tienen dificultades, sobre todo Coloma, que tiene para comparar, compara y no debería hacerlo porque cada persona es distinta.

Yo pienso que no se han equivocado, aunque a lo mejor un CEE es más poco académico y más funcional, si, pero nosotros tenemos la suerte de tener a un profesor de un CEE y nos ayuda mucho. Yo pienso que han hecho bien, porque además, el pueblo lo conoce, los niños lo conocen y Francesc es uno más y le quieren. Y claro, si lo hubiesen llevado a un CEE todavía hubiese tenido menos contacto con la gente del pueblo y con los alumnos; aquí vas a cualquier clase y todos conocen a Francesc. Saben quién es. En cambio, si no estuviese aquí no sabrían quién es.

Yo soy partidaria de que alumnos como Francesc estén en un centro ordinario, a ver, creo que hay alumnos que es muy difícil que estén en un centro ordinario si no se dota de recursos, pero creo que niños como Francesc pueden estar perfectamente dentro de un aula ordinaria, la cuestión es adaptar las situaciones y cada vez la enseñanza va hacia situaciones de aprendizaje más vivencial, no es como antes y esto favorece que estos alumnos puedan estar más integrados en el sistema. Nos faltan recursos. Hablamos de Francesc, pero cada alumno que tenemos dentro del aula es un mundo y deberíamos intentar que cada uno tuviese resueltas sus necesidades.

- **Entrevista con la madre**

INICIO

¿Cuánto tiempo hace que Francesc está en la escuela? En el instituto, 2 años.

¿Siempre ha estado en una escuela ordinaria? Sí, siempre, antes estaba en la escuela ordinaria primaria de Porreras y ahora está en el instituto ordinario.

ESCOLARIZACIÓN

¿De quién fue la decisión de que Francesc estuviese en una escuela ordinaria? Bueno, fue nuestra y también le preguntamos a Francesc qué le gustaría hacer y después Joan Jordi fue nuestro apoyo, porque teníamos dudas y es la mejor elección que hemos hecho, eso seguro.

¿Cómo fue ese proceso? Nos costó porque no conocíamos todo esto, pero una vez que ya estás dentro y ves que es uno más ya está.

¿Sabes si siempre está dentro de clase o sale fuera? ¿Qué opinas? No siempre está en la clase ordinaria, me parece que solo sale con la logopeda. Creo que no es bueno que salga de la clase porque yo siempre lo digo, en la sociedad estamos todos juntos, él no saldrá de la sociedad en un momento dado para hacer otras cosas, él tendrá que convivir con todo el mundo. ¿Por qué en un momento dado de la clase tiene que salir? Lo que tienen que hacer, pienso yo, es la tarea como maestros, de adaptar. Si es una logopeda, tendría que ver de qué manera se puede beneficiar él haciendo un trabajo de logopedia, no digo que no tenga que tener logopeda, pero la logopeda, para mí, tendría que estar dentro de la clase y hacer el trabajo que le toca y adaptarla para que todos se puedan beneficiar de ello. Porque él, en la vida cotidiana estará con todos.

ASIGNATURAS

¿Cuáles son las asignaturas que más le gustan? ¿Por qué? Música, educación física y tecnología. Porque tiene la parte artística que le encanta y la tecnología por ejemplo es muy manipulativa y todo lo que es manipulativo a él le gusta mucho.

¿Cuáles son las que menos le gustan? Las lenguas, el inglés por ejemplo, no le gusta nada y él dice que es porque se aburre. Pero, ¿por qué se aburre? Yo creo que deberían hacerse la pregunta en el centro. Es verdad que le cuesta, pero es que también le cuesta hablar y habla; osea, no porque le cueste se tiene que aburrir. Pero inglés es la que creo que le gusta menos, de hecho, alguna vez hemos tenido problemas porque no quiere ir a clase.

Y las otras no es que no le gusten, catalán y castellano no es que no le gusten, por ejemplo. Pero la que menos menos le gusta es inglés.

¿La relación con el profesor de inglés es buena? Sí, el año pasado por ejemplo, odiaba la plástica y el profesor de plástica estaba loco por Francesc, pero no quería ir a plástica tampoco, no engancharon. Es que él no se queja de ningún profesor, pero en inglés no hay manera, también lo puedo entender porque le cuesta mucho.

METODOLOGÍA

¿Sabes qué metodología se utiliza en el aula? No, no lo sé. Yo se que se lo han adaptado muy bien y he hablado con Joan Jordi alguna vez y dice que en el centro hacen un buen trabajo. Ahora bien, yo la verdad es que tampoco me he preocupado porque como veo que él está bien y el apoyo que tiene me gusta mucho, es diferente de la escuela a la que iba antes, que siempre preguntaba qué hacían y quería verlo; ahora estoy tranquila de que hacen un buen trabajo y ya me fío de lo que hacen.

APOYOS

¿Tiene apoyos en clase? Sí, tiene a Eva, que es la PT, a la logopeda y ya está.

¿Los apoyos siempre están dentro del aula? No, normalmente sí, pero de vez en cuando sale con la logopeda.

¿Cómo crees que aprende mejor Francesc? Yo pienso que lo que le va mejor es todo lo visual y todo lo manipulativo. Además, tiene muy buena memoria, pero con la dificultad de no saber leer y escribir todo tiene que ser muy visual. Tiene mucho coco.

RELACIONES SOCIALES

¿Crees que Francesc está incluido en la escuela por parte de sus compañeros? No, es decir, dentro de la escuela y la clase sí, en el patio lo pongo en duda y fuera de la escuela no existe. Él no tiene relación con sus compañeros fuera del centro.

¿Crees que tiene amigos en clase? No, yo diría que amigos no tiene, tiene compañeros.

¿Alguna vez te ha mostrado preocupación por las relaciones sociales? No, es que él lo lleva bien, lo vive muy bien. El problema es que él lo ha normalizado, este es el problema, él ha normalizado que fuera del cole no le digan de hacer cosas y esto no se debería normalizar.

¿Alguna vez se ha peleado con algún compañero? No, ni cuando iba a la escuela ni aquí, por parte suya no. Hace 3 o 4 años, que estábamos en la otra escuela, hubo un momento de bullying hacia él pero él nunca ha tenido problemas. **¿Qué hizo la escuela cuando ocurrió el tema del bullying?** Hicieron como si no hubiese pasado nada, la profesora vino a hablar conmigo, le hicieron una carta, un dibujo y una pancarta, pero no era esto lo que tenían que hacer.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

¿Tiene algún profesor o profesora por las tardes? No, bueno, viene una chica que le enseña cosas de la vida cotidiana, pero profesor como tal no tiene.

¿Hace algún deporte? Sí, Karate.

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

¿Cómo es tu relación con la escuela? Buena, muy buena. Además, cada trimestre tenemos tutorías, tengo contacto directo siempre con la tutora, nos vamos comunicando para que haya feedback. Aunque esté tranquila siempre paso pena de ver a ver cómo va, yo les digo como va Francesc y ellos me lo dicen también. Y siempre que quiero tener una reunión la tenemos, la verdad es que muy bien. Con la orientadora nos hemos visto unas cuantas veces también.

Siempre tengo inquietudes porque si que es verdad que aún quedan dos años para terminar pero no nos daremos cuenta y ya terminará y queremos ver qué opciones tiene etc. Ahora por ejemplo, teníamos dudas con unos temas de catalán y me reuniré con el centro para resolver estas dudas... ¡Muy bien!

En la escuela ¿te explican lo que han hecho en clase para que después lo podáis repasar? No, porque yo cuando voy a los sitios siempre digo que yo quiero ser su madre, yo en llegar a casa, si puede ser, no quiero hacer de logopeda ni de maestra ni de psicomotricista, porque lo hacía y descuidaba a mi otro hijo. Pero, si un día necesitan que yo le ayude a hacer algo no tengo problema, pero que sea un hábito no lo quiero hacer. En estar en casa quiero tener nuestro momento de mamá, niño, ir al parque etc.

OTROS

¿Estás contenta de que Francesc esté en este centro? Sí, mucho. Primero, porque va a una escuela ordinaria y yo pienso que esto que estamos haciendo no es solo para él, es para los demás. Es decir, yo dudo que nosotros en estos cuatro años consigamos que Francesc sea uno más y esté incluido pero creo que abrimos un camino para que los próximos que vengan, al menos tengan la oportunidad.

De hecho, a este instituto no había ido nadie con discapacidad intelectual y el año que viene vendrán dos o tres más. Nosotros hemos abierto la puerta y al menos sí ha servido para esto enhorabuena; yo pongo en duda que esto se consiga para nosotros.

¿Siempre has pensado que la escuela ordinaria sería la mejor opción para Francesc? Sí.

¿Crees que estaría mejor atendido en un CEE? A ver, si yo pienso en el tema social, que es lo que me preocupa más, evidentemente en un CEE él estaría muy bien, porque estaría con los suyos, sería comprendido, seguramente ya tendría amigos, cosa que no hemos conseguido en este.

Pero, por otro lado, yo no lo quiero, porque como me dijo Joan Jordi, Francesc es un niño de porreres y tiene que ir a la escuela de Porreres, y tiene que ser así; pero claro, cuando veo esta otra parte pienso mucho. Puede ser que no haya servido para nosotros, pero sí que creo que para el resto y Francesc tiene que estar con todos, nos guste o

no. Si lo llevamos a un CEE le estamos diciendo a las otras personas que Francesc, por ejemplo, no puede estar con ellos.

- **Entrevista con el alumno**

INICIO

¿Cuánto tiempo hace que estás en la escuela? Dos años.

ESCOLARIZACIÓN

¿Siempre has estado en una escuela como la de ahora? Sí.

ASIGNATURAS

¿Cuáles son las asignaturas que más te gustan? Tecnología, música, educación física, catalán, mates, física y química y ya está.

¿Por qué te gustan estas asignaturas? Porque quiero aprender y son las que me parecen más interesantes.

¿Te gustan los profesores que tienes? Sí, mis profesores favoritos son Miquel (inglés), Eva, Rafael, Aina, Biel y ya está.

¿Cuáles son las asignaturas que menos te gustan? Inglés. Porque no me gusta nada y dentro de la clase estoy aburrido.

¿Dónde te sientas? La clase tiene forma de U y nos sentamos de dos en dos. Yo estoy en la parte de atrás y tengo al profesor delante, la tengo cerca.

METODOLOGÍA

¿Qué te gusta más, ¿hacer actividades solo, en parejas o en grupo? En grupo.

¿Hacéis actividades en grupo en clase? Sí, hacemos muchas.

¿Te gusta participar en clase? Sí.

Los exámenes ¿te parecen fáciles o difíciles? Hoy he hecho uno muy difícil pero lo he superado, lo he podido hacer. Era un examen de catalán.

APOYOS

¿Tienes algún profesor de apoyo? Sí, Eva.

¿Siempre estás con ella en la clase? No siempre porque a veces ella no está en clase.

RELACIONES SOCIALES

En el patio ¿sueles estar con tus compañeros de clase? Sí.

¿Quiénes son tus amigos de clase? Ewen, Mateu, Hugo, Martina, Ainara, Miriam, Catalina, que hay dos, y Nadal.

¿Alguna vez te has peleado con algún compañero de clase? No.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

¿Haces alguna actividad por las tardes? Sí, kárate y repaso. Repaso de pagar, contar dinero... Me gusta mucho, pero no hacemos cosas de clase.

¿Has hecho amigos en actividades como kárate? Sí, pero no me acuerdo de los nombres.

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

¿Crees que tu familia tiene buena relación con el centro? Sí.

OTROS

¿Estás contento de estar en la escuela que estás? Sí, porque me gusta aprender cosas y quiero aprender.