

Análisis De Herramientas De Inclusión Educativa Desde Una Visión Sociológica. Estudio De Caso

*Analysis Of Educational Inclusion Tools From A Sociological Perspective.
Case Study*

Milagrosa Bascón Jiménez
Universidad de Córdoba (España)

Fecha recepción: 04/02/2024

Fecha aceptación: 12/05/2024

Resumen

La educación inclusiva forma parte de la agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se trata de conseguir una educación donde el alumnado en general sea partícipe dentro del aula ordinaria de los procesos de aprendizaje. El presente trabajo analiza la relación existente entre una herramienta y estrategia de enseñanza inclusiva, con los resultados competenciales obtenidos en el aula de infantil de un centro ordinario. Se trata de una investigación no experimental llevada a cabo mediante la observación de un fenómeno en un contexto natural, analizado posteriormente, siendo la unidad de análisis un alumno con síndrome de down. Los resultados de las observaciones y del análisis de los datos nos llevan a concluir la relación existente entre la metodología utilizada y los resultados académicos obtenidos.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo, Educación Infantil, Educación Inclusiva, Síndrome de Down

Abstrac

Inclusive education is part of the 2030 agenda and the Sustainable Development Goals. It is about achieving an education where students in general are participants in the ordinary classroom of the learning processes. The present work analyzes the relationship between an inclusive teaching tool and strategy, with the competence results obtained in the infant classroom of an ordinary center. It is a non-experimental investigation carried out by observing a phenomenon in a natural context, analyzed later, the unit of analysis being a student with Down syndrome. The results of the observations and the analysis of the data lead us to conclude the relationship between the methodology used and the academic results obtained.

Keywords: Cooperative Learning, Down Syndrome, Early Childhood Education, Inclusive Education.

Como citar este artículo:

Bascón-Jiménez, M. (2024). Análisis de herramientas de inclusión educativa desde una visión sociológica. Estudio de caso. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 242-257

1. Introducción y justificación

Durante los primeros años de escolarización los niños van adquiriendo conciencia de pertenencia al grupo de iguales. En su proceso de socialización primaria han ido aprendiendo una serie de normas de comportamiento, implícita o explícitamente, que hacen que su desarrollo dentro del aula sea progresivo, y la imitación al grupo de iguales, una de las formas que tienen de desarrollarse socialmente. Esta pertenencia al grupo los hace sentirse en igualdad ante los demás, y es así en consecuencia como se desenvuelven en el contexto del aula. Estos comportamientos de imitación entre el alumnado, pasan a formar parte de la cadena de elementos socializadores del niño, si bien hasta la entrada al colegio, es la familia el agente socializador exclusivo, una vez en la escuela, alumnado y docentes, pasan a convertirse en agentes directos de socialización.

Por tanto, es en el contexto del aula y en la escuela, donde se produce la absorción de normas, comportamientos y directrices sociales básicas, donde el docente juega un rol importante. La forma en la que el docente diseñe la programación y la implementación de herramientas metodológicas, será un factor a tener en cuenta para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula.

En general, el docente durante sus años de estudio no recibe formación específica para afrontar un aula con alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y/o dificultades de aprendizaje. En relación a esta cuestión, hay estudios (Accedo, 2011; Colmenero, Pantoja y Pegajalar, 2015; Molina y Holland, 2010), que expresan la inadecuada formación que reciben los docentes en cuanto a las necesidades reales, así como también la poca atención que se le ha dedicado a la formación del profesorado en materia de educación inclusiva. En la misma línea se manifiesta la Agencia Europea de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011), cuando señala las competencias que deben tener los docentes para trabajar por una educación inclusiva, entre los que se encuentra el empleo de diversos métodos de enseñanza.

Este trabajo analiza desde una perspectiva sociológica, la experiencia educativa de inclusión de un alumno con síndrome de down en el aula de un colegio ordinario. Se trata de exponer los resultados obtenidos a través de una investigación no experimental, que se ha llevado a cabo mediante la observación de un fenómeno en un contexto natural, analizado posteriormente (Kerlinger, 1979), durante la etapa del segundo ciclo de educación infantil. El objetivo general de esta investigación es analizar la relación existente entre la

metodología utilizada para el aprendizaje, dirigida al conjunto de alumnos, y el resultado en adquisición de competencias alcanzado por el alumno con síndrome de down.

1.1 La inclusión educativa

En el año 2000, en la Conferencia de Dakar, se utilizó por primera vez el término educación inclusiva, dentro de los Compromisos de Acción Regional establecido para los países, donde éstos se comprometían, entre otras cosas, a:

La educación básica para todos implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración, de todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/SIDA, y otros. [...]. Promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales. (pag. 39).

El término inclusión ha ido calando poco a poco en la sociedad debido, entre otros, a los movimientos sociales reivindicativos de los derechos de las personas con discapacidad, que a su vez han propiciado cambios y adaptaciones normativas que han hecho de la inclusión un objetivo social común. (Plena Inclusión, 2015). No obstante, debemos señalar que la inclusión real de las personas con discapacidad aún está en proceso de implementación. No existen escenarios de inclusión completos. Si observamos el ámbito laboral, o educativo, o social, no sólo podemos encontrar huecos importantes de ausencia de inclusión real, sino también casos de vulneración de derechos fundamentales (Plena Inclusión, 2019).

En el ámbito educativo, atendemos a la definición de Narodowski que se refiere a la inclusión como la reunión de esfuerzos entre varios sectores de la sociedad para ofrecer una educación sensibilizada hacia las necesidades específicas de cada uno de los sectores, estableciendo un nivel entre las desigualdades, que posibilitan el acceso, la estancia y el progreso hacia aquellos que lo necesitan (Narodowski, 2008).

Siguiendo a Vera et al., (2019) para hablar de educación inclusiva hay que tener en cuenta cuatro elementos:

1. La inclusión como proceso de trabajo progresivo, con innovación y cambios para el alumnado
2. La inclusión pretende involucrar a todo el alumnado y aumentar su participación
3. Requiere supresión de barreras
4. La inclusión hace hincapié a grupos de atención preferentes

De unos años a esta parte, observamos que la inclusión, en términos educativos, está tomando interés y fuerza. Echeita y Ainscow (2011) destacan el aumento de interés por la educación inclusiva, afirmando que se están desarrollando acciones para poder dar respuestas educativas efectivas al conjunto del alumnado. En este sentido tenemos que señalar las aportaciones de Porter y Towell (2017), que ponen de manifiesto lo importante que es para conseguir la educación inclusiva real, el establecimiento de alianzas y redes entre padres, docentes y asociaciones interesadas, así como conseguir involucrar a la sociedad civil.

El concepto de inclusión va unido al termino de atención a la diversidad. En España, ya en 2006 con la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se señalaba que “la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social” (p.12).

Al igual que la atención a la diversidad forma parte adscrita a la inclusión, el término integración también es un componente relacionado. Este concepto se empezó a usar para normalizar la integración de las personas que se consideran diferentes al resto (Escribano González y Martínez Cano, 2013). A veces se usa el termino inclusión cuando realmente se está llevando a cabo una integración. La inclusión es algo más, es un término que conlleva un paso mas que la integración (Rosales Marín, 2015). Efectivamente esto es así, aunque son dos conceptos íntimamente ligados existen diferencias que hay que reflejar, tal y como indica Werneck (2002) destacamos las dos siguientes:

1. La integración se centra en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), mientras que la inclusión hace referencia a toda la comunidad educativa, provocando de esta manera una mejora de la calidad educativa en su conjunto y para todo el alumnado.
2. La integración propone adaptaciones curriculares para solventar las diferencias del alumnado con NEE, la inclusión pretende un currículo inclusivo, común para todo el alumnado, en el que se incluyan esas adaptaciones propias.

En España, el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, recogía que se dotará de medios a la institución educativa para favorecer en proceso educativo y evitar así la segregación, promoviendo la integración del alumnado con discapacidad. Fue en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) cuando se empezó a utilizar el concepto de Necesidades Educativas Especiales dejando atrás el de Educación Especial. Se establecía que el sistema educativo debía de dotar de recursos para dar

respuesta a los alumnos con NEE, sea de manera temporal o permanente (art.36).

Será con la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, cuando se apuesta directamente por la inclusión educativa, ya que se establece el procedimiento así como los recursos, que se necesitan para captar las necesidades concretas de los alumnos NEE. También al artículo 71 de dicha ley establece que la atención específica se dará desde el mismo momento de la detección.

Tradicionalmente, en el sistema educativo, se han caracterizado las aulas por homogeneizar al alumnado (Arnaiz, 2003). Se ha trazado una línea homogénea con los contenidos que debían saber los alumnos independientemente de sus capacidades, dejando así un espacio vacío, que cada vez se hace más grande, entre los que cumplen esas expectativas de la homogeneidad y los que no llegan a hacerlo. En la actualidad cada vez somos más conscientes de la diversidad dentro del aula, y son los propios docentes los que reclaman apoyos en beneficio de atender esa diversidad. No obstante, y a pesar de esto, en la mayoría de los centros educativos se siguen dando respuestas a esa homogeneidad irreal. Pujolàs (2012), lo explica bien:

La lógica de la heterogeneidad postula que, si esperamos que los alumnos diferentes funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela y en otras instituciones educativas tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias como sea posible basadas en esa heterogeneidad (p. 96).

Las administraciones públicas deben ser conscientes de que la inclusión no se consigue introduciendo a niños diferentes en un mismo espacio. La inclusión es la participación activa de todos en los procesos de aprendizaje. Y para que eso sea posible se necesitan recursos y programas con diseños específicos. Así se pone de manifiesto en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, donde también en su disposición cuarta, se hace mención al diseño de un plan en coherencia con la Agenda 2030 para conseguir atender a los alumnos con discapacidad en las mejores condiciones.

Llegados a este punto, podemos decir que la educación inclusiva es un enfoque que pretende restablecer los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza en todos los niveles y en todos los entornos, con el objetivo de dar respuesta a la diversidad del alumnado y fomentar un aprendizaje exitoso de modo que, todas las personas reciban una educación justa e igualitaria con las mismas oportunidades (Pérez et al., 2021). Por tanto, la educación inclusiva debe ser considerada como un proceso que procure abordar y responder a la

diversidad de las necesidades de todos los niños y niñas, mediante una participación mayor en el aprendizaje y minimizando la exclusión del sistema educativo (Crisol, 2019).

1.2 Características del alumnado con síndrome de down

El síndrome de down es la principal causa de discapacidad intelectual congénita y la alteración genética humana más común. Se produce de forma espontánea, no hay causa aparente sobre la que se pueda actuar para que no ocurra, y está presente en todos los países, culturas, etnias etc. El síndrome de down no es una enfermedad ni tampoco tiene grados, por lo que cada persona con síndrome de down es distinta a otra, aunque tengan rasgos físicos comunes o parecidos (Down España 2020).

Cuando hablamos de alumnado con síndrome de down, a menudo podemos dejarnos atrapar por creencias sin base ni evidencia, en torno a sus capacidades cognitivas, sin embargo debemos tener presente que como cualquier discapacidad intelectual, el síndrome de down también posee variables similares, aunque si bien es cierto el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de down dependerá, como en el resto de las personas, de la estimulación temprana que haya recibido y del entorno en el que se lleve a cabo su proceso de socialización primaria (Down España 2016).

En el ámbito educativo el síndrome de down está recogido dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), y dentro de éstas en las Necesidades Educativas Especiales (NEE), y como tal requiere de una serie de adaptaciones dentro del aula para facilitar su inclusión y aprendizaje. Ruiz Rodríguez (2016) estableció unas propuestas de intervención en función de las características que, en general, presentan las personas con síndrome de down. Este alumnado presenta una percepción visual más desarrollada que la auditiva, por lo que si el docente apoya sus explicaciones de material audiovisual, al alumnado le será más fácil la comprensión. A su vez, las personas con síndrome de down y sobre todo los niños y niñas, tienen una alta capacidad de imitación, por lo que si el aula está organizada para trabajar por parejas o grupos, el alumnado imitará las formas y el proceder de sus iguales. En cuanto a la capacidad de retener o memorizar la información, es conveniente que el docente utilice mensajes cortos y directos, y de tiempo al alumnado para absorber la información. En definitiva, se trata de atender a las características de este tipo de alumnado a la vez que el resto va realizando su aprendizaje, porque los apoyos para el alumnado con síndrome de down son también apoyos y facilidades para el resto.

1.3. El aprendizaje cooperativo como herramienta de inclusión

La cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir objetivos comunes. Se trata de conseguir que los individuos trabajen de forma cooperativa para alcanzar resultados comunes, aumentando así su propio aprendizaje a la vez que lo consiguen los demás. Hacer grupos reducidos de alumnos y conseguir que trabajen en cooperación unos con otros, consiguiendo el apoyo mutuo, el respaldo y el esfuerzo común (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Así, el aprendizaje cooperativo (AC), no consiste en unir en pequeños grupos a los alumnos dentro del aula; se trata de conseguir cooperación e interdependencia positiva consciente mediante la formación y trabajo de los grupos (Pujolàs 2008). Esta interdependencia positiva forma parte de uno de los cinco aspectos a tener presente cuando hablamos de AC: el proceso grupal, las habilidades sociales, la interacción y la responsabilidad individual (Johnson et al., 1999; Johnson & Johnson, 2009).

En cuanto a la conformación de los miembros de los grupos, Putnam (2015) y Gillies (2016), afianzan la idea de Johnson, Johnson, & Holubec (1999) de que los grupos deben estar compuestos por alumnos de diverso rendimiento, capacidad cognitiva, sexo, procedencia, es decir, deben ser grupos heterogéneos. Y estos grupos se pueden formar de tres maneras, tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla1.
Grupos cooperativos

	Tiempo	Tipo de Actividad
Grupos Formales	Desde una hora a varias semanas	Cualquier materia que pueda adaptarse
Grupos Informales	Pocos minutos hasta una hora	Clase magistral breve Diálogos o charlas
Grupos de Base	Largo plazo (medio año)	Relacionales y de conducta

Fuente: elaboración propia a partir de Johnson, Johnson, & Holubec, 1999)

Como vemos, los tres tipos de grupos serán de uno u otro tipo en función del tiempo en el que estén conformados y también del tipo de actividad que se quiera realizar.

Cuando hablamos de aprendizaje cooperativo como herramienta de inclusión, es porque son numerosos los estudios que señalan que mediante esta metodología, se produce un mayor rendimiento y aprendizaje, así como un ambiente inclusivo (Chatila & Husseiny, 2017; Gómez et al., 2018; Johnson et al., 2014; Korkmaz & Tay, 2016; Wolfensberger & Canella, 2015).

Las necesidades específicas de apoyo educativo son una realidad dentro del aula. Los docentes necesitan herramientas y estrategias de enseñanza que les permitan crear ambientes y aulas inclusivas. Según Völlinger y Supanc (2019) el AC es una metodología educativa que se diseñó para atender la diversidad en el aula.

Uno de los primeros estudios que ofrece evidencia en cuanto al AC como estrategia de inclusión, es el de Stevens, Slavin y Madden (1991), que analiza numerosas investigaciones concluyendo que la incorporación de los elementos esenciales del AC como es la interdependencia positiva, si no se implementa correctamente no es posible la eliminación de barreras, y por tanto la inclusión.

Uno de los elementos de dinamización y funcionamiento del AC es la asignación de roles. Entendemos el rol como el conjunto de comportamientos que se esperan de una persona, en este caso, la tareas que uno debe llevar a cabo y que sus compañeros esperan de él. Mediante esta tarea de asignación de roles, el tutor les asigna una actividad y tarea a cada uno de los alumnos del grupo y los hace responsables de las funciones encomendadas. Así, se consigue el reparto igualitario de tareas y la asunción del concepto de trabajo cooperativo, ya que cada uno de los roles está destinado a realizar una actividad de igual importancia para el funcionamiento del grupo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

2. Método y contexto

La metodología utilizada para la realización de este trabajo ha sido la observación y la recogida de información. Se trata de una investigación no experimental que se ha llevado a cabo mediante la observación de un fenómeno dado en un contexto natural, analizado posteriormente (Kerlinger, 1979). Así la muestra de unidad de análisis será el alumno con síndrome de down, y el contexto en el que se desarrolla la investigación es el centro de enseñanza, concretamente las aulas de infantil de segundo ciclo. La investigación se ha llevado a cabo durante los tres años de duración que tiene esta etapa educativa.

La investigación se ha realizado mediante el análisis de las calificaciones del alumno, las reuniones en tutorías con la familia, y las comisiones de seguimiento y evaluación del alumno por parte del profesorado implicado. A su vez, el departamento de orientación y apoyo a la inclusión del centro, que está formado por un equipo multidisciplinar de profesionales especializados en distintos ámbitos de actuación (pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, desarrollo motor y orientación integral), ha ido generando informes trimestrales que se han tenido presente para la evaluación. Los diarios de clase de la tutora, y las observaciones de la familia, también han sido tenidos en cuenta.

El contexto donde se ha llevado a cabo la investigación es un centro ordinario, de la provincia de Sevilla, con una sólo línea de alumnos por curso. El centro tiene una etapa de infantil, una de primaria y otra de secundaria, donde las aulas están organizadas de manera cooperativa, con mesas y sillas en grupos y por colores (esto último en el caso de infantil). Trabajan una metodología basada en proyectos y aprendizaje cooperativo, donde la inteligencia emocional juega un papel importante. En las aulas de infantil, para una mejor implementación de la metodología del AC, los grupos se forman de manera heterogénea donde cada miembro tiene un rol. En el caso investigado, los roles se identificaban por colores y a cada color se le asignaba una tarea concreta. Este método simbólico es de fácil comprensión en la etapa de infantil. La distribución era la siguiente: mini profe (rojo), portavoz (verde), repartidor (amarillo), árbitro (rosa). Dichos colores y tareas se repiten en los tres cursos de la etapa educativa, con el objeto de dar continuidad a la metodología. A su vez, los colores y tareas se relacionaban con animales, facilitando así la interiorización de la tarea. Mini profe (búho), portavoz (loro), repartidor (hormiga), árbitro (serpiente). Los alumnos disponían de una leyenda en la pared de clase que refleja los colores-roles-animales, así como tarjetas en las mesas que identifican la función de cada uno.

Destacar en este aspecto que el alumnado trabajó en grupos de base heterogéneos, cambiándose cada tres meses. En este caso, la tutora planificó previamente el diseño del aula y la distribución de los espacios. Definir el tamaño de los grupos, las individualidades de cada uno de los miembros del grupo, la estimulación propia que requieren los grupos, así como la observación constante del trabajo de los alumnos, tanto individual como grupal, forma parte del papel del maestro, en este caso al tutora.

El objetivo general de esta investigación es analizar la relación existente entre la metodología utilizada para el aprendizaje, dirigida al conjunto de alumnos, y el resultado en adquisición de competencias alcanzado por el alumno con síndrome de down. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Observar si el grupo clase trabaja de manera inclusiva
2. Analizar las características del alumno con síndrome de down
3. Reflexionar sobre el papel de la metodología de enseñanza- aprendizaje
4. Conocer los beneficios de las herramientas metodológicas utilizadas
5. Acercar la realidad del aula a la comunidad en general

3. Resultados y discusión

El objetivo general de esta investigación ha sido analizar la relación existente entre la metodología utilizada para el aprendizaje, dirigida al conjunto de alumnos, y el resultado en adquisición de competencias alcanzado por el alumno con síndrome de down.

En relación a la metodología hemos de subrayar que, tras los tres cursos de utilización del AC, podemos afirmar que el alumno con síndrome de down obtuvo las mismas competencias que el resto de sus compañeros. Si bien es cierto, hubo algunas de ellas que estaban en proceso, pero esta situación también se dió entre otros compañeros y compañeras por lo que no representa un dato significativo.

De las cuestiones a tener presente, observamos que el conjunto del alumnado ha trabajado y desarrollado sus competencias compartiendo espacio y tiempo con el alumno con síndrome down. Y viceversa, lo que supone un incentivo para el desarrollo emocional del conjunto de grupo. Visto este aspecto, podemos decir que de los objetivos específicos que nos habíamos planteado, observar si el grupo de clase trabaja de manera inclusiva, podemos decir que sí lo podemos corroborar.

Dedicamos un epígrafe del marco teórico a presentar de manera sucinta, algunas de las características que puede poseer el alumnado con síndrome de down. Hemos de decir, que cada alumno trae su propia experiencia de vida. En este caso de investigación concreta, el papel de la familia en cuanto a agente estimulador en la edad temprana, ha sido fundamental para que el alumno trabajase de manera exitosa dentro de aula. Los trabajos realizados con el alumno en sicomotricidad, fina y gruesa, semi autonomía en la gestión de esfínteres, el trabajo en lectoescritura previa, los juegos educativos, etc, han sido factores que ayudaron a la inclusión del alumno dentro del aula. Así, también debemos destacar el papel del docente. En este caso, la tutora, ha sido agente esencial en la proceso: estas dos variables, familia y tutora, se presentan como ejes básicos a tener muy presente en cuanto a los resultados obtenidos.

En relación a la herramienta de enseñanza, el AC, ha supuesto una metodología acertada en cuanto a la consecución de las competencias adquiridas por parte del alumnado, de todo el grupo de clase. Mediante el trabajo cooperativo y la asignación de roles, se ha conseguido que los alumnos vean al compañero como un cooperante; la asunción de responsabilidad individual para lograr el objetivo común, ha conseguido lo que afirmaron David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec y denominaron interdependencia positiva:

Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación. (1994).

Este sentimiento de pertenencia al grupo de iguales, nos lleva también a subrayar que mediante el aprendizaje cooperativo, los alumnos aprenden a ser

conscientes de la importancia del cumplimiento de las normas dentro del equipo. El cumplimiento de su rol para el buen funcionamiento del conjunto es crucial. y la ayuda mutua está presente entre ellos. La asunción de límites y normas dentro del grupo es una consecuencia positiva de esta metodología.

Esta forma de trabajar hace que el alumno con síndrome de down pueda acudir a sus compañeros para que le ayuden, o bien imitarlos, siendo ellos siempre el referente de imitación mas cercano en la realización de tareas. De esta forma, son los propios compañeros los que ayudan al que lo necesita, suponiendo ésto un ejercicio de empatía involuntaria que asumen con naturalidad.

Uno de los resultados observados mas importantes de cara a la participación del alumno con síndrome de down, ha sido la anticipación de las tareas. Mediante la asunción de un rol, el alumno conoce previamente cual es su cometido. La importancia de la anticipación es crucial para su funcionamiento. Esta anticipación tambien es positiva para el grupo en general. Cuando el alumnado asume su rol y por tanto aprenden su tarea, el alumno con síndrome de down, al igual que el resto, conoce su función y por tanto sabe cómo realizarla. Cierto es que, en la mayoría de los casos, el alumno con síndrome de down tiene que observar a sus compañeros previamente realizar la misma función. Esto, unido al establecimiento de rutinas dentro del aula, supone una herramienta que facilita el desarrollo de la clase. Tambien en el ámbito academico, será fundamental para el aprendizaje: el alumnado conoce su función y por tanto se sienten autónomos a la hora de realizarla, lo que les aporta confianza en ellos mismos.

En definitiva, podemos concluir afirmando que la aportación que hace este formato de trabajo cooperativo a la inclusión en las aulas ordinarias, es positivo. Promueve la igualdad de oportunidades entre los miembros del grupo. Todos los alumnos y alumnas se aportan entre sí, todos suman al grupo, independientemente de su capacidad. Todos tienen la oportunidad de ofrecer y poner a disposición del grupo aquello en lo que destacan, en lo que son fuertes, y esto redundo positivamente en el desarrollo de su seguridad y autoestima. Recordemos en este punto que, cuando hablamos de fomento de las relaciones entre iguales o estimulación de la autonomía, o el desarrollo de la empatía, nos referimos al conjunto de la clase, pues eso es la inclusión.

En el caso concreto del alumno con síndrome de down, debemos destacar que su aprendizaje requiere de mas tiempo y recursos. A la hora del reparto de roles, la tutora siempre tuvo presente las dificultades en el habla, por ejemplo, por lo que esa cuestión limitaba la asignación de determinadas tareas.

Por todo lo anterior, podemos concluir que el recorrido hacia la inclusión educativa conlleva un proceso en el que cada país ha de ir diseñándolo en

función de su sistema educativo. Tenemos presente que un cambio hacia una educación inclusiva no es fácil de implementar, sobre todo en contextos de difícil situación económica o social (Plancarte, 2017).

El término inclusión pretende dar respuesta a la diversidad, buscando la participación del grupo completo en el aprendizaje. Sin duda uno de los métodos de enseñanza y aprendizaje que se adapta a esta finalidad, es el trabajo cooperativo. La definición que hacíamos de inclusión, expresaba que para conseguir tal finalidad, son necesarios cambios en todos los niveles: contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Efectivamente si queremos conseguir la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, el concepto de enseñar tiene que reformularse. Esta adaptación necesaria se orientará en cualquier caso a conseguir el beneficio de todos los miembros del aula, porque debemos recordar, que el concepto de inclusión no es sólo en beneficio del niño con una necesidad específica, sino del conjunto de los destinatarios de la propuesta.

En relación con lo anterior y volviendo a Vera et al., (2019), la inclusión es un proceso progresivo; no se trata de implementar una medida aislada y arbitraria para integrar puntualmente a un alumno con necesidades educativas especiales. Hablamos de procesos, cuya finalidad no es la integración puntual, sino la inclusión de toda la comunidad educativa, y estos procesos profundos llevan cambios e innovaciones ad hoc. Estas modificaciones recaen en un público destinatario concreto: estudiantes y el profesorado. No obstante, no podemos olvidar que estas medidas de cambio progresivo afectan de manera positiva en unos beneficiarios indirectos: las familias y por ende a la sociedad en general. Tal y como hemos expuesto en los resultados, el conjunto de beneficios sociales y académicos para los estudiantes recae de manera directa en el comportamiento del niño y en consecuencia su familia.

Tal y como pone de manifiesto Ruiz Rodríguez (2016), la educación inclusiva consiste en la interacción que se produce entre el alumnado, y esa interacción se lleva a cabo mediante la herramienta del aprendizaje cooperativo. No sólo es beneficioso para el alumno con necesidades especiales, sino también para el resto, ya que contribuye a que avancen de manera significativa en la comprensión, mediante el ejercicio de la explicación de lo aprendido.

La cooperación tiene una finalidad clara, y es conseguir un objetivo común mediante el trabajo de todos y cada uno de los componentes del equipo. La responsabilidad individual comprometida en el grupo es un valor añadido que adquieren los alumnos con esta forma de trabajar. Un alumno con síndrome de Down en la etapa de infantil necesita de apoyos, pero hay una variable que supone un valor añadido: la imitación a iguales. Tal y como se establece en la guía de Down España (2016), los niños con síndrome de down tienen una alta

capacidad de imitación. Esta capacidad para imitar los comportamientos se desarrolla de manera positiva con la metodología del aprendizaje cooperativo y la asignación de roles.

Volviendo a David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec, subrayamos el concepto de apoyo mutuo mediante la interacción estimuladora:

Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal (1994)

Podemos entender este concepto en esta etapa de infantil, como el contagio por el reconocimiento. Los alumnos de la etapa de infantil buscan el reconocimiento de sus profesores y la aceptación de sus iguales. El compartir recursos y buscar ayuda entre el grupo, hace que se fomente el compañerismo y se estimule la paciencia, ya que no todos trabajan al mismo ritmo. No obstante, un niño en infantil con necesidades especiales necesita de la guía del docente para realizar las actividades, pero ahora bien, una vez interiorizada la tarea dentro de dinámica del trabajo en mesa cooperativa, es más fácil para el alumno continuar el ritmo de los compañeros, aunque a menor intensidad.

Es muy importante comprender que el trabajo cooperativo no es trabajar en equipo. El trabajo cooperativo debe ser una filosofía de trabajo, que haga posible que el docente, junto con su alumnado, pueda generar espacios de aprendizaje y convivencia donde se pongan en juego habilidades sociales y destrezas individuales orientadas a la consecución de una meta común.

Aunque conocemos estudios (Accedo, 2011; Colmenero, Pantoja y Pegajalar, 2015; Molina y Holland, 2010), que indican la inadecuada formación que reciben los docentes en cuanto a las necesidades reales, y la escasa información sobre inclusión educativa, en nuestro caso de estudio, la docente ha estado implicada en todo momento en el proceso. Ha tenido un papel fundamental, estimulando los espacios de cooperación, distribuyendo los grupos, el trabajo, definiendo roles para alcanzar objetivos comunes. Una difícil tarea que requiere manejar mucha información y tener un conocimiento preciso de cada uno de sus alumnos. Además los materiales con los que se trabajaron en el aula, fueron en su mayoría elaborados por el equipo docente.

Llegados a este punto podemos concluir que, la educación debemos entenderla como pilar fundamental de cualquier sociedad que avanza y progresa. No observamos una sociedad plena, sin el derecho al acceso a un sistema educativo en igualdad de condiciones. No obstante, en las sociedades avanzadas, encontramos situaciones en las que el trato a determinados colectivos sociales no se da bajo las premisas de igualdad de acceso o de

intervención. Es el caso de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Nuestra sociedad se encuentra inmersa en la búsqueda de la calidad en términos de aprendizaje en cantidad, dejando en un segundo plano a un colectivo cada vez más numeroso y necesitado de apoyo del sector público. En nuestro trabajo hemos podido comprobar los beneficios de esta metodología de trabajo, no obstante, no debemos olvidar las características básicas de los niños con necesidades educativas especiales en general, y del síndrome de down en particular. La necesidad de apoyo dentro del aula es una realidad y una condición para conseguir una inclusión real.

Referencias Bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P. (2003) Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Editorial Aljibe
- Crisol, E. (2019). "Hacia una educación inclusiva para todos". Nuevas contribuciones. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 23 (1), 1-9. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/9141/7652>
- Chatila, H., & Al Hussein, F. (2017). "Effect of Cooperative Learning Strategy on Students' Acquisition and Practice of Scientific Skills in Biology". Journal of Education in Science, Environment and Health, 3(1), 88-99. <https://doi:10.21891/jeseh.280588>
- Down España (2016). Claves de apoyo a niños con síndrome de down en la etapa de educación infantil. Dep. Legal: M-28201-2016 ISBN: 978-84-617-7278-0 Edita Down España
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M., (2011). "La educación inclusiva como derecho.
- Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura (12), 24-46.
- Escribano, A., & Martínez, A., (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para vivir juntos. Madrid: Narcea.
- Gillies, R. M. (2016). "Cooperative Learning: Review of Research and Practice". Australian Journal of Teacher Education, 41(3), 39-54. <https://doi:10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gómez, A., Rojo, V., & Rey-Baltar, A. Z. (2018). "Implementación de metodologías cooperativas en la docencia universitaria: Experiencias en la facultad de educación y deporte de VitoriaGasteiz". Profesorado, Revista de

- Currículum y Formación del Profesorado, 22(3), 119-138.
<http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7995/6943>
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). “Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)”. *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). “An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning”. *Educational Researcher*, (38), 365-379.
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson D., Roger T., Holubet E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF Defensa 599, Buenos Aires
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). “Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory”. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(4), 1-26.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1041374>
- Kerlinger, En., (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F: McGraw—Hill Interamericana
- Korkmaz, S., & Tay, B., (2016). “The Effect of Cooperative Learning Method and Systematic Teaching on Students. Achievement and Retention of Knowledge in Social Studies Lesson”. *Eurasian Journal of Educational Research*, (66), 315-334. <https://doi:10.14689/ejer.2016.66.18>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>
- Narodowski, M. (2008). “La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 19-26.
<http://www.redalyc.org/pdf/551/55160203.pdf>
- Pérez, E., Ortega, H., Bañuelos, C., Gómez, A. y Meléndrez, A. (2021). “Educación inclusiva con alumnos regulares y con Necesidades Educativas Especiales en el aula”. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14 (1), 168-186.
- Pujolás P., (2012). “Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1, 89-112

- Pujolàs Mases, P. (2008). "Agrupamiento heterogéneo del alumnado y atención a la diversidad: La estructura cooperativa de la actividad en el aula". *Revista Perspectiva Escolar*, 324, 2-14
- Putnam, J.W. (2015). "Cooperative learning inclusive classrooms". En E. Kourkoutas y A. Hart (eds.), *Innovative Practice and Interventions for children and adolescent with psychological difficulties and disabilities* (pp. 302-321). Cambridge: cambridge schollars publishing
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). "Inclusión educativa y cultura inclusiva". *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial
- Unesco (2000). Marco de Acción de Dakar, Francia. UNESCO
- Vera, K., Salazar, I., Casquete, R., y Nagua, J. (2019). "Educación inclusiva: Atención a la Diversidad de las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo, Extensión Quevedo". *Revista Ciencia e Investigación*, 4 (CIEIS2019), 291-300. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3597499>
- Völlinger, V. A., & Supanc, M. (2019). "Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education". *European Journal of Psychology of Education*, (35), 727-749. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00435-7>
- Wolfensberger, B., & Canella, C. (2015). "Cooperative Learning about Nature of Science with a Case from the History of Science". *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(6), 865-889. <https://doi.org/10.12973/ijese.2015.281a>