



Gómez-Chao, Xurxo (2017). Bouquet n.º xx (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Xurxo Gómez-Chao

Bouquet n.º XX

2017. Fotografía, 100 x 100 cm. Galería BAT

A Coruña 1960

Xurxo Gómez-Chao es licenciado en Bellas Artes por la facultad de San Carlos. Durante sus años en la carrera su obra evolucionó desde unos inicios figurativo-coloristas hasta un expresionismo simbólico de densos empastes matéricos. Es en ese tiempo cuando colabora y participa de experiencias como GRUPORZÁN, iniciativas como NOVÍSSIMOS o publicaciones de expresión plástica y literaria como LUZES DE GALICIA o LA NAVAL. La obra de Xurxo Gómez-Chao se puede definir como multidisciplinar, en la que pintura, fotografía, escultura, vídeo y *performance* conviven para generar una obra nueva e independiente. Ha realizado gran variedad de exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



PROYECTO CREEME: CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y MEDIDAS DE EQUIDAD

CREEME: SPECIAL EDUCATION AND EQUITY MEASURES RESOURCE CENTRE

Fernando Álvarez Fernández-Novo

M.ª Begoña Cañete Chalver

Covadonga Menéndez Suárez

María Luisa Suárez Álvarez

María Vallina Paco

Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias

Resumen

El Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado, adscrito a la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, planificó en el curso 2015-2016 la puesta en práctica de un proyecto de carácter experimental denominado CREEME (Centro de Recursos de Educación Especial y Medidas de Equidad), destinado a avanzar en la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos y garantizar que el alumnado escolarizado en modalidad combinada pasara a estar en modalidad ordinaria con garantías de éxito educativo.

Las dos actuaciones contempladas por el proyecto, apertura de aulas abiertas y realización de apoyos itinerantes, se inician en el curso siguiente 2016-2017.

De la evaluación y seguimiento realizado por parte del conjunto de la comunidad educativa de los centros implicados, se desprende que se han constituido en referente de buena práctica educativa en la región. A día de hoy hay doce aulas abiertas en funcionamiento.

Palabras clave: inclusión, equidad, aula abierta, apoyo itinerante, centro de recursos.

Abstract

In the academic year 2015-2016 the Educational Guidance and Teacher Training Service, attached to the General Directorate for Academic Planning and Innovation (Department for Education and Culture, Regional Government of Asturias) planned the implementation of an experimental project aimed at turning Special Education Centers into Resource Centers. At the same time students enrolled in the combined schooling modality will be guaranteed educational success in an ordinary schooling modality.

Setting up open classrooms and carrying out itinerant support are two initiatives implemented within this Action Plan, and they began in the school year 2016-2017. From the assessment and monitoring carried out by the educational community, it is clear that they have become a benchmark for good educational practice in the region. Currently, there are twelve open classrooms in operation.

Keywords: inclusion, equity, open classroom, traveling support, resource center.



I. Análisis de la situación de partida

Según Booth y Ainscow (2015) la inclusión en la educación significa «aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes».

En el curso 2015-2016 en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias coexisten tres opciones para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE):

- *Modalidad de escolarización en un centro ordinario:* diseñada con carácter general para todo el alumnado que presenta NEE. Esta modalidad es una opción preferente y ampliamente mayoritaria. Se basa en los principios de normalización e inclusión.
- *Modalidad de escolarización en un centro específico:* el alumnado se escolariza en los Centros de Educación Especial (CEE) o en las aulas sustitutorias que se ubican en las zonas periféricas de la comunidad cuando requiere apoyos, atenciones y recursos educativos que no puedan ser dispensados en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. Es una modalidad de escolarización excepcional.
- *Modalidad de escolarización combinada:* implica la escolarización del alumnado con jornadas com-

partidas en dos centros (centro ordinario y CEE). Busca el beneficio de la integración socioeducativa en el centro ordinario y la atención especializada que se le proporciona en un CEE. Se trata de una modalidad excepcional y transitoria. Se regula por la Circular de 25 de marzo de 2014 de la Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa, por la que se desarrollan directrices para la escolarización del alumno o alumna que presenta necesidades educativas especiales en la modalidad de escolarización combinada. Esta modalidad se desarrolla, con carácter general, durante el segundo ciclo de Educación Infantil y los tres primeros cursos de Educación Primaria.

En el curso 2015-2016 el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado realiza un estudio para analizar los facilitadores y las barreras para el aprendizaje en cada una de las modalidades de escolarización.

Dicho estudio se basa en un análisis comparativo de las tres modalidades teniendo en cuenta las siguientes variables: entornos de aprendizaje, ratio, organización curricular, gestión de la respuesta educativa y recursos de profesorado.

Los resultados del análisis llevan a las conclusiones que se recogen en la tabla I.

Tabla I
Análisis comparativo de la respuesta educativa al alumnado según modalidad de escolarización

Variables de estudio	Modalidad		
	Ordinaria	Específica	Combinada
Entornos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> — Naturales. Facilitador de la inclusión social y educativa. — Con frecuencia cercano al domicilio del alumnado. — Heterogéneo enriquecido para todo el alumnado. Visibilización de la diferencia y la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> — Adaptados a las características y necesidades del alumnado: aprendizaje de herramientas para la comunicación. — Con frecuencia alejado de los centros urbanos y del domicilio del alumnado. — Homogéneo, poco estimulante y descontextualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> — Entornos adaptados y naturales. — Se presentan de forma natural experiencias de socialización entre iguales que no presenten NEE.

Continúa

Tabla I (continuación)
Análisis comparativo de la respuesta educativa al alumnado según modalidad de escolarización

Variables de estudio	Modalidad		
	Ordinaria	Específica	Combinada
Ratio	<ul style="list-style-type: none"> — Alta. — Facilita la inclusión social y educativa. — Dificulta la atención personalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> — Baja. — Facilita la respuesta individualizada. — Dificulta la inclusión social y educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> — Baja en CEE para facilitar la atención individualizada. — Alta en C. Ordinario para facilitar la integración social.
Organización curricular	<ul style="list-style-type: none"> — El alumnado sigue el currículo ordinario con ajustes. — Apoyo especializado en algunos momentos y para algunas tareas. — Puesta en marcha de mecanismos de comunicación efectivos para situaciones reales de interacción. — Respuesta personalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> — El alumnado recibe una respuesta educativa muy especializada e individualizada con ajustes significativos. — Apoyos específicos, y generalizados a lo largo de su vida escolar. — Respuesta individualizada. 	<ul style="list-style-type: none"> — El alumnado requiere adaptaciones de acceso al currículo. — Puede cursar el currículo ordinario con ajustes significativos. — Requiere apoyos especializados que facilitan el aprendizaje de herramientas para la comunicación (CEE) y puesta en práctica en entornos naturales (CO). — Respuesta individualizada.
Gestión de la respuesta educativa	<ul style="list-style-type: none"> — Adaptación del alumnado al contexto. — Dificultades para respetar ritmos de aprendizaje. — Rigidez en la organización: horarios, asignaturas, etc. — Posibilidades de coordinación de profesionales en el equipo educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Adaptación de espacios y tiempos. — Respeto del ritmo personal. — Facilidades de coordinación en el equipo educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Diversidad en la gestión: adaptación de tiempos y espacios (dificultades de coordinación entre los equipos de profesionales de ambos centros). — Ajustes horarios que conllevan el sometimiento del alumnado a situaciones de estrés derivadas de compartir dos centros, diferentes profesionales, espacios, horarios, normas y rutinas, uso de transporte). — Posibles dificultades para conciliar la vida familiar y laboral (en caso de diferentes horarios de los centros).

Continúa

Tabla 1 (continuación)
Análisis comparativo de la respuesta educativa al alumnado según modalidad de escolarización

Variables de estudio	Modalidad		
	Ordinaria	Específica	Combinada
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> — Disponibilidad de recursos materiales adaptados. — Profesionales formados en metodologías más generalistas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Disponibilidad de recursos materiales altamente adaptados. — Profesionales formados en metodologías muy específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Disponibilidad de recursos con diferentes grados de adaptación. — Profesionales formados en metodologías muy específicas en el CEE.

A la vista de los resultados del estudio anterior se realizó un análisis de datos y cifras de la realidad educativa en los CEE en los últimos cinco cursos académicos. Dicho análisis puso de manifiesto lo siguiente:

1. El alumnado que presentaba necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) en Asturias estaba escolarizado mayoritariamente en modalidad de escolarización ordinaria. Así lo indicaban los datos estadísticos del Ministerio de Educación y Cultura que apuntaban a un 83,1 % en el curso 2013-2014, con cifras que no sufren variaciones significativas en los cinco cursos siguientes.
2. Para escolarizar al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en las modalidades específica o combinada, nuestra comunidad autónoma disponía de una red de diez CEE, cinco públicos y cinco privados-concertados, y seis Aulas Sustitutorias habilitadas al efecto en centros ordinarios localizados en zonas geográficas alejadas de los propios CEE.
3. Los datos de matrícula de los CEE constataban un progresivo aumento de escolarizaciones en modalidad específica y combinada, tal como reflejan los datos de la tabla 2. Asimismo se puso de manifiesto que el alumnado de Educación infantil representaba un porcentaje superior al 15 % durante el periodo analizado.
4. La tendencia se veía incrementada en los CEE públicos situados en los principales núcleos de población de la comunidad (Oviedo y Gijón). Se observó que la matrícula en estos centros se había duplicado en los últimos diez años y que, con una media de matrícula cercana a los 150 escolares, se situaban significativamente por encima del promedio de los centros ordinarios de Educación primaria de estas zonas geográficas. La tabla 3 deja constancia de ambas realidades.
5. La progresión ascendente de la matrícula en el periodo estudiado no parecía acorde con los planteamientos de la normativa vigente, donde se recoge que la escolarización en el segundo ciclo de la etapa de Educación infantil en un CEE se realizará con carácter excepcional.
6. El mayor porcentaje de aumento de matrícula se centraba en el segundo ciclo de la etapa de Educación infantil, asociándose en muchos casos al incremento en la escolarización de alumnado con perfil del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).
7. Entre el 75 % y 80 % del alumnado de Educación infantil matriculado en los CEE cursaba una modalidad combinada con previsiones de incorporarse a la modalidad ordinaria en los plazos establecidos en las instrucciones de escolarización. Esta circunstancia queda reflejada en los datos de la tabla 3.
8. Un porcentaje significativo de alumnado que presenta TEA se escolariza en los CEE, a pesar de poseer competencias en lectoescritura y lógico-matemáticas avanzadas, debido a las dificultades de comunicación e interacción que se visualizan

Tabla 2
Alumnado matriculado en los CEE de Asturias

	En la etapa de Educación Infantil	En el centro
Curso 2011-2012	67	560
Curso 2012-2013	84	587
Curso 2013-2014	101	632
Curso 2014-2015	108	639
Curso 2015-2016	109	665

y son interpretadas como problemas de conducta, lo que dificulta su escolarización a tiempo total en los centros ordinarios.

En el curso 2016-2017, con la finalidad de avanzar hacia un modelo de plena inclusión educativa y el objetivo inmediato de atajar algunas de las ineficiencias detectadas en el estudio, desde el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura se propuso desarrollar un proyecto piloto que, con el necesario anclaje en la normativa existente, avanzara en la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos abiertos a la comunidad y contemplara medidas de apoyo a la incorporación paulatina del conjunto del alumnado en centros ordinarios con garantías de calidad.

Es así como surge el Proyecto CREEME (Centros de Recursos para la Educación Especial y Medidas de Equidad) para dar una respuesta educativa personalizada al alumnado en contextos ordinarios con máximas garantías de desarrollo competencial.

Con esta medida se busca apoyar los procesos de inclusión del alumnado en centros ordinarios, para:

- eliminar paulatinamente la modalidad de escolarización combinada en aras de la ordinaria;
- disminuir el número de alumnas y alumnos escolarizados en modalidad específica que pueden beneficiarse de las ventajas de la modalidad ordinaria;
- apoyar la respuesta educativa que los centros ordinarios ofrecen al alumnado que presenta NEE y puede cursar el currículo ordinario con ajustes muy significativos y atención especializada y
- sensibilizar y formar a la comunidad educativa en materia de equidad en educación.

2. Anclaje normativo y teórico que sustenta el proyecto

Tras analizar la realidad educativa asturiana y concretar los objetivos que había que alcanzar, el siguiente paso fue enmarcar y fundamentar el proyecto. Se tomaron para ello dos referentes: los acuerdos internacionales que abordan el derecho a una educación inclusiva y el papel de los Centros de Educación Especial en un modelo de escuela inclusiva, teniendo en cuenta la normativa vigente y el corpus teórico que sustenta el citado modelo.

Tabla 3
Alumnado matriculado en los CEE de de la zona geográfica central

	En el centro	En la etapa de Educación Infantil		
		Total en la etapa	En la modalidad combinada	% de modalidad combinada
Oviedo	159	30	24	80 %
Gijón	132	28	21	75 %

Los acuerdos internacionales para la inclusión

El Foro Mundial sobre la Educación aprobó en Corea del Sur en 2015 la Declaración de Incheon para la Educación 2030, que marca las directrices que orientarán la labor educadora en el periodo referido y que señala que la inclusión y la equidad son la piedra angular para una visión de la educación como transformadora de vidas sin dejar a nadie atrás.

La Declaración de Incheon reafirma la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para todas y todos, que se puso en marcha en Jomtien (Tailandia) en 1990 y se reafirmó en 1994 con la Declaración de Salamanca, documento elaborado durante la Conferencia Mundial sobre NEE: acceso y calidad cuyo principio rector es «que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras» (UNESCO, 1994).

Así, desde 1990 hasta la actualidad los diferentes tratados internacionales han apostado por este enfoque educativo, destacando la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España el 3 de diciembre de 2007, que señala que todas las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva y que ya ha sido trasladada a la legislación vigente, con la aprobación del Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, que señala en el artículo 18, que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. Al ser este un reconocimiento legal de educación inclusiva en el marco de los Derechos Humanos no sólo afecta a este alumnado, sino por extensión, a cada alumna y alumno como sujeto de pleno derecho.

El papel de los Centros de Educación Especial en el modelo de escuela inclusiva

Viene marcado tanto por la legislación básica de la última treintena como por los estudios e investiga-

ciones realizados por personalidades de reconocido prestigio en educación.

La legislación educativa de las últimas décadas permite destacar lo siguiente:

- La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) recoge «La configuración progresiva de los Centros de Educación Especial (CEE) como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector».
- El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en los dos primeros puntos del artículo 24 plantea:
 1. «El Ministerio de Educación y Ciencia velará por la vinculación y colaboración de los centros de educación especial con el conjunto de centros y servicios educativos del sector en el que estén situados, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos con necesidades especiales escolarizados en los centros ordinarios.
 2. Los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.»
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) que contempla que, solo en casos excepcionales, y previo informe motivado, podrá proponerse la escolarización de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil en un centro o unidad de Educación Especial.
- La Orden EDU 849 /2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla, en los puntos 1 y 2 del artículo 29 afirma:

«Se velará por la vinculación y la colaboración entre los centros de educación especial y el conjunto de centros y servicios educativos, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los recursos existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales».

«Los centros de educación especial se configurarán, progresivamente, como centros de asesora-

miento, apoyo especializado y recursos abiertos a los profesionales de los centros educativos».

Por su parte, el corpus teórico que sustenta el modelo de educación inclusiva viene construyéndose en base a prestigiosas voces como las de Tamarit, Echeita, Calderón, Booth o Ainscow, entre otros, quienes basándose en evidencias y estudios rigurosos, apuestan porque los CEE adopten un papel central en la transformación de los centros educativos ordinarios en comunidades escolares inclusivas.

Este papel pasa, inexorablemente, por su apertura a la comunidad y su transformación en centros de recursos y apoyo a la inclusión, aprovechando el conocimiento acumulado de los profesionales que allí trabajan y creando redes que faciliten la modificación de prácticas, estrategias y culturas.

Se trata de ayudar a llevar los valores inclusivos a la acción estableciendo políticas de organización y gestión que aumenten «la capacidad de un centro para atender a la diversidad de su alumnado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad» (BOOTH y AINSCOW, 2015:50). De este modo se contribuye a crear un marco que asegure la participación de todas y todos y la mejora del centro escolar en su conjunto.

De igual modo los CEE contribuirán al desarrollo de prácticas inclusivas proporcionando recursos para la reflexión que lleve a mejorar el qué y el cómo enseñar y aprender de acuerdo con los valores y las prácticas inclusivas. En definitiva facilitar en los centros ordinarios la construcción de «un currículo para todos» al que hacen referencia Booth y Ainscow (2015).

Dentro de este marco las bases que fundamentan el proyecto CREEME coinciden en sus planteamientos con la aseveración de Echeita (2009) cuando dice que los CEE no son el problema ni el mayor obstáculo hacia la inclusión del alumnado. Lo que tienen que ser, durante este proceso, es parte de la solución y liderar la función de apoyo a su inclusión.

3. Componentes del Proyecto CREEME

Es así como desde el curso académico 2016-2017 se viene desarrollando, de manera experimental, en algunos colegios públicos de Educación Infantil y Educación Primaria del Principado de Asturias el Proyecto CREEME.

Este proyecto de respuesta a la diversidad en centros educativos ordinarios pivota sobre dos acciones complementarias:

- La apertura de aulas abiertas especializadas.

— El desarrollo de funciones de apoyo itinerante especializado.

Presentamos a continuación una breve descripción de ambas medidas.

Aulas Abiertas

Es una medida de respuesta a la diversidad que pone en marcha un centro ordinario y están diseñadas como espacios de aprendizaje y desarrollo. Abordan el desarrollo de estrategias organizativas y metodológicas que facilitan la preparación y transición del alumnado usuario de esta medida al aula de referencia, con el grupo de iguales.

El alumnado destinatario de esta medida se escolariza en el segundo ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria y presenta NEE derivadas principalmente de trastornos del espectro del autismo (TEA), trastorno del desarrollo y dificultades de comunicación.

Son escolares que requieren ajustes significativos del currículo que, en ocasiones, no pueden ser atendidos a tiempo total en el marco del aula ordinaria con apoyos especializados. Presentan dificultad para participar a tiempo completo en todas las actividades de un contexto de escolarización ordinaria, pero sí pueden compartir actividades que favorezcan su desarrollo personal y social con sus iguales.

Los requisitos de acceso del alumnado a esta medida se rigen por el procedimiento de evaluación psicopedagógica y su correspondiente dictamen de escolarización, que elaboran los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa de zona, en colaboración

con el Equipo Regional para la Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

La selección de los centros escolares se realiza a la vista de posibles candidaturas, cuando existe un grupo de niñas y niños susceptibles de beneficiarse de esta medida.

La propuesta surge de los equipos que realizan la evaluación psicopedagógica y la propuesta de escolarización y, tras ser estudiada conjuntamente con el Servicio responsable de la orientación educativa en la Consejería de Educación y Cultura, se plantea al centro la posibilidad de crear un aula abierta. A partir de ese momento es necesario que el equipo directivo y el claustro acojan el proyecto como una medida que enriquece la respuesta educativa del centro y que reporta beneficios a todo su alumnado.

Desde el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado se acompaña a los centros en el proceso de implementación de la medida de respuesta a la diversidad proporcionando formación y asesoramiento al profesorado a través de programas de formación en el centro, así como al resto de la comunidad educativa.

De igual modo el Equipo Regional para la Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, desde el Área II - Unidad TEA realiza el seguimiento de esta medida implementada en los centros, al tiempo que coordina un Grupo de Trabajo para la formación de los profesionales del Proyecto CREEME.

La ratio de alumnado durante los dos primeros años del Proyecto oscilaba entre tres y seis alumnas y alumnos con una maestra de Pedagogía Terapéutica (PT) o Audición y Lenguaje (AL). El desarrollo y evaluación del proceso y de los resultados aconsejó bajar la ratio máxima a un total de cinco escolares e incrementar el número de docentes incorporando los dos perfiles de profesorado (PT y AL), uno de ellos en jornada completa y el complementario con media jornada para facilitar los procesos de incorporación del alumnado al aula ordinaria.

La selección de docentes para el proyecto pasa por dos momentos clave a lo largo de esta experiencia. En una primera fase se ofertó al profesorado de los CEE de referencia en la zona en la que se escolariza el alumnado que estuviera dispuesto a compartir sus conocimientos y



Aula abierta del Colegio Público Germán Fernández Ramos. Oviedo

experiencias con el centro ordinario, así se dotó de profesorado a las primeras aulas abiertas.

Posteriormente, ante el incremento de las aulas que no podían ser asumidas en su totalidad por el profesorado del CEE, se realizó una convocatoria pública a la que podían concurrir profesionales especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) donde se establecen, como requisitos para la selección, la experiencia en el CEE y la presentación de un proyecto pedagógico para el aula. El profesorado seleccionado concurre al centro ordinario en comisión de servicios renovable anualmente.

Apoyos itinerantes

Constituyen una medida de respuesta a la diversidad en un centro ordinario que pone en marcha estrategias organizativas y metodológicas para facilitar el acceso y la participación del alumnado usuario en el aula de referencia con el grupo de iguales.

El alumnado destinatario de esta medida presenta NEE derivadas, principalmente, de trastornos del espectro del autismo, trastorno del desarrollo y dificultades de comunicación. Estos escolares requieren ajustes significativos del currículo que conllevan la implementación de metodologías y programas específicos.

El apoyo itinerante realiza la función de asistir y estimular la implementación en el centro ordinario de metodologías y programas específicos para el desarrollo personal y social del alumnado. El profesorado especialista que realiza los apoyos itinerantes proporcionará atención al alumnado, en colaboración con el resto del profesorado, al menos en los siguientes contextos:

- Apoyo individual al alumno o la alumna en el aula de referencia en áreas y tareas concretas.
- Asesoramiento y formación, modelado, refuerzo y apoyo al equipo docente implicado en la respuesta educativa al alumnado.
- Asesoramiento y pautas de actuación al resto del profesorado y personal no docente para la intervención en diferentes contextos y espacios comunes como patio, comedor, biblioteca, aseo, etc.

El procedimiento seguido para la selección y el acceso del alumnado a esta medida y la elección de centros es el mismo que se sigue para las aulas abiertas y que ha sido expuesto anteriormente.

El profesorado que realiza los apoyos itinerantes tiene un perfil profesional de PT o AL, con formación específica para intervenir con alumnado TEA o con graves problemas de comunicación. Son docentes que desempeñan su labor profesional en un CEE y,

como personal integrante del proyecto, se desplazan a los centros ordinarios, donde no se ha podido implementar la medida de aula abierta, por no reunir la ratio mínima necesaria para su creación.

Hasta el momento actual, el procedimiento de selección del profesorado se realiza a través de una comisión de servicios y con profesionales con experiencia en centros de educación especial.

4. Desarrollo del Proyecto CREEME

Se inició en el curso 2016-2017 cuando se crearon dos aulas abiertas especializadas en otros tantos centros públicos de Gijón: Escuela de Educación Infantil José Zorrilla y Colegio Público Príncipe de Asturias.

En estas aulas se trabajaba con niños y niñas de la etapa de Educación Infantil (3-6 años) que presentaban graves problemas de lenguaje y de comunicación con el fin de prepararlos para que se pudieran relacionar con experiencias de éxito en su clase ordinaria. Al frente de cada una de las aulas se encontraba una maestra de la especialidad de PT procedente de un CEE, cuyo currículum y experiencia permitía afrontar las dificultades y superar las barreras para el aprendizaje de este alumnado con dominio y profesionalidad. El conocimiento acumulado por estas profesionales pudo volcarse en los centros ordinarios, preferentemente en procesos de intervención directa en las aulas.

Tras comprobar la posibilidad real de que el alumnado usuario de las aulas abiertas pudiera estar escolarizado con sus iguales con garantías de éxito, en el curso 2017-2018 se ampliaron las aulas a cuatro nuevos centros públicos de la zona centro de la comunidad, y en el curso 2018-2019 se incorporan seis nuevos centros distribuidos a lo largo de la geografía asturiana.

Es así como, a día de hoy tienen aula abierta doce colegios de Educación Infantil y Educación Primaria ubicados en zonas urbanas del centro de la región como Oviedo, Gijón o Avilés y en zonas más alejadas geográficamente como Villaviciosa, Piedras Blancas, Puerto de Vega, o Pola de Laviana. A lo largo de estos tres cursos han sido usuarios de esta medida 60 alumnos y alumnas y han participado 18 profesionales especialistas de PT y AL.

La medida de apoyos itinerantes sigue una trayectoria paralela, y así en el curso 2016-2017 se inicia la experiencia en colegios la zona central de Asturias (Oviedo y Gijón) contando con la participación de dos profesores de la especialidad de Audición y Lenguaje con destino definitivo y amplia experiencia de trabajo en los CEE.

El alumnado receptor de la medida combinaba su escolarización entre estos CEE y otros centros públicos de la zona de influencia, de forma que el profesorado de referencia de estos en el CEE coincidía con el que le proporcionaba los apoyos en el centro ordinario, dando continuidad a la respuesta educativa y superando muchas de las barreras señaladas en la Tabla I para el alumnado de la modalidad de escolarización combinada con respecto a los entornos de aprendizaje, la organización curricular, la gestión de la respuesta educativa o los recursos.

Los apoyos itinerantes se han desarrollado en el curso 2016-2017 y en el curso 2017-2018 beneficiándose de esta medida un total de 9 alumnos.

5. Intervención en las Aulas Abiertas

Como indica el término con el que se las denomina, las Aulas Abiertas tienen como principal objetivo que el contexto en el que aprenden los niños y las niñas se pueda abrir para la incorporación progresiva de los escolares al aula ordinaria de referencia, por lo que se entiende en todos los casos como una medida de carácter transitorio.

El trabajo que se desarrolla dentro de las Aulas Abiertas se fundamenta en la estructuración de tiempos y espacios, la planificación, las rutinas y la personalización de la enseñanza.

Con carácter general en estas aulas se utiliza la metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados), y se comparten herramientas para la enseñanza tales como los paneles visuales de comunicación, la estructuración de la jornada a través de



Aula abierta del Colegio Público El Vallín. Piedras Blancas.

apoyos visuales, el llavero de la comunicación o la agenda que viaja al entorno familiar.

Existen evidencias científicas, constatadas también en nuestra experiencia, de los resultados positivos de la metodología TEACCH, tanto en los aprendizajes del alumnado como en su autorregulación conductual. Al mismo tiempo se ha comprobado que el uso de materiales como pictogramas y apoyos visuales, elaborados por el profesorado especialista del Aula Abierta, favorecen la anticipación y la planificación en los procesos de aprendizaje de este alumnado.

Esta forma de trabajo se lleva también a las aulas ordinarias, requisito necesario para generalizar los aprendizajes, al tiempo que contribuye a crear un entorno seguro para el alumnado usuario de las Aulas Abiertas.

En los centros que tienen Aula Abierta el tiempo escolar del alumnado se distribuye dentro de esta y dentro del aula ordinaria, de tal manera que aprenden las estrategias necesarias para comunicarse y desarrollarse con sus compañeros y compañeras. Así comparten la asamblea, espacios de juego, momentos de trabajo, juego de rincones y paulatinamente van incorporándose a las aulas ordinarias, respetando el ritmo madurativo de cada uno de ellos.

El proceso de incorporación es previamente planificado y consensuado por el profesorado del aula abierta y del aula ordinaria. La alta cualificación del profesorado del aula abierta le permite incidir en la organización y prácticas del conjunto del centro mediante una acción de formación y modelado que permite avanzar la cultura inclusiva de los centros.

La Consejería de Educación y Cultura ha dotado económicamente durante los tres cursos a los centros educativos para la implementación del proyecto que incluye la adecuación de los espacios, la dotación y adaptación del mobiliario y la creación de un banco de materiales necesario para el desarrollo de la metodología específica de las Aulas Abiertas.

6. Seguimiento del Proyecto e Impacto

Desde el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, promotor del Proyecto CREEME, se contempla su evaluación y seguimiento en distintos momentos y por diferentes vías complementarias que le permiten triangular la información.

Tres son pues las fuentes que permiten la recopilación de datos para su análisis posterior:

1. Seguimiento del programa a través de encuentros presenciales y entrevistas con las personas res-

ponsables en los centros docentes para conocer *in situ* las posibles barreras y facilitadores en su desarrollo. Se utilizan para el análisis las actas de las reuniones.

2. Acompañamiento a los profesionales que participan en las Aulas Abiertas en los procesos de formación a través de un grupo de trabajo que cuenta con el asesoramiento y apoyo del Equipo Regional para la Atención del Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo - Unidad TEA. Se realiza el seguimiento a través de los programas de formación, las actas de las reuniones y la memoria del grupo de trabajo.

3. Revisión del plan de actuación del Proyecto CREEME y de los programas anuales de su desarrollo. Se analizan las memorias anuales que realizan los centros revisando sus objetivos y valorando el nivel de satisfacción de las familias y de los profesionales.

Indicamos a continuación los resultados más relevantes obtenidos a partir del análisis de tres variables:

- Nivel de satisfacción del profesorado y de las familias.
- Incorporación del alumnado al aula ordinaria como garante de éxito.
- Impacto del programa en los centros educativos.

Si se analiza el nivel de satisfacción con el proyecto, en base al criterio de continuidad, podemos indicar un alto grado de satisfacción por parte de todas las familias y un 95 % del profesorado.

Si se valora el tránsito y la incorporación del alumnado al aula ordinaria como garante de éxito, estamos en condiciones de afirmar que el Proyecto cumple sus objetivos y expectativas, tal como apuntan los datos:

- el 94 % del alumnado de Aulas abiertas ha iniciado el tránsito y la incorporación progresiva al aula ordinaria,
- el 72 % del alumnado usuario de la medida de apoyo itinerante continúa su trayectoria dentro del grupo ordinario, mientras que el 28 % restante deja de necesitar esta medida debido a su buena evolución.

Cuando se analiza el impacto del Proyecto CREEME en los centros educativos y en la comunidad educativa asturiana la información recopilada apunta en la siguiente dirección:

- El desarrollo del proyecto en los centros pone en marcha nuevas prácticas que facilitan la sensibilización de la comunidad educativa respecto a la inclusión y va desarrollando progresivamente una cultura basada en los valores de la inclusión que

sustenta la creencia de que, con los recursos adecuados, con la formación específica y con la creación de expectativas de éxito para todo el alumnado, se puede alcanzar una educación que garantiza la equidad y la calidad de los aprendizajes.

- El impacto del proyecto en la comunidad educativa es positivo en la medida en que:
 - el número de aulas creadas a lo largo de estos tres cursos ha experimentado un crecimiento exponencial, con garantía de éxito en todos los casos;
 - existen peticiones a los equipos de orientación educativa en los procesos de nueva escolarización para la incorporación al proyecto de nuevos alumnos y alumnas por parte de las familias que no siempre pueden ser atendidas;
 - se reciben peticiones por parte de las asociaciones para dar continuidad a las medidas ya existentes y para la creación de nuevas aulas abiertas o apoyos itinerantes;
 - se está dando visibilidad a las medidas por parte de diferentes medios de comunicación a nivel regional, tanto en prensa escrita como en la radio o la televisión del Principado de Asturias.

A la vista de los resultados de la evaluación podemos concluir que el Proyecto CREEME representa en nuestra comunidad una medida educativa de éxito que apoya el desarrollo de culturas, políticas y prácticas promotoras de equidad, puesto que como señalan Charman, T. Pelicano, L., Peacy, N., Forward, K., Dockrell, J. (2011): «Un aspecto marcado de la práctica y de la cultura de la escuela son las altas expectativas y el orgullo de la experiencia del personal de la escuela, así como el hecho de tener un grupo de personal altamente motivado y dedicado».

7. Conclusión

La inclusión y la normalización son principios irrenunciables en nuestro sistema educativo y el conjunto del profesorado debe estar preparado para atender a la diversidad del alumnado en un entorno normalizado.

Los actuales CEE disponen de recursos humanos y materiales altamente especializados que deben ponerse a disposición de la comunidad. Es necesario aprovechar la infraestructura escolar existente para que los actuales CEE se configuren como centros de asesoramiento y apoyo especializado, ya que la inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y el mejor aprovechamiento del conocimiento de los profesionales expertos.

Para que el conjunto de la población infantil y juvenil pueda escolarizarse en centros ordinarios garantizando una oferta educativa de calidad que dé respuesta a las necesidades educativas de todas y todos es necesario implementar los ajustes razonables adecuados que contribuyan a la superación de las barreras existentes en relación a las culturas, políticas y prácticas desarrolladas en los centros educativos.

A la vista de la experiencia desarrollada a lo largo de los tres últimos cursos, el proyecto CREEME, en su doble vertiente de constitución de los CEE en centros de recursos para la inclusión y de implementación de medidas de ajustes razonable a la escolarización en forma de aulas abiertas y apoyos itinerantes, se configura como una medida de equidad válida para avanzar en el objetivo irrenunciable de la inclusión educativa.

Los centros escolares donde se implementa el proyecto CREEME apuestan por los valores de la educación inclusiva y se constituyen en una pieza muy importante para que todo el alumnado se beneficie de la diversidad y se cumplan los derechos de todas las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM. OEI.

CHARMAN, T. PELICANO, L., PEACY, N., FORWARD, K. y DOCKRELL, J. (2011). *¿Qué es una buena práctica en la educación de personas con autismo?* AETAPI, CRAE. Recuperado (28.12.2016) de:

< <http://aetapi.org/download/una-buena-practica-laeducacion-personas-autismo/?wpdmdl=3778> >

ECHETA, G. (2011). «¿Qué 30 años no es nada! El proceso de inclusión educativa en España ¡Quien bien te quiere, te hará llorar!». *CEE Participación Educativa*, 18, pp. 117-128.

— (2016). «¿Mirando el futuro con optimismo?». *Congrés d'Educató Inclusiva*. Valencia.

— (2017). «Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas». *Aula Abierta* n.º46.

VERDUGO, M. A. y SHALOCK, R.L. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Los Autores

Fernando Álvarez Fernández-Novo

Maestro. Licenciado en Pedagogía. Licenciado en Derecho. Técnico especialista en Administración Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

M.ª Begoña Cañete Chalver

Maestra. Licenciada en Pedagogía. Máster en investigación e intervención socioeducativa. Especialista en Administración Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

Covadonga Ménendez Suárez

Maestra. Diplomada en Logopedia. Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Administración Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

M.ª Luisa Suárez Álvarez

Maestra. Licenciada en Pedagogía. Doctora en Pedagogía. Coordinadora en Administración Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

María Vallina Paco

Maestra. Licenciada en Pedagogía. Máster en diagnóstico e intervención en neuropsicopedagogía.

Jefa de Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

