



Facultad de Educación

**GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA
2014/2015**

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CANTABRIA: EL
PAPEL DE LOS CENTROS DE RECURSOS PARA
LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

Inclusive Education in Cantabria: the role of Centers of
Resources for Special Education

Autor: Sofía Pérez Gutiérrez

Director: Susana Rojas Pernia

Julio 2015

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Resumen

La educación es uno de los temas claves de todo Estado. En este trabajo nos centramos en uno de los mayores retos de la historia educativa: la respuesta ante la diversidad. Nos aproximamos al trabajo que realizan los Centros de Recursos para la Educación Especial en la comunidad de Cantabria y en particular en uno de ellos, el CREE Ramón Laza, planteándonos su papel para seguir apoyando una educación para todos, una educación inclusiva.

Palabras clave: *Educación Inclusiva, Centros de Recursos, servicio de apoyo, proceso.*

Abstract

Education is one of the key issues of an entire state. In this paper we take a step forward and we focus on one of the biggest challenges of the history of education: the answer of it in the presence of diversity. We approach to the work done by Resource Centers for Special Education in Cantabria, specially focusing on one of them, the CREE Ramón Laza, where we consider their role to keep on supporting an education for everybody, an inclusive one.

Key words: *Inclusive education, resource centers, support service, process*

ÍNDICE

Introducción	4
1. De la Educación Especial a la Educación Inclusiva.....	6
1.1. Marco contextual.....	6
1.2. Un paso más hacia una Escuela Inclusiva	9
2. Centros de Recursos a la Educación Inclusiva. La experiencia en Cantabria	11
2.1. Los Centros de Recursos.....	11
2.2. Centros de Recursos para la Educación Especial en Cantabria.....	13
2.2.1. Los inicios.....	13
2.2.2. ¿Qué son los CREE?	14
2.2.3. ¿Quiénes forman los CREE?.....	15
2.2.4. ¿Cuáles son sus funciones?.....	16
2.2.5. ¿Cómo trabajan los CREE?.....	18
3. La experiencia del CREE “Ramón Laza”	21
3.1. Introducción	21
3.2. Objetivos.....	21
3.3. Procedimiento	22
3.4. Resultados.....	23
4. Conclusiones Generales	30
5. Limitaciones y prospectiva	33
<i>Agradecimientos</i>	34
6. Bibliografía.....	35
7. Webgrafía	37
8. ANEXOS.....	38

8.1.	ANEXO 1.....	38
8.2.	ANEXO 2:.....	40
8.3.	ANEXO 3:.....	41
8.4.	ANEXO 4:.....	42
8.5.	ANEXO 5:.....	43
8.6.	ANEXO 6:.....	45

Introducción

Siempre han existido diferentes formas de mirar las cosas, de mirar la realidad que nos rodea y es que, los contextos en los que cada persona se mueve condicionan los pensamientos sociales, políticos y culturales. No permanecemos ajenos a lo que pasa a nuestro alrededor y, por tanto, también actuamos de sobre los contextos en los que nos movemos, posibilitando cambios sociales, políticos y culturales.

Con esa idea podemos también aproximarnos al hecho educativo para entender lo que se trabajaba en la escuela y cuál era el sentido que tenía para quiénes fueron responsables de elaborar las diferentes leyes educativas. España ha sido protagonista de siete leyes de educación en un margen temporal de treinta años. Durante este tiempo, han sido muchos los cambios que se han ido introduciendo –imposibles de abordar en un trabajo de estas características-, siendo objeto de nuestra mirada uno de ellos. Tal vez podamos considerarlo una de las asignaturas pendientes de la educación y no es otra que la respuesta que se ha dado a la diversidad existente en la sociedad y por tanto, en las aulas.

Son muchas las personas que desde hace años han trabajado por conseguir una escuela pública mejor, una escuela donde todos los niños y jóvenes tuvieran cabida. Desde la separación de escuelas para hombres y mujeres y la consideración de que los alumnos con discapacidades debían ser escolarizados en centros específicos hasta la incorporación de todo el alumnado en los centros ordinarios fueron necesarias algunas leyes y esfuerzos colectivos de diferente índole. Han sido “caminos”¹ largos, con avances y retrocesos (Foro Sevilla, 2014), sin embargo, estamos –o eso queremos pensar- un poco más cerca de conseguir la escuela deseada.

El objetivo de este trabajo es esbozar ese camino aún en construcción y centrarnos en uno de los servicios o recursos que puede contribuir a la

¹ Hemos querido utilizar el plural para incidir en esa idea de pluralidad en las vías que han hecho posible una escuela accesible en la que todos pudieran aprender y participar.

edificación de escuelas para todos: los centros de recursos a la educación especial (CREE) o a la educación inclusiva (CREI)².

Para ayudar a contextualizar de qué estamos hablando –descripción y organización de los CREE, personal o funcionamiento- nos aproximaremos a la respuesta educativa que ante la diversidad se ha producido en nuestro país para introducir más tarde este tipo de servicios y, concretamente, los CREE en la Comunidad de Cantabria.

² Como veremos más adelante, dependiendo de la CCAA, la denominación cambia. Sin olvidar la importancia del lenguaje y, por tanto, que no es lo mismo hablar de Educación Especial (EE) que de Educación Inclusiva (EI), creemos que es importante valorar el trabajo que esos servicios vienen realizando.

1. De la Educación Especial a la Educación Inclusiva

1.1. Marco contextual

La historia que rodea la respuesta educativa a la diversidad nos obliga a remontarnos en el tiempo para observar que esta ha sido cambiante. Para hablar de ella debemos dejar claro que es un campo muy dinámico y que es la propia sociedad la que va estableciendo los límites para definir a quién se debe educar y por qué (García, 1993).

La pedagogía terapéutica empezó a perfilarse en los comienzos del siglo XX, siendo a mediados de siglo cuando se especializa en los diferentes tipos de discapacidades (García, 1993; Ortiz, 2000). Hasta ese momento las personas con discapacidad, preferentemente sensoriales, habían llegado a recibir educación según el tipo de invalidez, mayoritariamente en instituciones asilares, donde se pretendía que alcanzasen los conocimientos básicos que les pudieran servir para adaptarse mínimamente a las normas de convivencia social (García, 1993).

De ese modo, comenzaba a tomar forma un sistema educativo paralelo que tenía lugar en los centros específicos de Educación Especial, donde los profesionales especializados podían trabajar con los alumnos que no respondían a los métodos tradicionales de enseñanza. Se trataba de una respuesta acorde con los principios de categorización y segregación de los alumnos con discapacidad. Se diferenciaba a los alumnos que podían seguir el ritmo de las clases de aquellos que “debían ser atendidos por especialistas” y se buscaba el lugar “más adecuado” para ellos. Se trata de un primer momento en el que prolifera el uso de los tests de inteligencia como estrategia para diferenciar entre los niños que podrían beneficiarse de una educación ordinaria y los que no lo harían (Ortiz, 1995).

Progresivamente fueron apareciendo detractores de este sistema, fundamentalmente familiares y profesionales que cuestionaban la educación segregada señalándola como un impedimento para que las personas con discapacidad pudieran integrarse socialmente. Algunas experiencias mostraban

que a pesar de las discapacidades, la educación era el camino correcto para que estas personas pudieran adaptarse a la sociedad (Ortiz, 1995).

No obstante, no es hasta los años setenta cuando llega a Europa un movimiento que dará un giro de 180º al panorama educativo: la integración escolar. Lo que supone un gran cambio en la respuesta educativa. En nuestro país, gracias a la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial (1978), presentado en la Reunión Científica de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES) de Salamanca se introduce el Principio de Normalización (Bron y Smith, 1996; en Ortiz, 2000), según el cual todo el mundo tiene derecho a usar los servicios ordinarios de la comunidad, y a llevar una vida lo más normalizada posible.

La concreción del principio de normalización en la escuela daría origen al principio de integración escolar y a la defensa de los centros ordinarios como centros para todos los alumnos, sin importar la variedad de capacidades. Como señala Ortiz (2000) “(...) *todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria, en su barrio con los niños de su edad, tengan o no tengan deficiencias físicas, sensoriales o mentales, presenten comportamiento autístico o sean superdotados o presenten problemas de la conducta y el aprendizaje*” (pág.6).

Todo ello fue articulado a través del Programa de Integración Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia, publicado en el Real Decreto Regulador de 1985, hasta que en 1990 se publica la nueva Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). A partir de ese momento, se convierte en el referente legal durante al menos una década y en él se recogerán los principios que regularían la respuesta a la diversidad en los centros educativos ordinarios durante ese tiempo. Específicamente, en el capítulo quinto y en referencia a la educación especial, el apartado 1 del artículo 36 señala:

“El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (pág. 28934)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) recoge que toda persona tiene derecho a la educación (art. 26, apartado 1), sin embargo, no es

hasta el año 1994, cuando reaparece con fuerza de la mano de la UNESCO la idea de una educación para TODOS, iniciándose una nueva corriente de pensamiento: la **educación inclusiva**. Se abre un nuevo panorama educativo, un nuevo frente, cuyo objetivo no es otro que dejar a un lado los prejuicios, los miedos y las inseguridades que plantean lo desconocido.

Pero para llegar a ese destino existen varias vías posibles, no existe un camino único ni lineal que se pueda seguir para alcanzar la educación inclusiva, puesto que no es un estado, sino un proceso (Parilla, 2002). Según las palabras de Susinos (2005) estamos hablando de:

“(...) un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas” (pág. 4)

La responsabilidad en la respuesta escolar pasa ahora a los miembros de las comunidades educativas. Esta nueva forma de entender la educación se sustenta en el principio de colaboración entre todas las partes (familias, profesionales y también estudiantes). Sin embargo, este cambio crea tensión y recelo entre el profesorado de los centros ordinarios el cual se siente, en su gran mayoría perdido a la hora de responder a la diversidad que entra en las aulas (Ortiz, 2000).

La educación inclusiva se ha ido consolidando también en el ámbito legislativo. En el año 2006 se aprueba la Ley de Educación y se señala que *“(...) la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión (...) La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (art. 74; pág. 17180).*

Más recientemente, la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) reitera los principios anteriores.

Como señalan diferentes autores (Moliner, 2008; Susinos, 2004; Parrilla, 2002), una educación inclusiva es el principio para una sociedad inclusiva, razón

suficiente por la que es importante seguir avanzando en esa dirección. Su abordaje exige poner en juego numerosas variables (Susinos, 2004; Moliner, 2008) y, por tanto, no es posible atribuir a las actitudes o a los recursos la responsabilidad de lo que ocurre en las escuelas. Siendo conscientes de ello y de que no podemos abordarlo en un trabajo de estas características, en este trabajo nos vamos a centrar el tipo de apoyos a la educación ordinaria o el tipo de emplazamientos necesarios para el desarrollo de una escuela para todos.

1.2. Un paso más hacia una Escuela Inclusiva

Como hemos descrito hasta ahora, en estos últimos años han convivido dos tipos de escuelas, las ordinarias y las especiales, que han desarrollado sus actividades en paralelo. Si el objetivo que nos proponemos es una escuela común para todo el alumnado, es decir, una escuela en la que todos juntos aprendan y participen, esto nos obliga a plantearnos algunas cuestiones: ***¿Qué sucede con los Centros de Educación Especial? ¿Qué sentido tienen los profesionales en esos centros si los alumnos con necesidades educativas especiales (nee) acuden ahora a centros ordinarios?***

La colaboración entre los profesionales de escuelas ordinarias y especiales ha sido el núcleo de la preocupación de países como EEUU desde los años 70 (Hamilton-Jones & Val, 2013) o Canadá (Porter, 2001) (en Rojas, 2014). Poner nuestro punto de mira en algunos de esos ejemplos puede servirnos de ayuda en la construcción de escuelas para todos.

Es necesario reflexionar sobre qué sucede con los recursos de los CEE, cómo los administramos en los centros ordinarios, qué papel ocupan los centros de educación especial, y sobre todo los especialistas que, hasta ahora, han trabajado en ellos. Necesitamos pensar en el tipo de funciones (asesoramiento, formación y/o provisión de recursos) que pueden desempeñar y de qué modo, (Capellas, 2014) p.e., los niños hasta el momento escolarizados en centros especiales pasan a formar parte de los centros ordinarios.

En una escuela inclusiva, todos los docentes son profesores de todos los alumnos, tengan más capacidades o menos. Por ello es fundamental el intercambio de conocimientos entre las personas que llevan más años

dedicándose a trabajar con los alumnos con nee y los profesionales de los centros ordinarios. En palabras de Rodríguez (2000) sobre las figuras de los profesores especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, "(...) ambos tendrían una misión más bien consultiva técnica, constituyendo un recurso auxiliar pero imprescindible para la institución educativa" (pág. 14).

Bajo estos parámetros nace una nueva propuesta en España: transformar los centros de Educación Especial en centros proveedores de recursos tanto humanos como materiales. Es decir, facilitando de esta manera los conocimientos construidos durante todos estos años a los profesores de los centros ordinarios que no han tenido la oportunidad de trabajar con alumnos con necesidades educativas graves y permanentes.

2. Centros de Recursos a la Educación Inclusiva. La experiencia en Cantabria

Podemos afirmar que a pesar del camino recorrido y de los cambios legales que han supuesto asimismo cambios organizativos y curriculares, todavía existen vacíos en la respuesta a la diversidad. Aun existiendo una norma común para todo el Estado, cada comunidad autónoma ha avanzado a distinto ritmo en la creación de servicios o instituciones necesarias y /o los proyectos concretos para llegar a la escuela deseada: un lugar donde todos los alumnos aprendan y participen.

2.1. Los Centros de Recursos.

En los años noventa algunos autores anglosajones proponen un nuevo futuro para los centros de educación especial situando entre sus funciones la de apoyar a los centros ordinarios, dirigir mediante el apoyo y la consulta los casos de alumnos con graves necesidades educativas o desarrollar currículos y materiales (Carbonell et al., 2007). De este modo se plantean nuevas alternativas para conseguir que el sistema educativo se adapte a la diversidad del alumnado y evitar encajar a ciertos alumnos en el sistema (Moliner, 2008).

Según autores como Tilstone, Floridas y Rose (en Educastur, 2011), lo que caracteriza a los Centros de Educación Especial y los convierte en “necesarios” para algunos alumnos son características como: “un menor número de alumnos, un mayor ratio profesor/alumno, un acceso a profesionales expertos y ambientes, equipos y recursos adaptados” (pág. 5). No obstante, esa respuesta es aislada. Así pues, ¿por qué no compartir el conocimiento y la experiencia que tienen los profesionales de los CEE con los docentes y con otros alumnos de las escuelas ordinarias? ¿Por qué no aprovechar todos esos recursos para que otros alumnos también aprendan?

Creemos que no se puede dejar caer estos centros en el olvido siendo necesaria una reorganización de las funciones de los CEE, estableciendo como una de sus ocupaciones más importantes la colaboración en el desarrollo profesional de los profesores de la escuela ordinaria (Carbonell et al., 2007; Carbonell, 2014; Rojas, 2014; Capellas, 2014; Educastur, 2011). De esta forma

entendemos los centros de Educación Especial como Centros de Recursos cuyos profesionales desarrollarían su actividad en el contexto ordinario, trabajando directa o indirectamente con el alumnado que lo necesite, pero trabajando “codo con codo” con los docentes.

La situación actual de los CREE es compleja, incluso nos atreveríamos a afirmar que se mueven en un “vacío legal”; es decir, a falta de un marco a nivel nacional que regule sus funciones y el papel que desempeñan en relación con las escuelas ordinarias, cada CCAA ha seguido su propio plan. Si bien el objetivo de todas las comunidades autónomas parece ser el mismo, asegurar escuelas donde los alumnos independientemente de su condición de salud, no solamente tengan presencia en las aulas, sino que también participen, interactúen y aprendan (Carbonell, 2014, Capellas, 2014), cada gobierno autonómico ha ido perfilando con el paso de los años unas características propias.

Así, existen comunidades como Cataluña, con 20 años de experiencia, en una línea de actuación que se aproxima a lo que perseguimos. Incluso la nomenclatura de sus centros de recursos -“Centros de Recursos para la Inclusión Educativa”- (Carbonell et al, 2007) ejemplifican algunos de los logros hechos y, por tanto, la cercanía a lo que entendemos por una educación para todos los alumnos. Su labor ha consistido, entre otras, en lograr la colaboración entre las escuelas de educación especial y la escuela ordinaria, trasladando tanto a los alumnos de las primeras como a los profesionales que trabajan en ellas, a las escuelas de carácter ordinario, pudiendo beneficiarse de todos sus recursos (Carbonell et al, 2007).

Otras comunidades, como el Principado de Asturias, han empezado a plantearse más recientemente la transformación de estos centros. El estudio realizado en el 2011 valora la repercusión que la escuela inclusiva ha tenido en el panorama internacional, recogiendo las ventajas que supondrían la transformación de las escuelas de educación especial en centros proveedores de recursos para la Educación Inclusiva (Educastur, 2011). No obstante, no tenemos otras evidencias que nos permitan saber qué está ocurriendo.

Nuestro punto de mira en este caso recae en la comunidad autónoma donde se sitúa la Universidad en la cual he realizado mis estudios del Grado, Cantabria. Podríamos decir que nos encontramos en un punto intermedio entre estos dos ejemplos anteriores del panorama nacional. A pesar de haber comenzado a trabajar en la dirección adecuada, aún nos queda, como señalaremos más adelante, camino por recorrer.

Nuestra preocupación en este trabajo es conocer el origen de los Centros de Recursos para la Educación Especial, su funcionamiento y organización además de aproximarnos al tipo de relaciones que establecen con las escuelas ordinarias de la región.

2.2. Centros de Recursos para la Educación Especial en Cantabria

2.2.1. Los inicios

Desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria se han promovido un “conjunto de actuaciones educativas que tratan de dar respuesta a las diferentes necesidades, capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje que se recogen en las aulas” (Gobierno de Cantabria, 2015: s/p). Entre ellas encontramos un servicio que lleva diez años en funcionamiento e interviene cada curso escolar dando apoyo específico en numerosos casos: **los centros de recursos para la educación especial (CREE).**

Esta iniciativa comenzó a tomar forma en el curso 2004/2005. Concretamente, la primera mención que encontramos al respecto está recogida en el informe de ese año del Consejo Escolar, un órgano activo que conoce y reflexiona sobre todo lo que afecta al Sistema Educativo y a sus miembros³.

Surgido como una iniciativa de carácter experimental, aspiraba a acercar los recursos especializados a los colegios ordinarios donde están escolarizados los alumnos con necesidades educativas especiales. Con ella se perseguían dos objetivos principales, recogidos en dicho documento: en primer lugar, proporcionar al profesorado de los colegios de educación infantil y primaria un asesoramiento especializado para mejorar las respuestas a los alumnos con necesidades educativas graves asociadas a discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, a graves trastornos de la personalidad, de la conducta o del

³ Para más información, ver (<http://www.consejoescolardecantabria.es/>)

desarrollo, o a graves retrasos de la comunicación y el lenguaje. Por otro lado, pretendía mostrar al exterior la experiencia y los recursos específicos de las escuelas de educación especial, persiguiéndose la colaboración entre los centros educativos y la cooperación con asociaciones vinculadas a la discapacidad (Informe Consejo Escolar 2004/2005, pág. 207).

Con el paso de los años, en esos mismos informes que “dieron vida” a los CREE, se fueron perfilando las funciones y las características de actuación de estos centros⁴.

No obstante, el primer documento que reguló el trabajo que desempeñan los CREE en Cantabria aparece en el curso escolar 2014-2015. Se trata de una Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa en la que *“se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la educación especial”*. Este archivo ha sido, junto con la documentación que aparece en la página web de la Consejería de Educación, y recursos informativos de los propios CREE, lo que nos ha permitido aproximarnos al trabajo que estos servicios desarrollan en Cantabria.

2.2.2. ¿Qué son los CREE?

Los Centros de Recursos para la Educación Especial (CREE) en Cantabria fueron creados desde sus inicios asociados a Colegios de Educación Especial ya existentes. Solo uno de ellos, situado en Cabezón de la Sal, rompe con esta característica hallándose en un Colegio de Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, contaba con tres aulas de Educación Especial, lo que daba sentido a la existencia en este lugar de un centro de recursos.

Los CREE son descritos como *“un servicio educativo especializado que colabora con el profesorado de los centros ordinarios y específicos, así como con el resto de personal de atención educativa complementaria de los mismos para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades específicas de apoyo educativo de carácter grave asociadas a necesidades educativas especiales (discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales) y graves trastornos de la comunicación y el lenguaje.”* (Gobierno de Cantabria, 2014: pág. 1) Por tanto,

⁴ Para más información, ver como Informe Consejo Escolar Cantabria 2005/2006 y 2006/2007.

como un recuso que da una respuesta específica al alumnado que más dificultades plantea al profesorado de los centros ordinarios.

La creación de la red de CREE aúna a profesionales que nutren de su experiencia, más específica en estos casos, a aquellos equipos docentes de los centros educativos que se encuentren desprovistos de medios para responder a la diversidad presente en sus aulas.

Tal y como se recoge en el Informe Escolar de Cantabria del curso 2006/2007, tres son los CREE existentes en la comunidad de Cantabria, creados entre el año 2005 y 2007:

- CREE “Pintor Martín Sáez” (Laredo, año 2005)
- CREE “Parayas” (Camargo, año 2006)
- CREE “Ramón Laza” Cabezón de la Sal, año 2007)

Cada uno de ellos tiene un sector geográfico de actuación, de forma que pueden dar respuesta a todos los centros educativos de la comunidad ya sean de carácter público, privado o concertado, abarcando desde la etapa de Educación Infantil, hasta los Centros para personas adultas.

A pesar de que el objetivo principal de trabajo de los CREE son las instituciones escolares ordinarias se entiende que, de forma excepcional, podrán atender al alumnado de sus centros o aula de educación especial de referencia, siendo necesario el consentimiento previo de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad.

2.2.3. ¿Quiénes forman los CREE?

En cada CREE existen dos plazas en la condición de comisión de servicios. Los puestos son renovables cada año, ya que se trata de profesionales que tienen sus plazas creadas en otro tipo de centros, pudiendo ser centros de educación especial o centros ordinarios. Cuando termina esa comisión de servicios o deciden no volver a renovarla, pueden volver a su trabajo de origen ya que siguen conservando sus plazas.

Nos referimos a profesionales de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje, esto es, de ámbitos específicos complementarios, lo que sin duda

enriquece al servicio. No obstante, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, puede designar a profesores cuyas especialidades difieran de las mencionadas, al ser el órgano encargado de designar a los profesionales de este servicio.

La organización del servicio supone que una de estas dos personas asuma el cargo de coordinador del CREE. Las funciones que ostenta este cargo están recogidas en el apartado siguiente.

Ambos profesionales tienen dedicación a tiempo completo, siendo su jornada laboral la establecida por el horario del centro o aula de educación especial, al que sean adscritos. Sin embargo, ese horario está sujeto a modificaciones con la finalidad de poder dar una respuesta completa a los diferentes centros ordinarios de su sector. Además, en determinadas ocasiones, este horario sufre cambios para poder contribuir a la formación de los profesionales, ya que como veremos en el siguiente apartado, está entre sus funciones la asistencia a cursos, ponencias o congresos, para poder adquirir o complementar sus conocimientos sobre temas vinculados a la educación inclusiva o a la educación especial. La selección de los contenidos de los cursos es realizada por los propios miembros de los CREE pero debe ser aprobada por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (Gobierno de Cantabria, 2014).

De igual forma, en ciertas ocasiones y para que toda la comunidad educativa de Cantabria pueda conocer y disfrutar de esos conocimientos en los que se ha invertido, los profesionales de los CREE organizan cursos a través de los Centros de Formación del Profesorado de la comunidad (CEP).

2.2.4. ¿Cuáles son sus funciones?

La circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa que regula el funcionamiento de los CREE recoge el conjunto de funciones que pueden y deben desarrollar los profesionales de los mismos (Gobierno de Cantabria, 2014)

En primer lugar, deben ofrecer asesoramiento y apoyo técnico al profesorado de los centros ordinarios en cuestiones como:

- El diseño y la elaboración de las adaptaciones curriculares individuales (ACI), para aquellos alumnos que estén dentro del foco de atención de los CREE.
- Las propuestas de intervención con el alumnado con nee durante un determinado periodo de tiempo, modelando las actitudes e intervenciones del profesorado.
- La propuesta de actuaciones y programas específicos relativos a la comunicación y el lenguaje, las habilidades sociales, las habilidades para la vida diaria y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el campo de la Educación Especial.
- La utilización de recursos y materiales adaptados.

Asimismo, se recoge que deben contribuir a la elaboración de materiales que ayuden a los profesores y orientadores a dar una respuesta educativa de calidad al alumnado y a mantener actualizados los recursos tanto manuales como digitales o de cualquier otro tipo, siendo la web de Educantabria el espacio destinado a la promoción y difusión de esos materiales.

Es necesaria también su colaboración en los procesos de actualización y formación permanente del profesorado cuando sea requerido por la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad.

Como ya hemos dicho anteriormente, deben difundir la formación especializada que reciben para que el resto de profesorado y especialistas estén actualizados en cuanto a lo que conocimientos se refiere.

Además del apoyo a los docentes, los CREE tienen que asesorar y orientar a las familias con hijos con nee graves.

Todas estas funciones pueden ser ampliadas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa que se reserva el derecho de poder asignarles cualquier otra función.

Por otro lado, el miembro del equipo que asume el cargo de coordinador debe, desempeñar unas funciones más concretas, como son supervisar la elaboración de la memoria y el plan de actuación del CREE, coordinar y dinamizar la reuniones de regulación interna, recoger y ordenar las solicitudes

que llegan de los centros, encargarse de informar al equipo directivo del centro de las salidas que van a realizar y las visitas, así como de las posibles incidencias que pueden surgir. Debe ser el representante a la hora de comunicar la revisión económica y las carencias que surjan a lo largo del curso, ocupándose también de justificar los gastos ocasionados. El Coordinador es, asimismo el encargado de acudir a las reuniones en las que el CREE debe tener representación, como son la coordinación con el equipo directivo de su propio centro o, las convocadas por la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad de la Consejería.

Junto con los coordinadores del conjunto de CREE que existen en la comunidad, son los responsables de fijar el calendario de reuniones de la red de centros y los contenidos que van a tratar en ellas.

2.2.5. ¿Cómo trabajan los CREE?

Los profesionales de los CREE elaboran en el mes de septiembre el Plan de actuación en el que recogen el conjunto de acciones previstas para el curso académico. Dicho plan es revisado por la Unidad técnica de Orientación y Atención a la diversidad de la Consejería de Educación Cultura y Deporte, que lo revisará y añadirá a la Programación General Anual del centro una vez aprobado.

Según la Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, el plan deberá recoger los siguientes puntos:

- Datos personales de sus miembros.
- Características del sector de actuación.
- Objetivos que se proponen.
- Actuaciones que se van a desarrollar.
- Coordinación interna y externa.
- Seguimiento y evaluación del Plan.

Como hemos señalado anteriormente, los CREE tienen, entre sus funciones las de asesorar y orientar a docentes de centros ordinarios en el trabajo con el

alumnado con nee y sus familias. Para ello, es necesario que los profesionales de los centros ordinarios inicien el proceso (ver Cuadro 1). Específicamente, para poder intervenir en un caso o situación concreta, es necesario que el orientador del centro ordinario, con la aceptación del director, haga la demanda. El modelo de la solicitud es público y está colgado en la página web de la Consejería de Educación. Este archivo debe ser enviado mediante el correo electrónico al CREE que le corresponda (anexo 1). Solo de esta forma el centro de recursos podrá proceder a la valoración del alumno y su contexto.

Una vez recibida la solicitud, el profesorado del CREE establece una primera reunión con el centro que ha realizado la demanda en el plazo de diez días, - pudiendo variar según el número de demandas del momento-, en la que recopilará la máxima información posible sobre el alumno (Gobierno de Cantabria, 2014).

En un periodo aproximado de un mes, el CREE elaborará la propuesta de intervención que constará de una breve explicación de la demanda, los objetivos que se persiguen, las pautas que se seguirán por parte del CREE y el centro ordinario y una previsión del seguimiento que se va a realizar.

El documento tiene que ser presentado en una reunión por de los miembros del CREE al centro ordinario, concretamente al orientador y a los profesores que trabajarán con el alumno en cuestión (Gobierno de Cantabria, 2014).

El conjunto de intervenciones realizadas a lo largo del curso en los diferentes centros educativos, como parte del plan de actuación, serán también objeto de evaluación. Esto es, además de la evaluación de las intervenciones en los centros, los CREE deberán valorar otras actuaciones realizadas como p.e. cursos de formación y diseñar posibles mejoras.

Cuadro 1: Proceso de intervención (Fuente: elaboración propia)



3. La experiencia del CREE “Ramón Laza”

3.1. Introducción

Como señalamos en un primer momento, queríamos que este Trabajo Fin de Grado (TFG) sirviera de alguna forma para dar a conocer un tipo de servicio o recurso que pretende, en alguna medida, ayudar a construir ese modelo de escuela única y común para todos. Por ello, y más allá de lo que recogen algunos de los textos oficiales, hemos querido aproximarnos a uno de esos servicios concretos y comprender mejor el trabajo que se realiza.

De los tres CREE que existen en Cantabria hemos trabajado con el situado en Cabezón de la Sal: el CREE Ramón Laza. Este atiende de forma general, las zonas de Reinos, San Vicente de la Barquera y Torrelavega. Como ya señalamos, este es el único que no está asociado a un colegio de Educación Especial, sin embargo el CEIP Ramón Laza fue remodelado y se abrieron en él cuatro aulas de Educación Especial. Los niños que acuden a estas aulas, comparten muchas de sus horas escolares con los alumnos del centro ordinario; es decir realizan una escolarización combinada.

Las páginas siguientes son resultado de un proceso de indagación sobre el funcionamiento específico de ese CREE. Para ello, además de analizar documentos de trabajo específicos, entrevistamos a las profesionales que en él están trabajando. El análisis de la información nos ha ayudado a conocer con más detalle y, sobre todo, desde la perspectiva de las personas que en ellos trabajan, ese servicio. Asimismo, nos ha ayudado a seguir reflexionando y planteándonos algunas cuestiones.

3.2. Objetivos

A pesar de la importancia que estos centros parecen tener en el desarrollo y creación de una escuela para todos los alumnos, su trabajo es poco conocido. De hecho, apenas encontramos información al respecto y la que existía no recogía ninguna experiencia real que mostrara el proceso de apoyo/trabajo con los colegios ordinarios.

En la mayoría de ocasiones son los orientadores de los colegios los que hablan de este servicio al resto de profesorado e incluso algunos llegan a desconocer la existencia de este apoyo. Por ello decidimos hacer una pequeña investigación sobre el trabajo que se está realizando en nuestra Comunidad.

Los objetivos que nos planteamos a la hora de proponer este trabajo fueron:

- Conocer las dinámicas, procesos, estrategias y/o recursos que utilizan los CREE en la Comunidad Autónoma de Cantabria los CREE y de qué manera todo ello contribuye al desarrollo de una escuela más inclusiva.
- Visibilizar el trabajo que se está realizando en los CREE, concretamente, el trabajo que realizan los CREE en la CCAA de Cantabria.

3.3. Procedimiento

Tras una búsqueda bibliográfica exhaustiva, la aproximación a los CREE en la Comunidad de Cantabria fue a través de la información disponible en la página web de la Consejería de Educación, donde encontramos un apartado único que hacía referencia a los CREE y disponía de alguna información.

Es cierto que durante el tiempo que ha durado esta pequeña investigación, hemos comprobado algunos cambios y breves incorporaciones en el contenido que son positivas para la promoción de este servicio. Aún con estas nuevas entradas, la web seguía mostrando carencias en la información que buscábamos. Este fue el motivo por el que nos acercamos a los CREE por otra vía. Gracias a la dirección de correo publicada en la página del gobierno y en su propio blog, iniciamos el contacto con el CREE Ramón Laza. A través de una carta de presentación (ver Anexo 2) enviada por correo electrónico, en la cual informábamos de cuales eran nuestros objetivos, preguntándoles si sería posible organizar un encuentro, tras hablar con las profesionales por teléfono y clarificar algunas dudas, la respuesta por su parte fue afirmativa. Por ello diseñamos una entrevista semiabierta.

Antes de iniciar la entrevista, explicamos las condiciones en las que se iba a desarrollar la misma. En primer lugar solicitamos grabar el encuentro para recoger con exactitud todo lo que en ella se dijera y nos comprometimos a no

publicar en ningún momento sus identidades ni la transcripción de la entrevista. (Ver Anexo 3).

Al finalizar la entrevista, las participantes nos facilitaron documentación del servicio, más concretamente, la memoria del curso 2013/2014 y algunas gráficas (Anexo 4) sobre el tipo de demandas que reciben.

Toda la información fue transcrita (anexo 5) y posteriormente analizada⁵. También el resto de los documentos aportados. Los resultados que mostramos a continuación son resultado del proceso de indagación, análisis, revisión y reflexión que hemos realizado.

Quisiéramos destacar que la entrevista, parte central e imprescindible en este TFG, fue posible gracias a la generosidad de las profesionales del CREE Ramón Laza.

3.4. Resultados

El equipo del CREE Ramón Laza está compuesto por dos profesoras, en adelante técnica 1 y técnica 2. Su plaza de origen está localizada en el mismo colegio de educación ordinaria. La técnico 1 es la profesional de Audición y Lenguaje (AL), mientras que la técnico 2 ocupa el puesto de especialista en Pedagogía Terapéutica (PT).

A pesar de que cada una es especialista en un ámbito, realizan un trabajo colaborativo, trabajan “...mucho a medias (...) como si fuéramos una” (Técnico 1, pág.2). Por su parte la técnico 2 nos indica que “...el trabajo es conjunto, entendemos al niño en su globalidad y aunque cada una aportamos nuestro conocimiento más específico en algunos ámbitos, diseñamos la propuesta de una manera global, porque además en la formación que hacemos (...) normalmente participamos las dos” (pág. 2).

Ambas conocieron el servicio cuando solicitaron apoyo al CREE para que interviniera en un caso en el colegio ordinario donde ocupaban los cargos de PT y AL. Así pues, cuando las anteriores profesionales terminaron su comisión

⁵ En el anexo V se recogen las dos primeras páginas de la entrevista realizada.

de servicios, ellas solicitaron la plaza y comenzaron a trabajar en el CREE Ramón Laza

Como señala una de las participantes al inicio de la entrevista, el CREE es un servicio que trabaja con el profesorado de los centros ordinarios que tiene alumnado con nee. Utilizando sus palabras *“somos un servicio de asesoramiento al profesorado que tiene alumnos con necesidades educativas especiales, con los alumnos con necesidades más graves. (...)La intervención que nos solicitan puede ir en función de recursos educativos, asesoramiento en adaptación curricular, es decir, como ajustar la intervención a ese niño a nivel de objetivos, contenidos..., a niveles metodológicos (...) Cosas que igual pues se le puede escapar un poquito más al equipo docente y que en un momento dado necesitan un asesoramiento más especializado. O directamente les proporcionamos enlaces webs, o material elaborado directamente con las Tics, el uso de comunicadores, bueno todo tipo de recursos, ayudas técnicas (...)”* (Técnico 1, pág. 1).

La mayoría de las demandas que reciben son realizadas por los equipos de Orientación, preferentemente de colegios públicos (ver anexo 4), las propias técnicas reconocen que el motivo de esto es que en los centros de carácter privado o concertado *“hay menos alumnos escolarizados con necesidades educativas graves”* (técnica 2, pág. 4). Además de todas las etapas a las que responden, la que más solicitudes realiza es la de Educación Infantil, seguida de cerca por Educación Primaria (CREE, 2014).

El proceso que se sigue para dar respuesta a las demandas que les llegan es siempre el mismo, el centro debe ser el que inicia los trámites de solicitud, *“(...) la demanda de intervención debe partir del equipo de orientación del centro”*, pero es una decisión que no pueden tomar solo. Como señala la técnica 1, *“entre todos deben decidir si es conveniente o no nuestra intervención. Si a todos les parece una buena idea pues entonces nos solicitan nuestra intervención”* (pág. 4). Esa decisión debe quedar recogida por escrito, por lo que deben buscar, descargar y completar el documento disponible en la página web de la Consejería. Además este les sirve *“para situarnos un poco en las características del niño”* (técnico 2, pág. 4). Una vez que reciben el documento, son ellas las que establecen el contacto con el centro.

Las demandas suelen ser atendidas por orden de llegada. Sin embargo en los momentos que el número de solicitudes es mayor, como ocurre al inicio de curso, tienen que seleccionar aquellos casos de mayor gravedad, tienen *“que priorizar un poco necesidades” (técnico 2, pág. 18)*. De este modo, hay situaciones que se anteponen por las dificultades que generan en el aula y en el centro, a otras demandas. Como señala la técnico 1, *“el tema de conducta por ejemplo es un tema que muchas veces pues sí que priorizamos porque el niño está creando una situación muy disruptiva en el centro, mucha angustia en los profesionales, pues a veces sí que puede llegar un caso de esas características que aunque haya llegado más tarde que otros pues le atendemos” (pág. 7)*

Tras un primer contacto con el colegio, se realiza siempre una primera entrevista con el equipo docente, donde están presentes *“tutora y especialistas, incluso la orientadora” (técnico 2, pág. 7)* y en la cual recogen información del niño con el propósito de ir *“(…) ajustando su demanda, qué es lo que necesita, vemos un poco los recursos que tienen, sus inquietudes...” (Técnico 1, pág. 5)*. Solicitan también, en caso de que sea posible, el informe psicopedagógico realizado por la orientadora, y algún otro informe médico del que dispongan. La idea es poder reunir toda la información existente hasta el momento que les ayude a conocer cuál es la situación. Una vez recogida esa información, se acuerda con el tutor un día para entrar en el aula y realizar una observación directa del niño. Normalmente, permanecen en el centro del alumno un día, en el que intentan observar al estudiante en todos sus ámbitos, el aula, el recreo, incluso, si es posible, en una intervención individualizada con el PT o el AL.

En algunos casos, cuando una de las barreras para incluir a ese niño en el centro es una alteración en la conducta, se solicita al equipo docente que rellene unos registros de observación durante un determinado periodo de tiempo, ya que un día es insuficiente para hacer un análisis de todo lo que le ocurre al niño.

El trabajo con los tutores y especialistas es siempre conjunto. Las demandas de los profesores suelen hacer referencia a la *“(…) falta de recursos personales, existencia de muchos niños en el aula, pocos apoyos y pocos maestros para trabajar con los niños...” (técnico 2, pág. 9)*. Las profesionales

intentan observar estrategias metodológicas que utiliza el profesor para que a la hora de desarrollar su plan de actuación no suponga un problema para el docente, sino que consista más en *“pequeñas modificaciones que puede hacer o qué tipo de actividades puede incluir para poder conseguir que ese niño participe y, tenga una calidad de relación con sus compañeros y de participación más rica”* (Técnico 1, pág. 8). Sin embargo ambas están de acuerdo en que *“(...) contra más cerrada es la metodología del tutor más dificultades encuentras para incluir a ese niño”* (pág. 10).

Una vez que han observado la realidad del alumno en todos sus contextos, y los tipo de enseñanzas que recibe, comienzan a elaborar la propuesta de intervención, *“un documento escrito, en el que recogemos, todas las necesidades educativas del niño y como intervenir para apoyarle en el desarrollo y en el aprendizaje”* (técnico 2, pág. 5). Las propuestas son muy prácticas ya que lo que se persigue es facilitar el trabajo al equipo docente para, entre todos, conseguir que ese alumno este incluido en la escuela.

Cuando ya han elaborado la propuesta, vuelven a congregarse a todo el profesorado que trabaja con el alumno en una reunión, donde explican en que ha consistido el plan de actuación, cuales son las actividades o las prácticas que van que proponen, y como pueden hacerlo.

Es muy positiva la colaboración y el trabajo en equipo entre los tutores y los especialistas, *“(...) cuanto más desarrollen propuestas en común, que participen los dos maestros dentro del aula apoyando al niño, o adaptando la actividades y la programación de todo el aula en su conjunto, cuanto más participen desde el principio juntos (...) pues más fácil es todo”* (técnico 2, pág. 11)

Las profesionales del CREE no intervienen directamente con el alumno, su función consiste en un modelado, practicar con los docentes como deberían de realizarse las actividades que han descrito a nivel teórico en la propuesta, para que estos luego puedan desarrollarlas con todos los alumnos favoreciendo la inclusión del alumno con nee.

La siguiente fase es la de seguimiento, sin embargo esta etapa es a la que menos tiempo pueden dedicar *“(...) nos encantarían poder tener mucho más*

contacto continuado con el equipo y digamos, que hacer un seguimiento más exhaustivo de lo que proponemos e ir ayudándoles pasito a pasito. Pero esto es imposible (...) porque la cantidad de tiempo que tenemos es limitada” (Técnico 1, pág. 8). El poco trabajo que realizan en este aspecto se ejecuta la mayoría por teléfono o por correo electrónico, en esas comunicaciones intentan conocer qué tal va todo y si precisan de algún recurso. Ambas están de acuerdo en que debería de invertir más tiempo en esta fase, sin embargo no tienen los recursos para hacerlo ya que cada día llegan nuevas demandas.

El último paso del proceso de intervención es una evaluación que solicitan a los centros que rellenen sobre el servicio, con el fin de *“mejorar o a reconducir las cosas que hacemos mal... o sea en lo que podríamos mejorar como servicio”* (técnico 1, pág. 6).

Por su parte no realizan una evaluación de la evolución del niño, sino que durante el seguimiento intentan conocer de manera informal lo que ha ido sucediendo y si ha habido el cambio que se esperaba.

Una parte importante en el contexto de todo niño es su familia. Aunque hasta ahora no hemos hecho ninguna mención, sí que forman una parte importante en el proceso de intervención. A pesar de que el CREE no necesita de su consentimiento para proponer el plan de actuación, ya que no trabajan de forma directa con el alumno, cuentan con ellos en muchas propuestas proponiendo actividades específicas para la familia, como algunas actividades que puede resultar interesantes para el alumno, o cosas para hacer en verano... No obstante, *“el equipo docente es el último responsable y el que tiene que tomar las decisiones últimas en cuanto aquello que quiere transmitir a la familia”* (Técnico 1, pág. 13).

Entrando ya en una cuestión más personal, nos preguntamos cuales eran los casos que más dificultad les suponían. La respuesta fue unánime por su parte, los casos que más les duelen son aquellos en los que comprueba cómo hay alumnos muy poco incluidos o cuando existe un rechazo por parte del centro (pág. 14).

Uno de los principales problemas que encuentran a la hora de trabajar son aquellos profesores con *“falta de recursos a la hora de entender a la diversidad,*

poco flexibles (...) una falta de enfoque en lo que es la programación del aula y lo que son las estrategias que utiliza con el grupo. (pág. 10) Por su parte intentan hacer todo lo posible, sin embargo es necesario un cambio por parte de los docentes que trabajan con los alumnos día a día.

Entre sus funciones, trabajan también en las aulas de educación especial de su propio centro, por lo que ven necesidades muy graves, lo que supone una fuente adicional de conocimientos y una mayor experiencia.

Para continuar su formación asisten a cursos como por ejemplo “implantes Cocleares”, “Sistemas Aumentativos de la Comunicaciones”, jornadas, como pueden ser la de “Inclusión educativa,” o Adolescencia, juego y teoría de la mente en personas con trastorno del espectro autista” o cursos online recogen todos en la memoria del curso pasado que nos facilitaron (anexo 6). También participaron como formadoras en nuestra comunidad mediante: un curso de Dificultades Específicas de Aprendizaje en el CEP Cantabria, una Charla formativa sobre Estructuración Ambiental en el Centro de Educación Especial Fernando Arce, y coordinaron un grupo de Trabajo sobre SACA⁶ en su propio centro.

En cuanto a la relación que mantienen con los otros dos CREE de la comunidad, nos comentaron que se reunían al menos una vez cada trimestre, *“y cuando hemos organizado formación entre los tres, pues nos hemos juntado, o bueno por cualquier otra necesidad”* (técnico 2, pág. 19) Sin embargo, no suelen ponerse en contacto para compartir recursos o consultarse sobre algún caso en concreto, no obstante, consideran que si fuera necesario en un determinado momento, no hubiera ningún problema.

Al hablar sobre las posibles relaciones con CREE de otras comunidades muestran desconocimiento de su existencia, las nociones que tienen sobre ellos es que trabajan de distinta forma y que no realizan las mismas funciones.

Antes de terminar la entrevista, les preguntamos cuál es su visión actual sobre la inclusión su respuesta es clara, entienden la inclusión como un proceso, del cual todavía queda mucho que conseguir: *“todavía queda mucho camino. (...)”* además les llama la atención la falta de formación y actitud de las nuevas

⁶ SAAC: Sistema Alternativo y Aumentativo de la comunicación.

generaciones de las cuales esperaban un avance en lo que a pensamiento se refiere, “(...) yo la pena que tengo, es que pensaba que las nuevas generaciones iban a venir con una mentalidad diferente yo tenía esa ilusión hace años. Y la he perdido, porque no veo ese cambio, no sé dónde está el problema. Cuando se comenzó a cambiar la forma de educación en España entendían las actitudes de muchos profesores ya que fue un cambio muy rápido y no existía formación al respecto., “(...)entendías muchas veces las dificultades que podían tener a la hora de enfrentarse a ello, pero bueno pues pensaba que las nuevas generaciones que iban a tener otro tipo de información que iban a tener actitud, a ver eso como algo más normalizado como algo habitual que iba a formar parte de su trabajo, a lo que se iban a tener que enfrentar si o si, porque esta así la ley... Y la realidad en las aulas, pues que iban a venir con otra actitud, con otra formación y bueno pues no ha surgido ese cambio ideológico como yo esperaba por lo menos.” (Técnico 2 pág. 20). Amabas muestran un disgusto hacia la realidad de las aulas y muchos de los docentes que trabajan en ellas.

4. Conclusiones Generales

La realización de este Trabajo Fin de Grado nos ha brindado la oportunidad de reflexionar y continuar pensando sobre la respuesta que desde los centros educativos se está dando a la diversidad y, concretamente, al alumnado con nee graves y permanentes. Nos ha llevado a centrarnos en el trabajo que desde diferentes servicios se está realizando para dar respuesta a los alumnos que necesitan más apoyos para el acceso, la participación y el aprendizaje en las escuelas ordinarias.

Nos alegra pensar que el camino que se inició en los años noventa, se ha continuado y paso a paso, se han ido desarrollando propuestas que nos sitúan más cerca de una sociedad inclusiva. Los CREE de la Comunidad de Cantabria buscan facilitar el aprendizaje de ese alumnado. Como hemos visto, a través del asesoramiento o la provisión de recursos, pretenden apoyar a los profesionales de las escuelas ordinarias para que ellas puedan responder a estos alumnos en las aulas. Esto nos proporciona una visión positiva y optimista del futuro de la educación.

Es necesario acordarnos de la necesidad de repensar continuamente sobre nuestras prácticas y servicios, evitando que el hacer sin más acabe rompiendo con la filosofía por la cual fueron creados. De esta forma, recordando los objetivos que se plantearon en el momento de creación, las propuestas y proyectos seguirán siempre la misma dirección. Solo así, llegaremos también a las conclusiones y herramientas necesarias para seguir avanzando en el proceso hacia la educación inclusiva.

Además, hemos comprobado la importancia de observar y estudiar las experiencias que están teniendo lugar en otras comunidades, o en otros países. (Moliner, 2008; Carbonell et al.; 2007Carbonell, 2014) Ya que pueden mostrarnos una nueva vía con resultados visibles que nos ayuden a evolucionar nuestra forma de trabajar. Un ejemplo de esto son los servicios de apoyo que durante las últimas décadas se han desarrollado en Cataluña.

Aunque los objetivos que nos planteamos como comunidades son similares, las formas de actuación difieren unas de otras. De hecho, el nombre que reciben los Centros de Recuerdo a la Educación Inclusiva en Cataluña, nos dejan entrever en qué lugar del proceso hacia la inclusión se encuentra.

Recordando un texto de Pérez de Lara (2009), utilizamos *“palabras sabidas pero no por más repetidas más llenas de sentido”*. Esta cita hace referencia a la forma en la que usamos los términos sin pararnos a pensar en todo el significado que esconden detrás. En Cantabria, el nombre de estos servicios -Centros de Recursos para la Educación Especial- nos indica en el alumnado concreto al que destinan su apoyo, sin embargo, la nomenclatura en Cataluña, hace referencia-Centro de recursos a la Educación Inclusiva- a todos los alumnos, no solo aquellos con nee. Son dos puntos del camino muy distantes uno más próximo al objetivo, ya que la visión se centra en la escuela y no en unos determinados alumnos.

Hemos recorrido gran parte del trayecto, pero todavía nos queda mucho trabajo por hacer. Como muestra clara de ello, encontramos el desconocimiento que existe acerca de los servicios que fomentan la inclusión en las escuelas como los CREE. Todo docente activo, e incluso aquellos que ya no están tan activos, no deberían tener inconvenientes –ni tampoco excusas-, para no estar al día de los instrumentos que pueden facilitar las dinámicas de su aula.

Nos preocupa la sensación con la que terminamos este trabajo: únicamente se recurre a ellos cuando encontramos en nuestras aulas niños con discapacidades. Sin embargo, son muchas las causas que pueden influir en la participación e inclusión de un niño en clase, no solo sus condiciones de salud., por lo que deberíamos de ser capaces de actualizarnos y reflexionar sobre nuestra propia práctica docente para crear ambientes de colaboración, participación y disfrute en las cuatro paredes donde trabajamos y convivimos con nuestros alumnos.

En resumen, la Educación Inclusiva es una cuestión que nos involucra a todos, profesores, alumnos, y familias, es decir a la sociedad. Debemos seguir luchando por mantener los servicios que ayuden a dar respuesta a la diversidad en las aulas, pero es deber de todos repensar sobre las prácticas

que desarrollamos, encontrando la dirección más correcta y acertada para llegar a nuestro destino.

5. Limitaciones y prospectiva

El Trabajo de Fin de Grado es uno de los mayores retos a los que me he enfrentado durante mi formación inicial, no solo por la complejidad del tema escogido sino por las propias limitaciones formativas.

El principal problema al que me he enfrentado ha sido la falta de documentación respecto al tema que me propuse desarrollar. A pesar de conocer que iba a ser un ámbito que no había mucha información en español, la realidad fue más difícil de la esperada. No obstante, uno de las mayores barreras ha sido encontrar el guion correcto y el hilo conductor para encauzar el trabajo y conectar todas las ideas que me planteaba.

Durante la búsqueda de centros que me ayudaran a introducir la realidad en mi trabajo recibí la negativa del Centro de Recursos de Navarra, debido a que con la gran carga de trabajo que tenían no podían prestarme la atención suficiente para realizar una pequeña investigación que me permitiera conocer cuáles son sus funciones y su forma de trabajar.

Soy consciente de que me quedan en el tintero algunas cuestiones, como conocer en profundidad experiencias de otras comunidades, sobre las que podría seguir investigando y desarrollando este trabajo. Me hubiera gustado realizar la misma investigación que he llevado a cabo en el CREE Ramón Laza en otros centros de mi comunidad o de mi país, como los Centros para la Inclusión, situados en Cataluña. Estos han sido una fuente de inspiración para mí ya que me han ayudado a confirmar que el modelo de educación que perseguimos puede “palparse”, a pesar de no haberlo presenciado personalmente.

Al igual que es mucho todavía el trabajo que nos queda por hacer para llegar a la escuela deseada, considero que también son muchas las investigaciones y publicaciones necesarias para que la sociedad tome conciencia realmente del reto que nos proponemos y de las oportunidades que nos estamos perdiendo.

Agradecimientos

Quisiéramos agradecer la colaboración de las profesionales del CREE Ramón Laza, las cuales nos cedieron parte de su tiempo de trabajo desinteresadamente. Gracias a ellas es posible la gran parte de este trabajo, y el cumplimiento los objetivos que con él nos proponíamos.

6. Bibliografía

BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M., & SHAW, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE. (TRAD. Cast D. Durán, G.Echeita, C.Giné, E. Miquel y M. Sandoval, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago: UNESCO, 2002).

CAPELLAS, N. (2014). Funció dels centres d'Eduació Especial com a centres de referència i recursos a les escoles ordinàries. En ASPASIM, *Jornada Tècnica L'escola Inclusiva a Catalunya*, Barcelona, 49-53.

CARBONELL, E., CAPELLAS, N., CREUHERAS, M., ESCUDEROS, G., MILIAN, M. (2007). Transformació d'un centre d'educació especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i a la participació. CEE Aspasiim-20 anys d'un procés. *Àmbits de psicopedagogia: revista catalana de psicopedagogia i educació*, (21), 37-43.

CARBONELL, C. (2014). "La escuela inclusiva en Cataluña 2003-2014. Crónica de una década de avances, sacudidas, frenada y caída en picado". *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 58, 80-100.

CARBONELL, E. (2014). El paper de les escoles d'educació especial en el camí cap a la inclusió. En ASPASIM, *Jornada Tècnica L'escola Inclusiva a Catalunya*, Barcelona, 8-9.

CONSEJO ESCOLAR CANTABRIA (2005). *Estado y situación sistema educativo en Cantabria Curso 2004/2005*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Cantabria.

CONSEJO ESCOLAR CANTABRIA (2006). *Estado y situación sistema educativo en Cantabria Curso 2005/2006*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Cantabria.

CONSEJO ESCOLAR CANTABRIA (2007). *Estado y situación sistema educativo en Cantabria curso 2006/2007*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Cantabria.

CREE RAMÓN LAZA (2014). *Memoria Curso 2013-2014. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Cantabria.*

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS, de 10 de diciembre de 1948

FORO DE SEVILLA (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa.* Madrid: Morata.

GARCÍA, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. PPU. Barcelona

GOBIERNO DE CANTABRIA (2014). *Circular de la dirección general de ordenación e innovación educativa por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la educación especial.* Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Cantabria.

GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS (2011). *Centros de educación especial como centros de recursos: una perspectiva inclusiva.* Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Asturias.

MOLINER, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* (Vol 6 No 2). 27-44.

ORTIZ, C. (1995). "Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto". En Verdugo, M.A. *Personas con discapacidad.* Siglo XXI, Madrid, 37-49.

ORTIZ, M. D. C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31(1), 5-11.

PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, .11-29.

PEREZ DE LARA, N. (2009). A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación. *Kiriki. Revista de cooperación educativa*, 89, 22-29.

REAL DECRETO 2178/1978, de 25 de agosto, por el que se encomienda al Ministerio de Sanidad y Seguridad Social la realización y gestión del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad.

REAL DECRETO, 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.

RODRÍGUEZ, R.M. (2000). El profesor de Educación Especial, ¿necesario en una escuela inclusiva? *Siglo Cero*, 31(1), 13-18.

ROJAS, S. (2014). Funció dels Centres d'Educació Especial com a Centres de referència i recursos a les Escoles Ordinàries. En ASPASIM, *Jornada Tècnica L'escola Inclusiva a Catalunya*, Barcelona, 47-48.

SUSINOS, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: Autor.

LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

7. Webgrafía

[CREE RAMÓN LAZA \(2008\)](http://creeramonzaza.blogspot.com.es/) *Centro de Recursos para la Educación Especial*. Disponible en: <http://creeramonzaza.blogspot.com.es/> [Consultado: 9 de Julio 2015]

[GOBIERNO DE CANTABRIA \(2015\)](http://www.educantabria.es/planes/atencion-a-la-diversidad.html) *Educantabria*. Disponible en: <http://www.educantabria.es/planes/atencion-a-la-diversidad.html> [Consultado: 9 de julio 2015]

[CONSEJO ESCOLAR DE CANTABRIA \(2015\)](http://www.consejoescolardecantabria.es/) *Consejo Escolar de Cantabria*. Disponible en : <http://www.consejoescolardecantabria.es/> [Consultado: 9 de julio 2015]

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1.

El panorama actual de la localización de los Centros de Recursos para la Educación Especial en Cantabria es el siguiente:

- Centro de Recursos para la Educación Especial “Pintor Martín Saez”

Avenida de los Derechos Humanos, 21
39770 Laredo

cree.pintor.martin.saez@educantabria.es



- Centro de Recursos para la Educación Especial “Parayas”

C/ Juan Carlos I Nº 6. 39600 Maliaño
(Camargo)

cree.parayas@educantabria.es



- Centro de Recursos para la Educación Especial “Ramón Laza”

Avenida de la Estación
s/n 39500 Cabezón de la
sal.

[cree.ramon.laza@educantabria](mailto:cree.ramon.laza@educantabria.es)
[.es](mailto:cree.ramon.laza@educantabria.es)



Cada centro de recursos tiene un sector de actuación, es decir, aquellos municipios y por tanto centros educativos, que están a su cargo a la hora de recibir los apoyos de los funcionarios del centro. Existen tantos sectores como centros de recursos. A saber (Gobierno de Cantabria, 2014):

Sector Laredo, a cargo del CREE Pintor Martín Sáez:

Municipios de Ampuero, Argoños, Arnuero, Arredondo, Bárcena de Cicero, Bareyo, Castañeda, Castro Urdiales, Colindres, Entrambasaguas, Escalante, Guriezo, Hazas de Cesto, Laredo, Liendo, Liérganes, Limpias, Marina de Cudeyo, Medio Cudeyo, Meruelo, Miera, Noja, Penagos, Ramales de la Victoria, Rasines, Ribamontán al Mar, Ribamontán al Monte, Riotuerto, Ruesga, Santa María de Cayón, S. San Roque de Riomiera, Santoña, Soba, Solórzano, Villaescusa y Voto.

Sector Camargo, bajo el CREE Parayas

Astillero, Camargo, Corvera de Toranzo, Luena, Piélagos, Puente Viesgo, San Pedro del Romeral, Santa Cruz de Bezana, Santander, Santiurde de Toranzo, Saro, Selaya, Vega de Pas, Villacarriedo y Villafufre.

Sector de Torrelavega, atendido por el CREE Ramón Laza

Anievas, Arenas de Iguña, Alfoz de Lloredo, Bárcena de Pie de Concha, Cabezón de Liébana, Cabezón de la Sal, Camaleño, Cartes, Campoo de Yuso, Cieza, Cillorigo, Comillas, Enmedio, Hermandad de Campoo, Cabuérniga, Hermandad de Campoo de Suso, Herrerías, Lamasón, Las Rozas, Los Corrales de Buelna, Los Tojos, Mazcuerras, Miengo, Molledo, Peñarrubia, Pesagüero, Pesquera, Polaciones, Polanco, Potes, Reinosa, Reocín, Rionansa, Ruento, Ruiloba, S. Felices de Buelna, S. Miguel de Aguayo, Santillana del Mar, Santiurde de Toranzo, S. Vicente de la Barquera, Suances, Tresviso, Torrelavega, Tudanca, Udías, Val de S. Vicente, Valdáliga, Valdeolea, Valdeprado del Río, Valderredible, Valle de Cabuérniga y Vega de Liébana.

8.2. ANEXO 2:

CARTA DE PRESENTACIÓN

Buenos días,

Soy Sofía Pérez, alumna de la Universidad de Cantabria y estudiante del Grado en Educación Primaria. Además estoy en mi cuarto y último año de carrera. Me he especializado en la mención de atención a la diversidad, por lo que desarrollo algunas de mis prácticas con una Pedagoga Terapéutica.

En mi Trabajo de Fin de Grado, me he planteado hacer una documentación del trabajo que desempeñáis en los CREE, concretamente en la comunidad de Cantabria.

Al vivir en Torrelavega, vuestro centro es el más cercano y del que tengo alguna noticia. Me gustaría saber si podría contar con vuestra colaboración, ir algún día a visitaros, realizar una entrevista y obtener información más concreta sobre vuestra labor.

Muchísimas gracias por vuestra atención.

Un saludo.

Sofía Pérez Gutiérrez.

8.3. ANEXO 3:

ENTREVISTA CENTROS DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1. Objetivo:

La entrevista formulada a continuación, tiene como objetivo principal el conocimiento en profundidad del trabajo que se realiza en los centros de recursos de Cantabria. Es un método para, gracias a la colaboración de los trabajadores del centro, acercarnos a la realidad y a la práctica que estos centros desempeñan. Se persigue con ello poder crear un punto de vista más actualizado y cercano a las vivencias que tienen lugar en los centros y aulas.

Es un complemento de la labor de investigación que se está llevando a cabo con motivo del Trabajo de fin de Grado de la alumna Sofía Pérez Gutiérrez, elaborado bajo el título: “Documentación del trabajo de los Centros de Recursos de Educación Especial en Cantabria”.

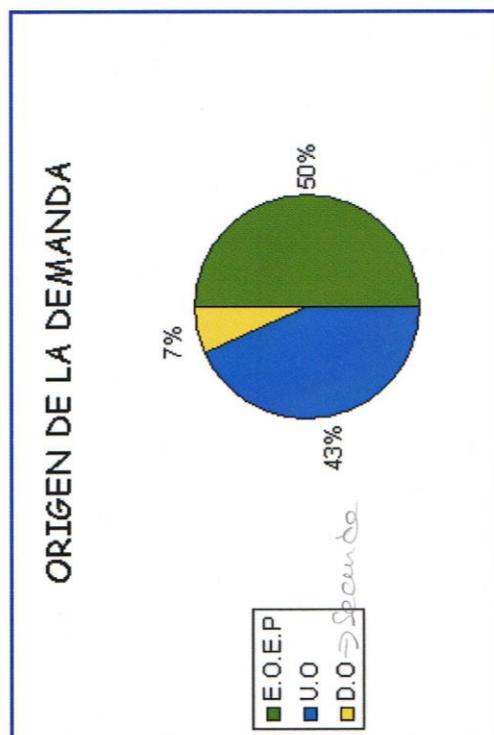
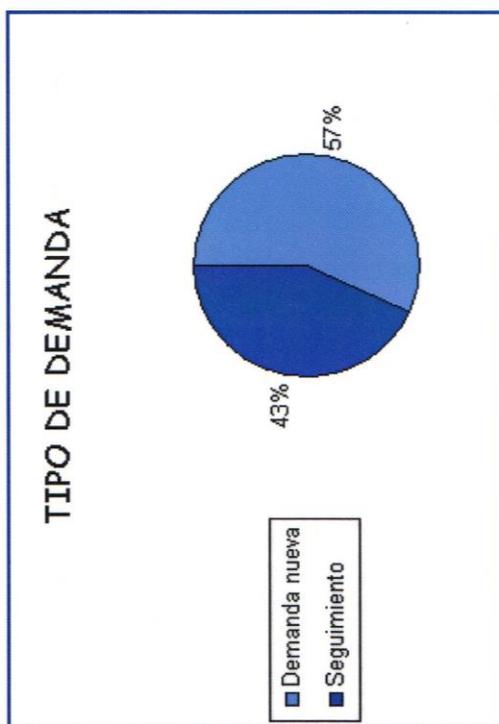
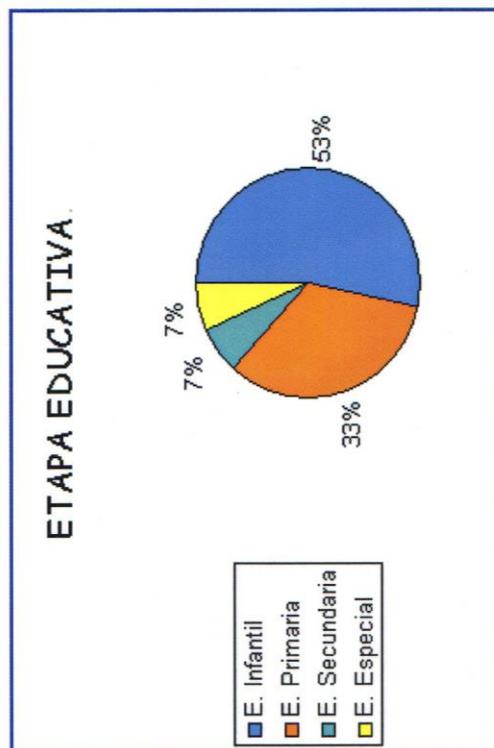
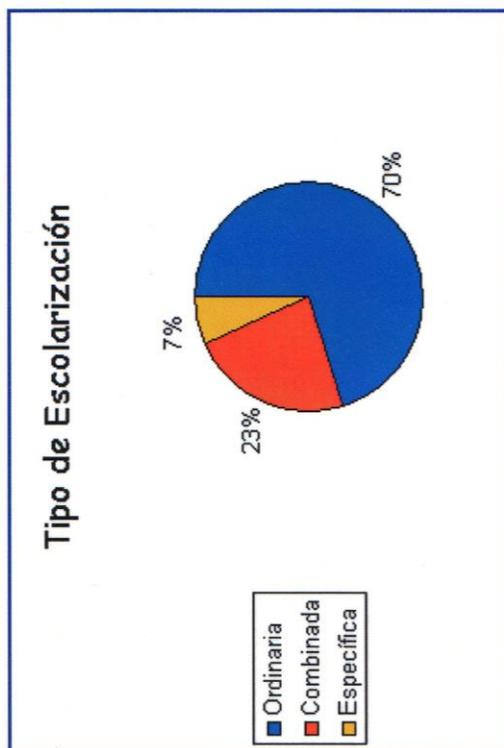
2. Consigna:

Como encargada de la elaboración del trabajo, yo Sofía Pérez Gutiérrez, me comprometo a proteger, en el caso de que las personas entrevistadas así lo requieran, sus identidades. Quedando bajo esta protección los posibles alumnos y colegios que puedan ser objeto de valoración durante el desarrollo de la entrevista.

Para poder realizar una entrevista más dinámica y orientar mi atención completamente al diálogo, solicito vuestro permiso para grabar la misma. Siendo esta grabación únicamente escuchada por mí persona para la transcripción de la entrevista al papel.

Así mismo, una vez finalizada la entrevista, y realizada la reproducción y extracción de las ideas consideradas de interés para el proyecto, me pondré en contacto con ustedes para que puedan leer y editar el documento en caso de que lo crean conveniente. Es decir, el escrito final será revisado y contrastado por ambas partes, y primará su última aportación.

8.4. ANEXO 4:



8.5. ANEXO 5:

ENTREVISTA CENTRO DE RECURSOS RAMÓN LAZA

Información general:

Buenos días, ¿comienzo por una y luego continuamos con la otra?

Como quieras, nos quitaremos la palabra (jajaj)

He dividido la entrevista en tres partes, primero información general del centro de recursos, luego intervenciones en los centros y luego información personal vuestra, o sea opinión formación sobre cómo está un poco la cosa.

Bueno, pues empezamos contigo técnico 1, Podrías explicarme, ¿cuál es el trabajo que se hace en los CREE?

Bueno nosotros sobre todo somos un servicio de asesoramiento al profesorado que tiene alumnos con necesidades educativas especiales, con los alumnos con necesidades más graves. Tiene que partir del centro la demanda, a través del equipo orientación, nosotros a partir de ahí empezamos a atender esa solicitud. La intervención que nos solicitan puede ir en función de recursos educativos, asesoramiento en adaptación curricular, es decir, como ajustar la intervención a ese niño a nivel de objetivos, contenidos..., a niveles metodológicos también, sobre todo con niños que tienen necesidades de llevar a cabo unas metodologías muy específicas, como la implantación de un sistema de comunicación aumentativo-alternativo, etc.. Cosas que igual pues se le puede escapar un poquito más al equipo docente y que en un momento dado necesitan un asesoramiento más especializado.

También podemos ayudarles un poco en lo que es las orientaciones a las familias, (recursos materiales) recursos materiales) que puede ser directamente hacerles un modelo físico del material como ves por ahí expuestos, si quieres luego puedes hacerles alguna foto, no hay problema. Pero claro luego el centro tiene que continuar elaborando este tipo de materiales. O directamente les proporcionamos enlaces webs, o material elaborado directamente con las Tics, el uso de comunicadores, bueno todo tipo de recursos ayudas técnicas...

¿Con que os referís a ayudas técnicas?

Pues de acceso al ordenador por ejemplo, para niños con discapacidad motora...

¿Cuántas personas formáis el equipo del CREE Ramón Laza?

Pues la que ves jajaja Eso es fácil.

Sois vosotras dos únicamente.

Si en todos los CREES hay una especialista de Audición y lenguaje y una de Pedagogía terapéutica.

¿Cuál es tu formación?

La mía es de Audición y Lenguaje. Bueno hice educación infantil y luego hice audición y lenguaje, ya hace unos cuantos años, bueno en aquel momento era logopedia vamos.

¿En qué consiste particularmente tu trabajo?

Lo hacemos mucho a medias, somos como si fuéramos una, pero puede ser que a la hora de elaborar las propuestas yo me centre más en el ámbito de audición y lenguaje, interacción y tal...y bueno ella se puede centrarse más en el ámbito de pedagogía terapéutica, pero que luego en realidad las pensamos juntas, las elaboramos bastante juntas.

El trabajo es conjunto, entendemos al niño en su globalidad y aunque cada una aportamos nuestro conocimiento más específico en algunos ámbitos, pero diseñamos la propuesta de una manera global, porque además en la formación que hacemos y eso pues normalmente participamos las dos, entonces bueno pues....

Llega un momento que ya más un menos ambas tenemos los mismos conocimientos.

Si es una de las ventajas que tienen el trabajar en equipo. ¿Cómo llegaste a este servicio? (elección propia, comisión de servicios, por decisión de terceros...)

Bueno pues, había otra persona en la plaza de “técnico 2”, antes de que llegara “técnico 2”, y nos conocimos porque nosotros solicitamos en otro colegio, el XXXX , en el que yo estaba vamos, solicitamos servicio del CREE, y esta otra chica vino y nos ayudó con un caso, entonces cuando su compañera se fue se acordó de mí y a través de nuestro digamos nuestro Jefe, que es el asesor de la unidad técnica de asesor a la diversidad, pues a través del cómo recomendación de esta chica pues me llamaron, y ya está.

8.6. ANEXO 6:

c) Asistencia a cursos de formación:

NOMBRE DEL CURSO	ENTIDAD ORGANIZADORA	FECHA
Jornadas <i>Inclusión Educativa</i>	Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria	4 y 5 de septiembre
Curso SAAC	CCEE Fernando Arce	25 y 26 de septiembre
Curso " <i>Bases para la valoración e intervención habilitadora en el alumnado con discapacidad auditiva</i> ".	FIAPAS.	27 y 28 de septiembre 25 y 26 de octubre
VIII Jornadas Científicas de la Fundación ALICIA KOPLOWITZ (<i>Trastornos del Desarrollo</i>).	Fundación ALICIA KOPLOWITZ	10 y 11 de octubre
Curso <i>Implantes Cocleares</i>	CEP Cantabria	7-13-14 de noviembre
Curso <i>Sistemas Aumentativos de Comunicación</i> .	Asociación INFORTEA.	13-14 de diciembre
" <i>Jornadas y Talleres sobre Adolescencia, Juego y Teoría de la Mente en personas con trastorno del espectro autista</i> ".	Asociación INFORTEA.	7-8 de febrero
" <i>Jornadas de Tecnología de apoyo BJ</i> ".	Bj Adaptaciones.	13 de mayo
II SYMPOSIUM : " <i>Investigación y práctica de la lectoescritura en contexto de aula y de gabinete</i> ". (formación online)	LECTOESC.	junio
Curso " <i>La persona con Discapacidad Intelectual Significativa: una propuesta para mejorar su calidad de vida</i> ".	UIMP.	16-17-18 de junio

CREE RAMÓN LAZA

4

d) Formación impartida por el CREE

FORMACIÓN	FECHA
Curso <i>Dificultades Específicas de Aprendizaje</i> (CEP de Cantabria)	29-30 de octubre 5-6-11-12 de noviembre
Charla formativa sobre <i>Estructuración Ambiental</i> (CCEE Fernando Arce)	12 de diciembre
Coordinación de Grupo de Trabajo sobre SAAC (CEIP Ramón Laza)	Todo el curso (30 horas)

