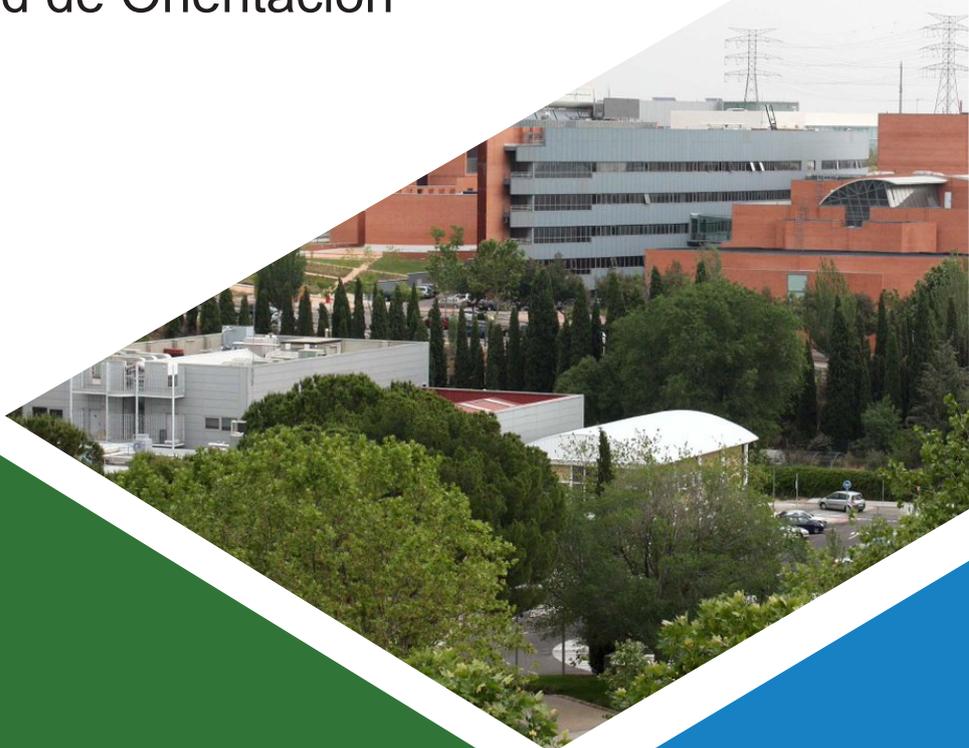


Evaluación de una actividad de concienciación y sensibilización con el alumnado de educación primaria hacia las personas con discapacidad motora

María Clares Moya

(MESOB) Especialidad de Orientación

Educativa



MÁSTERES
DE LA UAM
2021-2022

Facultad de Formación de Profesorado

Máster de Formación al profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Orientación Educativa.

EVALUACIÓN DE UNA ACTIVIDAD DE CONCIENCIACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN CON EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD MOTORA

Alumna: María Clares Moya

Tutora Trabajo Fin de Máster: Elena López de Arana

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Curso 2021/2022

ÍNDICE

1.	Resumen/Abstract	3
2.	Introducción	3
3.	Marco teórico y estado de la cuestión	4
3.1	Concepto de discapacidad y su evolución social	4
3.2	La atención a la diversidad en la educación formal	7
3.3	Discapacidad motora y parálisis cerebral	10
3.4	La representación infantil de la discapacidad en general y de la parálisis cerebral	11
3.4.1.	Representación de la discapacidad general	11
3.4.2.	Representación de la parálisis cerebral.....	13
4.	Objetivos	13
5.	Método: Este apartado estará dividido en varios subapartados	14
5.1	Actividad de sensibilización y participantes	14
5.1.1	Actividad de sensibilización.....	14
5.1.2	Participantes	16
5.1.2.1	Centros	16
5.1.2.2.	Alumnado.....	22
5.2.	Recogida de la información	23
5.3.	Tratamiento de la información	24
5.4.	Procedimiento.....	33
5.5.	Consideraciones éticas.....	34
6.	Resultados	34
6.1	Descripción de los dibujos del alumnado, de cada curso, antes y después del cuento.	35
6.1.1	Primero Educación Primaria.....	35
6.1.2.	Segundo Educación Primaria.....	38
6.1.3	Tercero Educación Primaria	40
6.1.4	Cuarto Educación Primaria	43
6.1.5	Quinto Educación Primaria.....	45
6.1.6	Sexto Educación Primaria	47
6.2	Comprobar si existen diferencias entre el alumnado de los centros preferentes de discapacidad motora y de los centros no preferentes de discapacidad motora. .	49
6.2.1	Centros preferente de discapacidad motora.....	49
6.2.2	Centros no preferente de discapacidad motora	51
7.	Interpretación y conclusiones de los resultados analizados.	54

7.1 Interpretación y conclusiones en función de los resultados obtenidos en los cursos de Educación Primaria.....	54
7.2 Interpretación y conclusiones en función de los resultados obtenidos dependiendo del tipo de centro: preferente o no preferente de discapacidad motora	57
7.3 Conclusiones generales	58
8. Discusión	59
9. Referencias.....	61

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Ubicación CEIP Tomás Bretón.....	16
Figura 2. Ubicación CEIP Marqués de Suanzes.	17
Figura 3. Ubicación CEIP Padre Jerónimo.....	18
Figura 4. Ubicación CEIP Gabriel y Galán	19
Figura 5. Ubicación CEIP Miguel Delibes.....	19
Figura 6. Ubicación CEIP Diego Muñoz-Torrero.	20
Figura 7. Ubicación CEIP República de Venezuela.	21
Figura 8. Ubicación CEIP Luis Cernuda.....	22
Figura 9. Dibujos que representan la subcategoría "María".	26
Figura 10. Dibujos que representan la subcategoría "María y asistente".....	26
Figura 11. Dibujos que representan la subcategoría "María y alumnado".	26
Figura 12. Dibujos que representan la subcategoría "Barreras".....	27
Figura 13. Dibujos que representan la subcategoría "Biológicas".	27
Figura 14. Dibujos que representan la subcategoría "Conductuales".....	27
Figura 15. Dibujos que representan la subcategoría "Atención médica".	28
Figura 16. Dibujos que representan la subcategoría "Enfermedad".	28
Figura 17. Dibujos que representan la subcategoría "Experiencias".	29
Figura 18. Dibujos que representan la subcategoría "Situación de ayuda".	29
Figura 19. Dibujos que representan la subcategoría "Elementos aislados".....	30
Figura 20. Dibujos que representan la subcategoría "Elementos asociados y personas".	30
Figura 21. Dibujos que representan la subcategoría "Motora".	31
Figura 22.. Dibujos que representan la subcategoría "No motora".....	31
Figura 23. Dibujos que representan la subcategoría "Imitaciones".....	32
Figura 24. Dibujos que representan la subcategoría "Inferencias".	32
Figura 25. Portada del cuento. Fuente: Cuento "María y el mar".....	32
Figura 26. Imagen de la página 10 del cuento. Fuente: Cuento "María y el mar".....	32
Figura 27. Dibujos que representan la subcategoría "No relevantes".....	33
Figura 28. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 1ºEP de la primera sesión.....	36
Figura 29. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 1ºEP de la segunda sesión...	37
Figura 30. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 2ºEP de la primera sesión.....	38
Figura 31. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 2ºEP de la segunda sesión...	39
Figura 32. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 3ºEP de la primera sesión.....	41
Figura 33. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 3ºEP de la segunda sesión...	42
Figura 34. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 4ºEP de la primera sesión.....	43

Figura 35. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 4ºEP de la segunda sesión... 44	44
Figura 36. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 5ºEP de la primera sesión..... 45	45
Figura 37. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 5ºEP de la segunda sesión... 46	46
Figura 38. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 6ºEP de la primera sesión..... 47	47
Figura 39. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 6ºEP de la segunda sesión... 48	48
Figura 40. Porcentajes de los dibujos del alumnado de los centros preferentes de discapacidad motora de la primera sesión. 50	50
Figura 41. Porcentajes de los dibujos del alumnado de los centros preferentes de discapacidad motora de la segunda sesión. 51	51
Figura 42. Porcentajes de los dibujos del alumnado de los centros no preferentes de discapacidad motora de la primera sesión. 52	52
Figura 43. Porcentajes de los dibujos del alumnado de los centros no preferentes de discapacidad motora de la segunda sesión. 53	53

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Distribución de participantes de escolarización preferente de discapacidad motora por municipio, centro, curso y género. 23	23
Tabla 2. Distribución de participantes de escolarización no preferente de discapacidad motora por municipio, centro, curso y género. 23	23
Tabla 3. Distribución de las categorías en sus correspondientes subcategorías..... 25	25

1. Resumen/Abstract

En estudios anteriores el alumnado de Educación Primaria hace referencia a la discapacidad como una disfunción biológica o médica siguiendo el modelo médico-rehabilitador. Por ello el objetivo del estudio, dirigido a 810 participantes de 8 centros educativos de Madrid, consiste en conocer si el alumnado construye una representación mediante un dibujo, sobre la discapacidad motora exenta de estereotipos y prejuicios hacia personas con PC. Se ha podido corroborar, cómo a través del cuento “María y el mar” ha adquirido un mayor conocimiento del concepto de discapacidad motora.

Palabras claves: evaluación educativa, representaciones infantiles de la discapacidad, concienciación, sensibilización, cuento.

In previous studies, Primary Education students refer to disability as a biological or medical dysfunction following the medical-rehabilitative model. Therefore, the objective of the study, aimed at 810 participants from 8 educational centers in Madrid, is to know if the students build a representation of motor disability, through a drawing, that it is free of stereotypes and prejudices towards CP people. It has been possible to confirm that they have acquired a greater knowledge about motor disability thanks to the story “María y el mar”.

Keywords: educational assessment, children's representations of disability, awareness, sensitivity, storytelling.

2. Introducción

Una de las funciones del orientador en un centro educativo es, tal y como menciona Rodríguez Moreno, proporcionar estrategias y procedimientos de resolución de problemas permitiendo al alumnado desarrollar al máximo su potencial. A esta función, Vendrel añade la función de coordinación y gestión colaborativa y participativa (Grañeras y Parras, 2009). Ambas forman parte de las funciones que se realizan dentro del Equipo Específico de motóricos de la Comunidad de Madrid siendo, tal y como se expone en la Resolución del 28 de julio de 2005, el desarrollo de actuaciones con asociaciones de afectados en coordinación con la Red de Orientación Educativa y el impulso en colaboración con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector, el desarrollo de experiencias singulares de atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, asesorando en el diseño técnico, en la puesta en marcha y en la evaluación de las mismas (p. 16 y 17).

Actualmente, en los centros educativos está cobrando especial relevancia el Plan de Atención a la Diversidad, documento que recoge la planificación de actividades dirigidas a todo el alumnado y cuyo objetivo es atender las necesidades específicas del mismo, permitiéndole

desarrollar al máximo su potencial, además según Instrucciones de la dirección general de centros docentes relativas a la elaboración y revisión del plan de atención a la diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid, son fundamentales las medidas preventivas evitando cualquier tipo de discriminación e inadaptación frecuentemente relacionados con situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal. Se conseguiría así, un trato igualitario e inclusivo, evitando prejuicios y comportamientos discriminatorios hacia el alumnado con discapacidad ya que el fomento de una cultura de respeto y de tolerancia solo será posible, en gran medida, si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, el respeto y la valoración de las diferencias. Esta tolerancia se adquiere en la medida en que a los ciudadanos se les da la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos para que se establezcan lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos. El desarrollo de centros educativos inclusivos es un elemento esencial para lograr una educación de calidad y sociedades más integradoras (2005, p. 1).

Actualmente, no existen estudios sobre la repercusión que causan actividades de sensibilización y concienciación en el alumnado de Educación Primaria, pero se considera que estas actividades producen un mayor impacto si se utilizan recursos lúdicos, como, por ejemplo, un cuento.

Es necesario resaltar que durante la actividad se ha utilizado el concepto de discapacidad. Se consideró que el término diversidad funcional es más complejo para el alumnado, siendo discapacidad una palabra más familiar para ellos ya que cuando trabajan actividades referidas a este colectivo se utiliza "discapacidad". Por este motivo, a partir de ahora se hará referencia a este último término en vez de diversidad funcional.

3. Marco teórico y estado de la cuestión

Se realizará, en primer lugar, una pequeña revisión sobre la evolución de la concepción de la discapacidad, y sobre los términos que se refieren a ella; después se expondrá cómo ha repercutido esto en la educación, para finalizar con una breve revisión de estudios anteriores sobre las ideas infantiles acerca de la discapacidad y la parálisis cerebral infantil, y cómo mejorarlas desde la escuela.

3.1 Concepto de discapacidad y su evolución social

Previamente hay que tener en cuenta que el concepto de discapacidad, que engloba los términos anteriormente mencionados, ha ido evolucionando. Como recogen distintas revisiones (Carbonell, 2019; Hernández Ríos, 2015), a lo largo de la historia se dan cinco

modelos: modelo de prescindencia, modelo médico o rehabilitador, modelo social, modelo biopsicosocial y modelo de autonomía personal o de diversidad.

En la Antigüedad y en la Edad Media aparece el modelo de prescindencia donde las personas con discapacidad eran una carga para la sociedad y se les negaba el derecho a nacer debido a que consideraban que no merecían vivir. En este modelo, otros autores (Seoane, 2011; Velarde, 2012) distinguen dos submodelos: el eugenésico (Antigua Grecia) y el de marginación o reclusión (Edad Media). El primero tenía como objetivo la muerte del niño con discapacidad considerándolo como antinatural y comparándolo con un animal salvaje; el segundo consideraba que podían vivir, pero aislados del mundo social y comparándolos con un animal doméstico.

A principios del siglo XX, después de la Primera Guerra Mundial, surge el modelo médico o rehabilitador, que según señalan los autores citados, considera la discapacidad exclusivamente como algo propio de la persona, causado por un problema de salud que debía curarse llevando a cabo un tratamiento rehabilitador para que se pareciera a los demás. Este modelo se refería a este colectivo como incapaz, impedido, anormal, subnormal, y se usaban términos como deficiencia y minusvalía que asimilan discapacidad a enfermedad.

El término *deficiencia* [del latín *déficit*, que falta], hace alusión a la pérdida o anomalía de la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. *Discapacidad* se entendería desde ese modelo como toda restricción o carencia -resultado de una deficiencia- de la capacidad de realizar una actividad en la misma forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. *Minusvalía* [del latín *minus*, menos y *valeo*, valer, tener salud] se definiría como una situación desventajosa para un determinado individuo, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de una función que es normal en su caso, de acuerdo con su edad, sexo, factores sociales y culturales (Melguizo, 2014).

El modelo social se sitúa en la década de los sesenta en Estados Unidos. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino que es consecuencia de la sociedad en la que viven, que excluye y margina a este colectivo de cualquier actividad social diferenciándose así de la deficiencia. La *discapacidad* contempla los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad.

En el modelo biopsicosocial, la OMS propone en 2001 un modelo de discapacidad que se basa en la interacción entre las características de la persona y las características del contexto en el que esa persona desarrolla su vida, integrando así los diversos factores de funcionamiento y discapacidad junto a los factores ambientales (Seoane, 2011). A partir de aquí se sustituyen los términos anteriormente mencionados por otros que no contienen

significados peyorativos: limitaciones en la actividad (en lugar de discapacidad); restricciones en la participación (y no minusvalía); barreras (y no factores ambientales) (Romañach y Lobato, 2005). Por lo que desaparecerían las connotaciones negativas del término *discapacidad* y el concepto *minusvalía* quedaría en desuso. Pero actualmente la visión del modelo médico sigue siendo dominante para referirse a personas con diversidad funcional, por ejemplo, cuando un niño/a ve a una persona en silla de ruedas y le pregunta al adulto que le acompaña qué le pasa, la respuesta siempre suele ser “está malito/a”. Quizá esto se deba a que es la forma más sencilla, aunque no correcta, de dar una explicación al menor. O también a que la gente se ha acostumbrado a recurrir al término utilizado hasta 2001 e incluso se sigue mencionando en medios de comunicación (series, telediarios...). Y al referirse a personas con diversidad funcional, por ejemplo, se sigue diciendo “aparcamiento para minusválidos”, y esto se transmite a los más pequeños.

El modelo de diversidad o autonomía se relaciona con el Movimiento de Vida Independiente (MVI) que tiene su origen en Berkeley (California) en 1962 cuando Ed Roberts, persona con diversidad funcional, fue admitido en la Universidad. Este movimiento surge como alternativa al modelo biopsicosocial, sustituyendo el término discapacidad por diversidad funcional que hace referencia a que las personas con discapacidad pueden desempeñar las mismas funciones que cualquier persona, pero lo hacen de un modo distinto al que se considera usual (Ferreira, 2010, p.58). El nuevo modelo de la diversidad da un paso más allá del modelo social al construirse sobre el valor de la diversidad y asumiendo la dignidad humana universal como elemento clave de participación y aceptación social. El aspecto fundamental que se pretende denunciar con este modelo es la discriminación (Carbonell, 2019, p.205). En España se formó en el 2001 el Foro de Vida Independiente (FVI) para dar a conocer el MVI, y cuatro años más tarde se constituyeron las primeras organizaciones, en Madrid y Barcelona, que aquí reciben el nombre de Oficinas de Vida Independiente (OVI). Estas son una herramienta de cooperación mutua y desarrollo comunitario para promover que las personas con diversidad funcional vivan de modo autónomo, y poner en práctica los principios de esta filosofía a nivel local (Gómez y Arroyo, 2012, p.84).

En la actualidad existe un debate entre los términos *discapacidad*, tal y como se refleja en el modelo biopsicosocial, y *diversidad funcional*, perteneciente al modelo de autonomía personal. Por un lado, el término diversidad funcional - tal y como refleja el FVI- es un término mucho más convincente, ya que no hace distinciones entre las personas y no cree necesario identificar a aquellas que tienen necesidades mayores de apoyo para ser autónomas. Por otro lado, hay otra perspectiva que no considera negativo el término discapacidad –a diferencia de *incapacidad*-, ya que hace referencia a que las personas tienen distintas capacidades, y sí que permite distinguir a las personas que necesitan apoyo de las que no, p.ej., ayudas

económicas para comprar una silla de ruedas, proporcionarles los apoyos y materiales que necesiten durante su etapa educativa.

3.2 La atención a la diversidad en la educación formal

Igual que ha evolucionado el concepto de discapacidad y los términos que la expresan sustituyéndose minusvalía por diversidad funcional, paralelamente han cambiado a lo largo de la historia los modelos de educación del alumnado con discapacidad/diversidad funcional, diferenciándose cuatro etapas: exclusión, segregación, integración e inclusión.

Desde que surge el modelo de prescindencia en la Antigüedad y en la Edad Media y hasta el siglo XVII las personas con diversidad funcional son excluidas del sistema educativo ya que son rechazados por ser distintos de la mayoría (García, 2017).

A principios del siglo XX coincidiendo con el modelo médico o rehabilitador, aparecen centros educativos exclusivos para personas con diversidad funcional donde les cuidaban y enseñaban. Autores como García (2017) y Toboso et al. (2012) consideran que la educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos, es decir, una educación segregada. Actualmente siguen existiendo este tipo de centros, que se denominan “Centros de Educación Especial” donde además de atención educativa, reciben cuidados tanto básicos como médicos en función de las necesidades del alumnado. Hay familias que prefieren llevar a sus hijos/as a este tipo de centros porque les proporciona seguridad ya que la ratio por clase es menor, y consideran que se adaptan mejor a las necesidades propias de su hijo/a. En cambio, otras familias prefieren que estas necesidades sean atendidas en un colegio ordinario (Sotillo, 2018).

En los años sesenta, en pleno auge del modelo social en los países escandinavos surgió el principio de normalización que se extendió por Europa, EEUU y Canadá. Se define este principio como la utilización de medios culturalmente normativos [...] para permitir que las condiciones de vida de una persona [...] sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta [...], apariencia [...], experiencias [...], estatus y reputación [...] (Wolfensberger, 1975, cit. en Egea y Sarabia, 2004, p.3).

Como consecuencia de este principio, como exponen Egea y Sarabia (2004, p.4), en Reino Unido en 1978 se redactó el Informe Warnock donde se define el principio de integración según el cual todos los/as niños/as tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión. Con esto se pretendía mejorar la autoestima y el desarrollo de las capacidades de las personas con diversidad funcional de la misma manera que en el resto de la sociedad.

En España, en 1985 se pone en marcha el Programa de Integración del alumnado con discapacidad en centros educativos. Como señala Hernández (2019), fue una apuesta muy importante con el objetivo de que estos niños y niñas accedieran a centros ordinarios. Pero bastaba con estar juntos sin promover que se relacionaran. Se transfirieron niños y niñas de los centros de educación especial y también se dispuso de profesorado de apoyo. Esa transferencia literal, señala Hernández (2019) dio lugar a un modelo de apoyo centrado en los déficits de aprendizaje y habilidades, con un apoyo muy externo al aula. Más allá de la presencia y el rendimiento, había que lograr que fueran parte del centro.

En 1990 se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que introduce por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales. “El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro de un mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (artículo 36.1). Según García (2017) los alumnos con *necesidades educativas especiales* son aquellos que requieren apoyos y atenciones educativas a lo largo de su etapa educativa, por el hecho de presentar algún tipo de discapacidad o encontrarse en alguna situación social o cultural desfavorecida. Este concepto se consolida a nivel mundial en la Convención de Salamanca (1994), evolucionando, como señalan Grau y Fernández (2008), a *necesidad educativa específica* (Ley Orgánica de Calidad de la Educación - LOCE, 2002) y a *necesidad específica de apoyo educativo* (Ley Orgánica de Educación - LOE, 2006).

Como hemos mencionado anteriormente, el Programa de Integración supuso un avance muy importante pero insuficiente ya que aún no se han alcanzado niveles de resultados que permitan hablar de un sistema educativo inclusivo (Hernández, 2019).

Coincidiendo con la puesta en marcha del modelo de diversidad o de autonomía personal en España tuvo lugar en 2006 la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que establece que todas las personas tengan la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. [...] Destaca la necesidad de formar a profesionales con conocimiento sobre las distintas necesidades que puedan presentar las personas con diversidad funcional (lengua de signos, Braille, sistemas de comunicación alternativa y aumentativa) [...] y garantiza el acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás (Parra, 2011, p.146).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se aprobó en diciembre de 2006 en la Asamblea General de Naciones Unidas. Están recogidos tanto en la Declaración

de Derechos Humanos como en la Convención de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Tiene como objetivo garantizar los derechos a este colectivo y permiten que estas personas puedan desarrollarse en igualdad de oportunidades (ONU, 2016).

En 2013, se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) que tiene como objetivo promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas.

El objetivo de la educación inclusiva es dar respuesta a las necesidades de cada estudiante para que pueda desarrollarse en igualdad de oportunidades. Actualmente, se ha aprobado la Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), también denominada Ley Celáa.

Como se explicita en el artículo 74.1, “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. 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”. Así mismo, tal y como se refleja en el artículo 74.5, “Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en todos los niveles educativos pre y postobligatorios; adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran; proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar” (2020, p. 52-53) .

Con todo esto se pretende conseguir una educación realmente inclusiva, no contemplando la segregación. Con esta nueva Ley se pretende alcanzar los siguientes objetivos: escolarización de todos los alumnos en un único sistema, aumento de los recursos tanto personales como de materiales y de infraestructuras para atender las NEE de los alumnos, utilización de los Centros de Educación Especial sólo en los casos en que no es posible ni aconsejable una educación ordinaria, elaboración de planes de atención a la diversidad más ajustados al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y mejorar la formación del profesorado en temas de inclusión.

Cabe señalar que el término de educación inclusiva es definido por primera vez en 2005 por la UNESCO, sin embargo, hoy en día todavía no se lleva a la práctica como se debería en muchos centros educativos. Por eso esta nueva Ley hace especial hincapié en que se garantice una educación inclusiva.

Como exponen Ainscow y Echeita (2011, p.28), la UNESCO define inclusión como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. [...] La educación inclusiva [...] representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad de enriquecer las formas de enseñar y aprender. Se trata de aprender a convivir con la diferencia de una manera positiva, siendo un estímulo para el aprendizaje. Para garantizar la presencia, la participación y el éxito dentro del sistema educativo de todo el alumnado que se encuentre en situación de riesgo es necesario adoptar las medidas necesarias e identificar y eliminar las barreras. Entendiéndolas como aquellas actitudes o creencias derivadas de un contexto personal, social y cultural, que al aplicarse colectivamente e interaccionando con las vivencias de otras personas, genera hacia un determinado colectivo, diversos tipos de discriminación en cualquier situación. Por lo que es importante detectar cuáles son las barreras y cómo eliminarlas. A fin de facilitar esta detección existen guías como el *Index for Inclusion* elaborado por Booth y Ainscow (2002) traducido al castellano por Echeita, et al. (2015).

3.3 Discapacidad motora y parálisis cerebral

Antes de hablar de la parálisis cerebral es importante definir el término “discapacidad motora” pues la parálisis cerebral es una discapacidad motora.

Garaigordobil y Pérez (2007) definen discapacidad motora como una alteración de la capacidad del movimiento que implica en distinto grado a las funciones de desplazamiento y/o de manipulación, bucofonatorias o de la respiración, que limita a la persona en su desarrollo personal y social.

La parálisis cerebral (PC) se define como un grupo de trastornos del desarrollo del movimiento y la postura, causantes de limitación de la actividad, que son atribuidos a una agresión no progresiva sobre un cerebro en desarrollo, en la época fetal o primeros años (Póo, 2008, p.271). Además, según la definición del World Cerebral Palsy Day (2017) se trata de una pluridiscapacidad de base física. Esto significa que todas las personas con parálisis cerebral

tienen dificultades en la movilidad, el control, la coordinación y el tono muscular, la postura y el equilibrio.

A esa base común y, de forma singular a cada persona con parálisis cerebral, se pueden asociar otras circunstancias. 1 de cada 2 tiene discapacidad intelectual, 1 de cada 4 carece de comunicación oral, 1 de cada 3 personas con parálisis cerebral es incapaz de caminar, 3 de cada 4 experimentan dolor, 1 de cada 4 presenta conductas disruptivas y 1 de cada 10 tiene discapacidad visual. Así pues, en cada persona con parálisis cerebral se combinan, de forma particular e individualizada, dos o varias situaciones de discapacidad. De este modo, cada persona con parálisis cerebral es única e irrepetible, dando lugar a una heterogeneidad de perfiles de personas con parálisis cerebral.

1 de cada 500 personas tiene parálisis cerebral. En el mundo hay 17 millones de personas con parálisis cerebral y en España viven 120.000 personas con parálisis cerebral.

Como consecuencia de su situación de pluridiscapacidad, las personas con parálisis cerebral presentan también una situación de dependencia. Casi el 80% de las personas con parálisis cerebral y otras discapacidades afines tienen grandes necesidades de apoyo, ya sea a nivel físico, intelectual, comunicacional, o por combinación de dos o más factores. Este hecho conduce necesariamente a la prestación de apoyos humanos durante las 24 horas los 7 días de la semana para el desarrollo de sus actividades de la vida diaria.

3.4. La representación infantil de la discapacidad en general y de la parálisis cerebral

3.4.1. Representación de la discapacidad general

Una sociedad cambia desde la educación de los más pequeños, cuando esta educación es verdaderamente inclusiva. Por ello se ha hecho una breve revisión de estudios previos sobre las ideas escolares sobre este tema. Diamond y Huang (2005) y Diamond, et al., (2008) encontraron que el alumnado de primer ciclo de Educación Primaria (6-7 años) se fija en características observables como la silla de ruedas o los audífonos, y no son sensibles a las características asociadas con una discapacidad como síndrome de Down o trastornos emocionales. Beckett (2014) explora la *noción de discapacidad y sus causas* y encuentra que los niños y niñas creen que reside exclusivamente en los cuerpos de las personas, no en las relaciones sociales. Además, los más pequeños (6-7 años) tienden a decir que la discapacidad está causada por accidentes, mientras que los más mayores (10-11 años) hacen referencia a la discapacidad como una disfunción biológica o médica. En general, los niños perciben las ayudas funcionales como marcador de la diferencia, pero no como una ayuda para la otra persona. Los niños/as reconocen que las personas con discapacidad pueden hacer las cosas de manera diferente obteniendo el mismo resultado, aunque no a todas les cueste lo mismo y pudiendo necesitar o no algún tipo de apoyo.

En cuanto a la *relación del alumnado*, Ferreira et al. (2017), en su estudio centrado en niños de 3 a 7 años, han encontrado que la aceptación por parte de los compañeros/as de clase depende del tipo de discapacidad, quienes tienen discapacidad grave o problemas de conducta presentan un mayor rechazo, por lo que experimentan mayores circunstancias desfavorables a nivel de relación ya que tienen menos amigos que presentan discapacidades leves. Como muestra la revisión de Del Barrio y van der Meulen (2015), el tipo de diversidad se asocia a un mayor o menor riesgo de sufrir acoso escolar: Trastornos del Espectro Autista (TEA), 7 veces más; dificultades de habla, lenguaje y comunicación, 5.3 veces más; dificultades específicas de aprendizaje, 1.4 veces más; y déficit sensorial, 0.5 veces más. En general, los niños sin discapacidad a la hora de jugar tienden a incluir al niño o niña en silla de ruedas cuando la actividad requiere habilidades motoras mínimas o son actividades de interacción social. Con respecto al género, se sabe que a estas edades suelen preferirse amistades del mismo género, y se ha encontrado que es más probable que una niña, comparada con un niño, elija a una persona con discapacidad para jugar, lo que situaría a los niños en desventaja por un mayor riesgo de rechazo social.

Beckett (2014) encuentra que la visión infantil acerca de la vida cotidiana de las personas con discapacidad es que no pueden ser padres porque no podrían cuidar a sus hijos ya que necesitan ayuda para cuidarse a sí mismos. En referencia al trabajo, a los 6-7 años se considera que no pueden desempeñarlo y a los 10-11 años se considera que van a sufrir algún tipo de discriminación debido a los prejuicios de los demás. Los niños se plantearon si era necesario distinguir entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad, normalidad y anormalidad, o si pudieran en realidad entrar todos en un mismo grupo. Tratándolos a todos de manera justa, dándoles las mismas oportunidades.

Beckett (2009) ha observado que *la influencia tanto de la familia como de los profesores* puede repercutir de manera positiva o negativa. Por ejemplo, si un niño/a pregunta a un familiar por qué va en silla de ruedas y la respuesta es “está malita/o”, o si al estar en clase se le trata de una manera diferente o se le saca del aula la mayor parte de la jornada, esto puede generar ciertos estereotipos y prejuicios. Por otro lado, sería positivo satisfacer las curiosidades de los niños cuando preguntan por qué alguien va en silla de ruedas, habla diferente... Así entenderían que la diferencia no es algo negativo sino otra forma de hacer las cosas consiguiendo el mismo resultado.

Por último, estos estudios resaltan la importancia de trabajar este tema en el aula desde que son pequeños, y prestar atención a las interacciones que se dan entre el alumnado, evitando así prejuicios y comportamientos discriminatorios hacia este colectivo - compañeros/as de clase, adultos, personal docente -, promoviendo actitudes que nos lleven hacia una sociedad

realmente inclusiva. Consideran muy importante seguir investigando si se trabajan estas ideas tanto en el contexto educativo formal como no formal (en casa, actividades extraescolares, ludotecas, entre otros) y de qué manera. Estos autores proponen hacerlo de una manera lúdica a través de videos, cuentos... ya que favorecería la concienciación y sensibilización hacia las personas con discapacidad, y hacerlo desde las etapas educativas iniciales.

3.4.2. Representación de la parálisis cerebral

En relación a la representación del alumnado de Educación Primaria no se han encontrado estudios a este respecto debido a que, en general, el movimiento asociativo de la discapacidad ha puesto mucho el foco, durante muchos años, en el enfoque médico-rehabilitador centrado en la integración donde el esfuerzo lo tiene hacer la persona con esa idea de curar por lo que estaban centrados en la habilitación mediante la rehabilitación. Llega un momento en el que se produce un cambio de mirada, donde lo importante es las necesidades de la persona y es cuando la sociedad tiene un papel activo y ya no se habla de integración sino de inclusión pues la inclusión significa el esfuerzo mutuo y social, es aquí cuando surge todo el movimiento de sensibilización.

En ASPACE Madrid se empezado a implementar todo esto a partir 2019. Actualmente, se llevan a cabo por parte de asociaciones de parálisis cerebral charlas de concienciación y sensibilización hacia este colectivo, al ser conocedores de la importancia de trabajar este argumento en los centros educativos. Hoy en día, no existen estudios acerca del impacto de este tipo de actividades en el alumnado. Por esta razón, ASPACE Madrid consideró pertinente la actividad que se expondrá a lo largo del trabajo.

4. Objetivos

Objetivo principal

Conocer si el alumnado que participa en la actividad de concienciación y sensibilización hacia las personas con parálisis cerebral para el alumnado de Educación Primaria a través del cuento "María y el mar" construyen una representación sobre la discapacidad exenta de estereotipos y prejuicios.

Objetivos específicos

- Comprobar si el alumnado, de cada curso, ha adquirido un mayor conocimiento y sensibilidad después de la lectura del cuento.
- Considerar si existen diferencias entre el alumnado de los centros preferentes motóricos y de los centros no preferentes.

5. Método: Este apartado estará dividido en varios subapartados

Para llevar a cabo este estudio se ha hecho un análisis descriptivo pre-post con un solo grupo. Este tipo de diseños tienen como objetivo contrastar una relación causal como se realiza en situación natural, en el contexto aula, ya que es imposible asignar al azar los participantes (Montero y León, 2002).

5.1 Actividad de sensibilización y participantes

5.1.1 Actividad de sensibilización

Cuando realicé mis prácticas del Grado en Psicología en el departamento de Orientación de un centro educativo preferente de discapacidad motora, tuve contacto con el alumnado el cual estaba interesado en conocer qué me ocurría al ver que iba en silla de ruedas eléctrica y que hablaba diferente, y se acercaban para preguntarme. Al haber tanta expectación, me planteé que la mejor manera de explicarlo y satisfacer sus curiosidades era a través de un cuento ya que es un recurso cotidiano para aprender y comprender la realidad, así que resultaba idóneo para tratar el concepto de discapacidad, además de la parálisis cerebral infantil, de forma cercana, y a la vez lúdica y divertida.

Para conocer las ideas previas del alumnado acerca de este tema, me reuní con el alumnado de Educación Primaria para tener una idea de cuál era su punto de partida y a raíz de eso, comencé a escribir el cuento, pero, debido a la pandemia, se paralizó el proceso de elaboración del mismo.

Finalmente, el cuento de Clares (2021) "*María y el mar*" basado en la historia personal de la propia autora y realiza la actividad. Se utilizó un lenguaje sencillo acompañado de ilustraciones. El objetivo de este cuento es que los niños y niñas conozcan o tengan un mayor conocimiento sobre la discapacidad, evitando así estereotipos, prejuicios, o comportamientos discriminatorios hacia este colectivo, de una manera lúdica y divertida. Además, para que se pueda trabajar este tema con los niños y niñas, elaboré una guía didáctica, la cual se encuentra dentro del cuento a la que se accede a través de un código QR.

Con la finalidad de comprobar si se produce un aprendizaje significativo en el alumnado de Educación Primaria, se ha elaborado una actividad de concienciación y sensibilización de elaboración propia consta de dos sesiones semanales de aproximadamente una hora en cada aula.

La primera sesión es la primera toma de contacto y tiene por objetivo conocer las ideas previas que presenta el alumnado.

Al alumnado se le explica la dinámica que se va a llevar a cabo ese día, la cual es la siguiente: se les realiza unas preguntas y quien quiera responder levanta la mano y se le da la palabra uno a uno. A continuación, se exponen las preguntas realizadas durante esta sesión:

- ¿Piensas que una persona que va en silla de ruedas es diferente o igual que tú? ¿Por qué?
- ¿Conoces o has visto alguna vez otras personas en el cole, en el parque, en tu casa o en otro sitio que vayan en silla de ruedas?
- ¿Sabes por qué, a veces, van acompañados de otras personas? ¿Por qué?
- ¿Has oído alguna vez la palabra “discapacidad”? ¿Qué crees que significa? Es importante antes de hacer la pregunta, llamar su atención. Como esta pregunta es demasiado compleja para los niños y niñas, pueden responder a través de un dibujo diciéndoles, por ejemplo: “Como nadie sabemos lo que es la discapacidad, vamos a imaginar que somos unos descubridores y vamos a pensar qué es la discapacidad para nosotros, y vamos a dibujarlo”. Dependiendo de la edad del niño o la niña, una vez finalizado el dibujo, se le pide que lo explique, o si sabe escribir, que escriba ahí lo que ha dibujado, o si no cabe, por detrás.

La última pregunta, además de responderla del mismo modo que las anteriores, invita al alumnado a representar mediante un dibujo lo que es para el alumnado la discapacidad.

En la segunda y, última sesión, al llegar a las aulas se les cuenta el cuento “María y el Mar” (Clares, 2021) para posteriormente hacerles unas preguntas sobre el mismo, siguiendo la misma dinámica que en la primera sesión. A continuación, se exponen las preguntas realizadas durante esta sesión:

- ¿Cuál es la discapacidad que tiene María?
- ¿Cómo explicarías a tu amigo/a o a tu hermano/a pequeño lo que es la discapacidad?
- ¿Piensas que María es diferente o es igual que tú? ¿Por qué? ¿Por qué María va siempre con otra persona?
- ¿Y tú qué harías si te encuentras con una persona con discapacidad motora como María? ¿Cómo la ayudarías?
- ¿Conoces a más personas que tengas discapacidad motora, como María? ¿Conoces a otras personas que tengan una discapacidad diferente a la de María?

Tras la última pregunta, al igual que en la primera sesión, se invita al alumnado a representar mediante un dibujo lo que es para el alumnado la discapacidad, diciéndoles lo siguiente: “Ahora que sabéis qué es la discapacidad, ¿podéis hacer un dibujo de lo que es?”.

En esta segunda sesión se tiene como finalidad comprobar si han adquirido un mayor conocimiento y sensibilidad sobre la discapacidad después de la lectura del cuento y de haber realizado la actividad.

5.1.2 Participantes

5.1.2.1 Centros

En esta actividad han participado 8 centros educativos de la Comunidad de Madrid, entre los cuales se encuentran 5 centros ordinarios de escolarización preferente de discapacidad motora (CEIP Tomás Bretón, CEIP Marqués de Suanzes, CEIP Padre Jerónimo, CEIP Gabriel y Galán y CEIP Miguel Delibes) y 3 centros ordinarios de escolarización no preferente de discapacidad motora (CEIP Diego Muñoz-Torrero, CEIP República de Venezuela y CEIP Luis Cernuda).

Con la finalidad de obtener una perspectiva global, se contextualizará cada uno de los centros anteriormente citados:

CEIP Tomás Bretón

Se encuentra ubicado en el municipio de Madrid, concretamente en el barrio Imperial del distrito de Arganzuela. Dicho distrito lo integran los barrios de Imperial, Las Acacias, La Chopera, Las Delicias, Palos de La Frontera y Atocha. Los “barrios de influencia” del centro (Imperial y Acacias), que ocupan sólo el 30% de la superficie del distrito, albergan en cambio al 40% de su población.

Figura 1. Ubicación CEIP Tomás Bretón.



Fuente: Google Maps

Cambió su ubicación en el año 1991, de su sede en el Paseo de los Pontones a su ubicación actual, por una permuta de terrenos entre la fábrica Mahou y el Ministerio de Educación y Ciencia. Desde 2002 es un centro referente para alumnos con movilidad reducida (preferente para alumnado con discapacidad motora).

En cuanto a la población de origen extranjero, su presencia representa un porcentaje bastante inferior a la media del municipio. En el distrito predomina la escolarización en centros públicos, sobre todo, en la enseñanza de Educación Primaria. En lo que respecta al nivel sociocultural y económico, por el precio de algunas de las viviendas, se podría considerar nivel medio-alto.

En relación al alumnado del colegio, la mayoría procede de la propia zona de influencia, fundamentalmente de los barrios Imperial y Las Acacias, aunque también cuentan con alumnos de los distritos limítrofes de Centro y Carabanchel. También hay que tener presente que este colegio es centro de referencia para alumnado de discapacidad motora que amplía la zona de influencia de Arganzuela a Centro y Carabanchel.

CEIP Marqués de Suanzes

Está situado en la zona Este de Madrid, en el distrito de San Blas, barrio del Salvador, junto al parque Quinta de los Molinos, junto a la estación de Metro Suanzes y próximo a un polígono de servicios.

Figura 2. Ubicación CEIP Marqués de Suanzes.



Fuente: Google Maps

Se trata de un centro de titularidad pública laico, que comprende los tramos educativos de Segundo Ciclo de Educación Infantil (3-6 años) y Educación Primaria (6-12 años). Todos ellos están organizados en línea 3 excepto en la Etapa de Infantil, 1º y 2º de Primaria, debido a la falta de alumnado en los últimos años. Es un centro preferentemente de discapacidad motora y además cuenta con un aula TGD desde el curso 2019-2020.

En cuanto al alumnado, procede de un ámbito socioeconómico medio. En la mayoría de los casos, ambos padres trabajan y dentro del abanico de profesiones predominan las relacionadas con el sector servicios.

CEIP Padre Jerónimo

Se encuentra situado en el municipio de Algete. Se trata de una población semiurbana con las características de una localidad de crecimiento rápido con cierto estancamiento en la actualidad.

Figura 3. Ubicación CEIP Padre Jerónimo.



Fuente: Google Maps

Fue inaugurado en octubre de 1984 y actualmente se imparten los niveles de Segundo Ciclo de Educación Infantil (3, 4 y 5 años) y toda la etapa de Educación Primaria de Primero a Sexto, con dos clases por nivel. En el curso de 1997-98 se convirtió en un centro preferente de alumnado con discapacidad motora.

En general la mayoría de la población es bastante estable, con un nivel socioeconómico-cultural medio con dedicación mayoritariamente al sector servicio y semiindustrial, aunque conserva aún ciertos rasgos rurales. El fenómeno migratorio no es especialmente relevante en la zona, ni en el centro educativo.

En cuanto a las familias, la relación familia-escuela es muy positiva. En muchas de ellas trabajan los dos progenitores, lo que hace que cada vez adquieran más importancia los recursos educativos extraescolares orientados a conciliar la vida familiar.

CEIP Gabriel y Galán

El centro se encuentra en el municipio de Torrejón de Ardoz, situado en la zona este de la Comunidad de Madrid, dentro del llamado “Corredor del Henares”, cuya superficie es de 32,49 km². Se encuentra en un nudo de comunicaciones que le sitúa muy cerca del aeropuerto de Barajas, la Nacional II y la línea férrea Madrid-Barcelona.

Figura 4. Ubicación CEIP Gabriel y Galán



. Fuente: Google Maps

El Colegio Público Gabriel y Galán, nace junto con CEIP Príncipe de España en 1973. En el año 1995 se produce la reunificación del CEIP Príncipe de España y CEIP Gabriel y Galán con el nombre de este último. Es un centro preferente de alumnado con discapacidad motora.

En relación a las familias, pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural medio. La mayoría de ellas se dedica sobre todo a los sectores industriales y servicios. En cuanto al alumnado, cabe destacar que existe un elevado número de alumnos inmigrantes, de distintas nacionalidades.

CEIP Miguel Delibes

Figura 5. Ubicación CEIP Miguel Delibes.



Fuente: Google Maps

Está ubicado en la localidad de Leganés, ciudad al sur de Madrid, con una población aproximada de 186.500 habitantes. La ciudad tiene unas infraestructuras educativas suficientes y tiene una buena oferta para todos los niveles educativos, desde la Educación

Infantil hasta la Educación Universitaria. La carecía fundamental es en la Educación Infantil de 0-3 años y en algunos ciclos formativos de Formación Profesional. En Leganés predominan los Colegios e Institutos de titularidad pública, siendo minoritaria la oferta de Enseñanza Concertada y de Enseñanza Privada.

El centro está funcionando desde el curso 1986-87 y a pesar de estar alejado de las zonas residenciales, cercano a un polígono industrial y estar en una zona con varios colegios públicos, es un centro bastante demandado debido a que es el centro preferente de alumnado con discapacidad motora de la zona.

CEIP Diego Muñoz-Torrero

Se construyó en el año 2011 en su primera fase, está asentado en la zona norte del municipio de Valdemoro, el cual se encuentra situado al sur de la Comunidad de Madrid, entre los municipios de Pinto, San Martín de la Vega, Ciempozuelos, Torrejón de Velasco y con los de Seseña y Esquivias, de Castilla-La Mancha.

Figura 6. Ubicación CEIP Diego Muñoz-Torrero.



Fuente: Google Maps

Es un centro de titularidad pública, dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En cuanto a los niveles educativos que se imparten y número de unidades, se puede cursar Educación Infantil de Segundo Ciclo en sus tres niveles y Educación Primaria en sus seis niveles.

La mayoría de las familias responde a los parámetros tradicionales. El 85% de las familias residen en la localidad menos de 15 años. Los padres constituyen una población joven, entre 30 y 40 años supone el 75%, menores de esta edad un 12%, siendo el resto mayores de 40 años.

Figura 8. Ubicación CEIP Luis Cernuda.



Fuente: Google Maps

En este centro se imparten las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria Bilingüe. Una característica distintiva es que cuenta solamente con una línea educativa. El alumnado procede del entorno donde se ubica el centro, provienen de familias de clase media, de ambientes culturales diversos. Además, la relación familia-escuela es positiva.

5.1.2.2. Alumnado

En esta actividad es necesario señalar que solo se han contabilizado como participantes aquellos alumnos y alumnas que han participado en las dos sesiones que conforman la actividad. Es por ello que participaron 429 alumnos y 381 alumnas de Educación Primaria, etapa que comprende tres ciclos de dos cursos cada uno, es decir, primer ciclo (1º y 2º), segundo ciclo (3º y 4º) y tercer ciclo (5º y 6º) abarcado de los 6 a los 12 años de edad. Dicha muestra hace un total de 810 participantes de 8 centros educativos de la Comunidad de Madrid.

A continuación, se exponen dos tablas detallando la distribución de participantes por municipios, centros, cursos y género de los mismos. La *tabla 1* refleja los municipios en los que se encuentran cada uno de los centros preferentes de discapacidad motora, especificando los cursos y el alumnado diferenciado por género que han participado en dicha actividad. Mientras que la *tabla 2* refleja la misma información anteriormente mencionada, pero en este caso haciendo referencia a los centros no preferentes de discapacidad motora.

Tabla 1. Distribución de participantes de escolarización preferente de discapacidad motora por municipio, centro, curso y género.

ESCOLARIZACIÓN PREFERENTE DE DISCAPACIDAD MOTORA											
MUNICIPIO	Madrid Capital			Algete		Torrejón de Ardoz			Leganés		
CENTRO	CEIP Tomás Bretón		CEIP Marqués de Suanzes			CEIP Padre Jerónimo		CEIP Gabriel y Galán		CEIP Miguel Delibes	
CURSO	1º	2º	1º	2º	3º	4º	6º	1º	4º	4º	5º
ALUMNOS	30	19	14	18	18	27	33	28	19	17	24
ALUMNAS	28	24	17	16	15	17	15	18	21	29	19
TOTAL	101		98			92		86		89	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Distribución de participantes de escolarización no preferente de discapacidad motora por municipio, centro, curso y género.

ESCOLARIZACIÓN NO PREFERENTE DE DISCAPACIDAD MOTORA						
MUNICIPIO	Valdemoro		Madrid Capital		Madrid Capital	
CENTRO	CEIP Diego Muñoz-Torrero		CEIP República de Venezuela		CEIP Luis Cernuda	
CURSO	2º		2º		4º	5º
ALUMNOS	40		27		13	9
ALUMNAS	42		25		7	10
TOTAL	82		52		57	

Fuente: elaboración propia

5.2. Recogida de la información

La técnica que en esta investigación se ha utilizado para la recogida de datos es el dibujo. Según Arto (2009) se trata de una técnica que facilita la expresión de conceptos al alumnado, permitiendo superar las dificultades de expresión escrita. Dicho autor apunta a que una de las ventajas del dibujo es que cabe la posibilidad de realizar una amplia recopilación de discursos en un tiempo relativamente corto y de una forma abierta en la que caben multitud de respuestas (p.17).

El dibujo se ha utilizado en dos momentos diferentes de la actividad de sensibilización. En la primera sesión se pidió al alumnado de primaria que realizase un dibujo individual inicial, y en la segunda sesión se les volvió a pedir que realizasen un dibujo individual final. Antes de la realización de cada dibujo se lanzan diferentes preguntas al alumnado que les ayuda a ir conceptualizando aquello que posteriormente deberán representar.

A continuación, se describe cómo se desarrollaba la petición de los dibujos, qué consigna se le dio y qué se le proporcionó al alumnado para su realización.

- Dibujos iniciales. – Al considerar que el concepto de discapacidad era demasiado abstracto para el alumnado, se les propuso una actividad que consistía en que dibujaran de forma individual lo que se imaginaban que significaría la palabra “discapacidad”. Para ello, la tutora del aula le repartía un folio a cada uno y, con el material que ellos utilizan en clase, elaboraban el dibujo en un tiempo de 30 minutos. Si bien es verdad que el alumnado solicitaba más tiempo. Estos dibujos eran entregados y explicados por parte de alumnado para su posterior análisis, con la finalidad de obtener una mayor información acerca de sus ideas previas.

- Dibujos finales. – Se les propuso de nuevo que dibujaran qué era para ellos la discapacidad, una vez contado el cuento y habiendo realizado las preguntas. Del mismo modo que con los dibujos iniciales, al alumnado se le repartía un folio y, con el material de clase, elaboraban el dibujo en un tiempo de 30 minutos. En relación al tiempo, sucedía exactamente lo mismo que con los dibujos iniciales. Estos dibujos eran entregados y explicados por parte de alumnado para su posterior análisis del mismo modo que con los dibujos iniciales con la finalidad de comprobar si se ha producido un cambio con respecto al concepto que representaron inicialmente.

5.3. Tratamiento de la información

Con la finalidad de comprobar la idea del alumnado acerca del concepto de “discapacidad”, se ha realizado un análisis del contenido de sus representaciones tanto de la primera sesión como de la segunda. Dicho análisis se define como una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como primer objetivo Interpretarlas (López, 2002, p.147). Para ello, una vez recopilado todos los dibujos, se agruparon formando categorías. Estas se definen como cada una de las dimensiones de las variables investigadas y que van a servir para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades (López, 2002, p.169). Estas a su vez, se agruparon en subcategorías.

Tabla 3. Distribución de las categorías en sus correspondientes subcategorías.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Autora de la actividad	María María y asistente María y alumnado
Dificultades asociadas a la discapacidad	Barreras Conductuales Biológicas
Médica	Atención médica Enfermedad
Social	Experiencias Situación de ayuda
Materiales relacionados con discapacidad	Elementos aislados Elementos asociados y personas
Discapacidad	Motora No motora
Cuento “María y el Mar”	Imitaciones Inferencias
No relacionados con discapacidad	No relevantes

Fuente: elaboración propia

A continuación, se van a definir de forma más concreta las categorías y las subcategorías. Además, se expondrán ejemplos para clarificarlas.

La categoría de “Autora de la actividad” reúne dibujos que representan a la autora sola o acompañada. En base a esto han emergido 3 subcategorías. La primera subcategoría denominada “*María*” aparece cuando se identifica a la autora en silla de ruedas, con muletas o de pie, a menudo con detalles de su vestuario o complementos (ver figura 1). La segunda subcategoría denominada “*María y asistente*” cuando se identifica a María acompañada por su asistente (ver figura 2). La tercera subcategoría denominada “*María y alumnado*” cuando se identifica a María acompañada por el propio alumnado (ver figura 3).

Figura 9. Dibujos que representan la subcategoría “María”.



Fuente: MS-2º-5-S2-P

Figura 10. Dibujos que representan la subcategoría “María y asistente”.



Fuente: MD-4º-10-S2-P

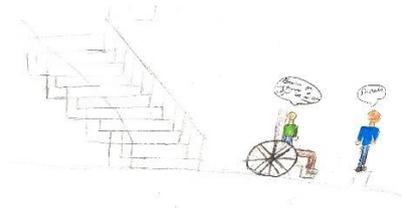
Figura 11. Dibujos que representan la subcategoría “María y alumnado”.



Fuente: MS-1º-5-S2-P

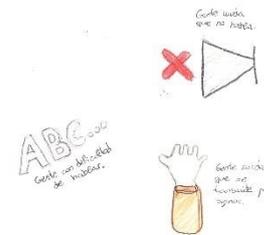
La categoría de “Dificultades asociadas a la discapacidad” reúne dibujos que representan las barreras o dificultades que puede tener María. En base a esto han emergido 3 subcategorías. La primera subcategoría denominada “*Barreras*” cuando se representan escaleras, estanterías o elementos externos (ver figura 4). La segunda subcategoría denominada “*Biológicas*” cuando aluden a procesos biológicos, aunque sean básicos y representan problemas de voz, músculos... (ver figura 5). La tercera subcategoría denominada “*Conductuales*” cuando hace referencia o aparece escrito “no puede”, “no sabe hacer algo” (ver figura 6).

Figura 12. Dibujos que representan la subcategoría “Barreras”.



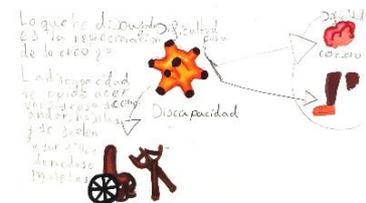
Fuente: LC-6º-10-S1-NP

Figura 13. Dibujos que representan la subcategoría “Biológicas”.



Fuente: MD-5º-5-S1-P

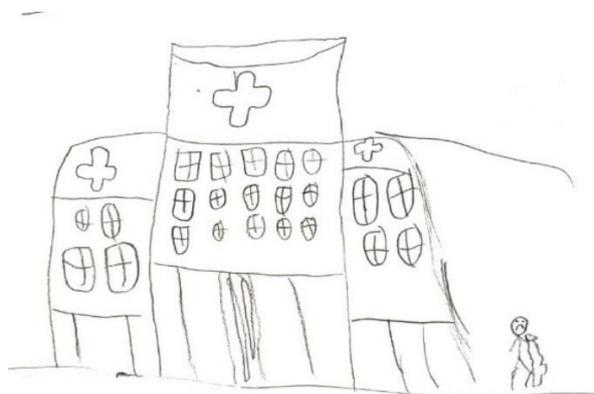
Figura 14. Dibujos que representan la subcategoría “Conductuales”.



Fuente: GG-4º-5-S1-P

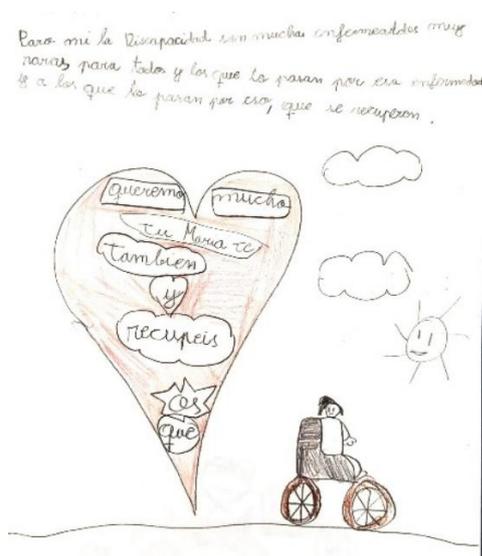
La categoría de “Médica” reúne dibujos que representan situaciones médicas o enfermedades. En base a esto han emergido 2 subcategorías. La primera subcategoría denominada Se subdivide en “Atención médica” cuando representan hospitales, médicos o aluden a situaciones médicas (rotura de huesos, heridas...) (ver figura 7). La segunda subcategoría denominada “Enfermedad” cuando explican por escrito que estar en silla de ruedas es a causa de una enfermedad (ver figura 8).

Figura 15. Dibujos que representan la subcategoría "Atención médica".



Fuente: RV-2º-1-S1-NP

Figura 16. Dibujos que representan la subcategoría "Enfermedad".



Fuente: MS-2º-3-S1-P

La categoría de "Social" reúne dibujos que representan situaciones que reflejan su conocimiento social construido a partir de lo que ven en la sociedad. En base a esto han emergido 2 subcategorías. La primera subcategoría denominada "*Experiencias*" cuando hacen referencia a todo tipo de situaciones que han vivido alguna vez en su día a día relacionadas con la discapacidad (ver figura 9). La segunda subcategoría denominada "*Situación de ayuda*" cuando se identifica a una persona ayudando a otra y se explicita por escrito (ver figura 10).

Figura 17. Dibujos que representan la subcategoría "Experiencias".



Fuente: PJ-6^o-4-S2-P

Figura 18. Dibujos que representan la subcategoría "Situación de ayuda".



Fuente: TB-2^o-6-S1-P

La categoría de “Materiales relacionados con discapacidad” reúne dibujos que representan objetos que el alumnado asocia con la discapacidad. En base a esto han emergido 2 subcategorías. La primera subcategoría denominada “*Elementos aislados*” como silla de ruedas, muletas (ver figura 11). La segunda subcategoría denominada “*Elementos asociados y personas*” cuando se identifica, además de elementos, a personas que no son María (ver figura 12).

Figura 19. Dibujos que representan la subcategoría "Elementos aislados".



Fuente: MS-3º-5-S1-P

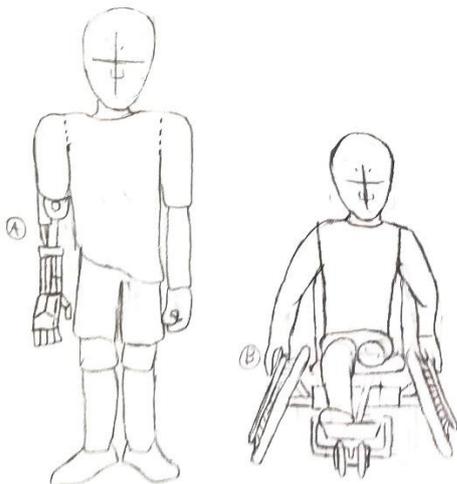
Figura 20. Dibujos que representan la subcategoría "Elementos asociados y personas".



Fuente: GG-4º-4-S1-P

La categoría de “Discapacidad” reúne dibujos o explicaciones asociadas a diferentes discapacidades. En base a esto han emergido 2 subcategorías. La primera subcategoría denominada “Motora” cuando aluden específicamente a personas con prótesis, sin alguno de los miembros superiores o inferiores, personas en sillas de ruedas, muletas... y detallan por escrito que es a causa de una discapacidad (ver figura 13). La segunda subcategoría denominada “No motora” cuando aluden por escrito que se trata de personas “ciegas”, personas “que no ven”, “no oyen”; “con Síndrome de Down” o cuando en el dibujo se muestra una inferencia a discapacidad intelectual (grita, no puede pensar, signos de interrogación...) (ver figura 14).

Figura 21. Dibujos que representan la subcategoría "Motora".



Fuente: GG-4º-13-S2-P

Figura 22.. Dibujos que representan la subcategoría "No motora".



Fuente: LC-5º-1-S1-NP

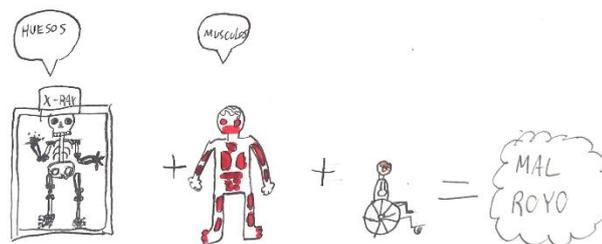
La categoría de “Cuento María y el Mar” reúne dibujos o explicaciones que aluden al mismo. En base a esto han emergido 2 subcategorías. La primera subcategoría denominada “Imitaciones” cuando representan de manera exacta una escena del cuento (ver figura 15). La segunda subcategoría denominada “Inferencias” cuando representan o aluden por escrito a situaciones explicadas en el cuento (ver figura 16).

Figura 23. Dibujos que representan la subcategoría "Imitaciones".



Fuente: TB-2º-7-S2-P

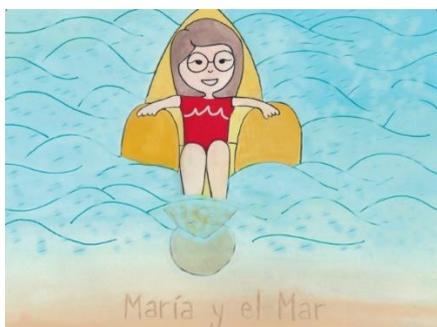
Figura 24. Dibujos que representan la subcategoría "Inferencias".



Fuente: MD-5º-6-S2-P

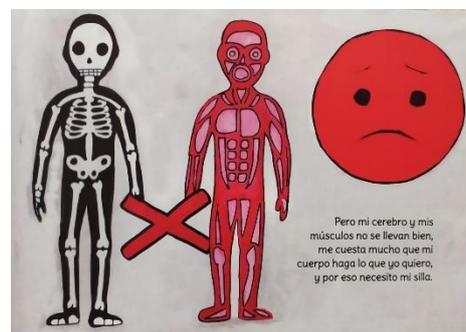
Para entender por qué se consideran los dibujos de arriba imitaciones o inferencias, es necesario mostrar las imágenes del cuento a las se hace alusión (ver figura 17 y 18).

Figura 25. Portada del cuento. Fuente: Cuento “María y el mar”



Fuente: Cuento María y el mar

Figura 26. Imagen de la página 10 del cuento. Fuente: Cuento “María y el mar”



Fuente: Cuento María y el mar

La categoría de “No relacionados con discapacidad” reúne dibujos que aluden a contenido que no representa ningún elemento o característica relacionada con el concepto de discapacidad. Estos dibujos se aúnan bajo la subcategoría denominada “No relevantes”.

Figura 27. Dibujos que representan la subcategoría "No relevantes".



Fuente: MS-1º-10-S1-P

5.4. Procedimiento

Para llevar a cabo la recopilación de información, cabe destacar que a principios del mes de noviembre, la presidenta de ASPACE Madrid me planteó contratarme para llevar a cabo el proyecto “*ASPACE en tu cole*” y yo le propuse realizar una actividad de concienciación y sensibilización hacia las personas con parálisis cerebral para alumnado de educación primaria a través del cuento “*María y el mar*” (Clares, 2021) y le pareció una buena idea ya que tiene muy presente que la escuela juega un papel muy importante, una sociedad cambia desde la educación de los más pequeños cuando ésta es verdaderamente inclusiva.

En relación al contacto con los Centros Educativos Preferentes de Discapacidad Motora, se llevaron a cabo dos formas de comunicación. Por un lado, la autora del cuento, personalmente, se puso en contacto con varios centros de la Comunidad de Madrid. Por otro lado, cuando la autora del cuento visitaba los centros educativos durante sus prácticas, comentaba la posibilidad de realizar esta actividad en los mismos pues al comentarle la actividad al Equipo Psicopedagógico Específico de Discapacidad Motora le resultaba relevante ya que una de las funciones del mismo es el desarrollo de actuaciones con asociaciones de afectados en coordinación con la Red de Orientación Educativa y el impulso en colaboración con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector.

Una vez que los centros mostraban su interés por la realización de la actividad, se les pedía que se pusieran en contacto con *ASPACE Madrid* a través del correo de la entidad que se les proporcionaba. Cuando dicha entidad recibía el correo y autorizaba la actividad, la autora se

ponía en contacto de nuevo con los centros mediante su correo electrónico proporcionado por *ASPACE Madrid*, explicándoles con detalle en qué consistía dicha actividad y se concretaba una fecha, así como la elección de los cursos de primaria para la realización de dicha actividad. Una vez concertada y organizada la actividad con el centro, se realizaba en cada uno de los cursos propuestos por el centro, en dos sesiones semanales como se ha explicado anteriormente.

En relación al contacto con los Centros Educativos no Preferentes de Discapacidad Motora, surgió de manera espontánea por parte de los centros al conocer que se estaba realizando dicha actividad. Una vez que contactaban con la autora, se seguía el mismo procedimiento expuesto anteriormente.

Durante la realización de la actividad, se han recopilado los datos de dichas sesiones para su posterior análisis con la finalidad de comprobar si se han cumplido los objetivos de esta investigación.

5.5. Consideraciones éticas

Es necesario señalar que, una vez finalizada la actividad, se anonimizaron los datos del alumnado para proteger la identidad del mismo tal y como establece el Decreto de Protección de Datos de Carácter Personal (2007).

Por ello, una vez recopilados los dibujos, se llevó a cabo un procedimiento de codificación de los datos exponiendo las siglas del centro educativo al que pertenecen, el curso, el número que se designa al alumnado en la lista de la clase, la sesión e indicando, además, si se trata de un centro preferente de discapacidad motora (P) o si no es un centro preferente de discapacidad motora (NP) consiguiendo datos disociados que son aquellos que no permite la identificación de un afectado o interesado (Gómez, 2009, p.45).

6. Resultados

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en función de los objetivos propuestos para esta actividad. En primer lugar, se expondrán en función del curso, antes y después de la lectura del cuento “María y el mar” para comprobar si se cumple el objetivo de “comprobar si el alumnado, de cada curso, ha adquirido un mayor conocimiento y sensibilidad después de la lectura del cuento”.

En segundo lugar, los resultados se mostrarán en función de si se trata de un centro preferente de discapacidad motora o si es un centro no preferente de discapacidad motora. Igualmente, se hará antes y después de la lectura del cuento. Esto tiene como finalidad comprobar si se

cumple en el objetivo de “considerar si existen diferencias entre el alumnado de los centros preferentes motóricos y de los centros no preferentes”.

Es importante señalar, que con la finalidad de que los resultados sean más claros, se ha decidido eliminar los decimales. Por lo tanto, en algunos casos con la suma de los porcentajes totales no se obtendrá el 100%. Además, las categorías se han organizado siguiendo dos criterios: ordenando las categorías de mayor a menor y mencionándolas todas. Sin embargo, las subcategorías se han organizado siguiendo también dos criterios: en primer lugar, ordenando de mayor a menor los resultados del mismo modo que las categorías y, en segundo lugar, explicando aquellas subcategorías superiores o iguales al 10%.

6.1 Descripción de los dibujos del alumnado, de cada curso, antes y después del cuento.

A continuación, se mostrarán los resultados en función del curso, antes y después de la lectura del cuento. Para ello, se presentan en forma de gráfico las subcategorías más representadas por el alumnado.

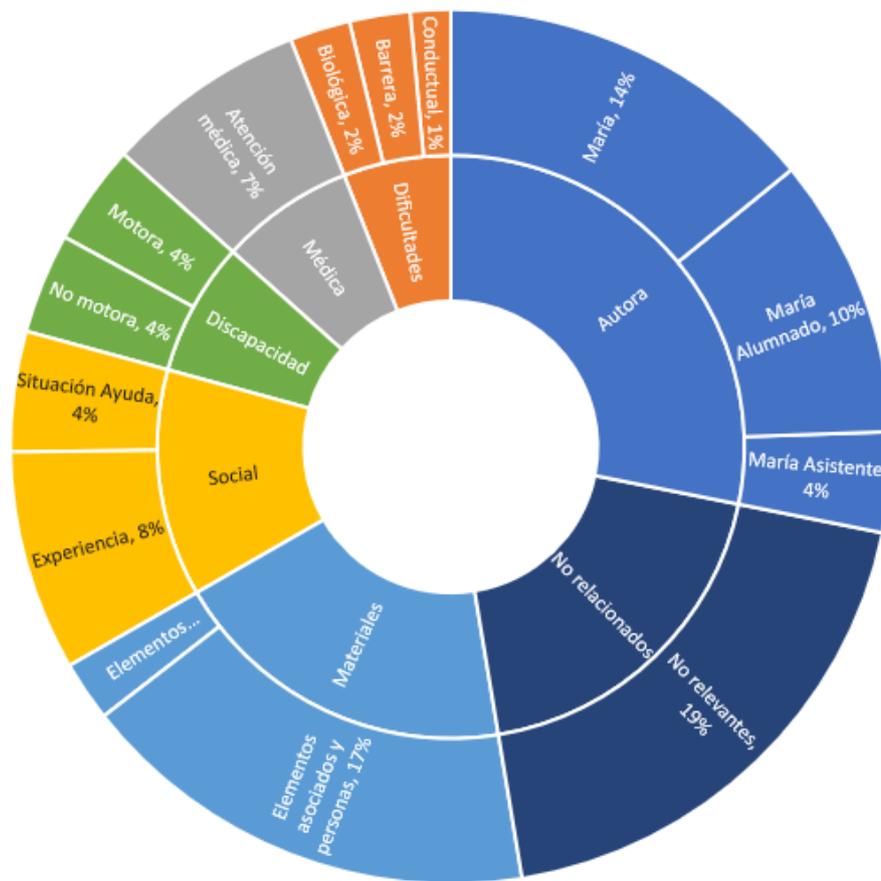
6.1.1 Primero Educación Primaria

SESIÓN 1

En la figura 28 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Autora de la actividad” (28%); “Materiales relacionados con discapacidad” (19%); “No relacionados con discapacidad” (19%); “Social” (13%); “Discapacidad” (8%); “Médica” (7%); y “Dificultades asociadas a la discapacidad” (6%).

Centrándose en las subcategorías que han sido más representativas, destacan “No relevantes” (19%) perteneciente a la categoría “No relacionados con discapacidad”; “Elementos asociados y personas” (17%) perteneciente a la categoría “Materiales relacionados con discapacidad”; y “María” (14%) y “María y alumnado” (10%) perteneciente a la categoría “Autora de la actividad”.

Figura 28. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 1ºEP de la primera sesión.



Fuente: elaboración propia

SESIÓN 2

En la figura 29 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Cuento María y el mar” (24%); “Materiales relacionados con discapacidad” (22%); “Autora de la actividad” (18%); “Social” (16%); “Discapacidad” (9%); “No relacionados con discapacidad” (7%); “Médica” (3%); y “Dificultades asociadas a la discapacidad” (1%)

Tras la lectura del cuento, las subcategorías que han sido más representativas han sido “Elementos asociados y personas” (21%) perteneciente a la categoría “Materiales relacionados con discapacidad”, “Inferencias” (17%) perteneciente a la categoría “Cuento María y el mar”, “Situación de ayuda” (12%) perteneciente a la categoría “Social” y “María” (10%) perteneciente a la categoría “Autora de la actividad”.

Figura 29. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 1ºEP de la segunda sesión.



Fuente: elaboración propia

COMPARATIVA ENTRE SESIONES

Como se observa en las figuras 28 y 29, el alumnado sigue dibujando subcategoría “Elementos asociados y personas” perteneciente a la categoría “Materiales relacionados con discapacidad”, aumentando su presencia de un 17% en la primera sesión (pre) a un 21% en la segunda sesión (post) y “María” perteneciente a la categoría “Autora de la actividad”, en este caso disminuyendo su presencia pasando de un 14% a un 10%. Mientras que las subcategorías “No relevantes” perteneciente a la categoría “No relacionados con discapacidad” y la subcategoría “María y alumnado” perteneciente a la categoría “Autora de la actividad” han disminuido considerablemente, dejando de ser representativas tras la lectura del cuento. Sin embargo, ha incorporado las subcategorías de “Inferencias” perteneciente a la categoría “Cuento María y el mar” con un 17% y la subcategoría “Situación de ayuda” perteneciente a la categoría “Social” con un 12%.

6.1.2. Segundo Educación Primaria

SESIÓN 1

En la figura 30 se muestra que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Autora de la actividad” (30%); “Discapacidad” (16%); “No relacionados con discapacidad” (14%); “Materiales relacionados con discapacidad” (13%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (9%); “Médica” (9%) y “Social” (9%).

Teniendo en cuenta las subcategorías, destacan “María” (20%) perteneciente a la categoría “Autora de la actividad”, “No relevantes” (14%) perteneciente a la categoría “No relacionados con discapacidad”, “Elementos asociados y personas” (12%) perteneciente a la categoría “Materiales relacionados con discapacidad” y “No motora” (11%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”.

Figura 30. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 2ºEP de la primera sesión.



Fuente: elaboración propia

SESIÓN 2

En la figura 31 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Cuento María y el mar” (33%); “Autora de la actividad” (18%); “Discapacidad” (17%); “Social” (9%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (8%); “Materiales relacionados con discapacidad” (8%); “Médica” (4%) y “No relacionados con discapacidad” (2%).

Además, la mayoría de los dibujos están relacionados con las subcategorías “Inferencias” (20%) e “Imitaciones” (13%), ambas pertenecientes a la categoría “Cuento María y el mar”; la subcategoría “Motora” (13%) perteneciente a la categoría “Discapacidad” y la subcategoría “María” (11%) perteneciente a “Autora de la actividad”.

Figura 31. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 2ºEP de la segunda sesión.



Fuente: elaboración propia

COMPARATIVA ENTRE SESIONES

Teniendo en cuenta los dibujos del alumnado, se observa que la única subcategoría más representativa que continúa dibujando es “María” perteneciente a la categoría “Autora de la actividad” pasando de un 20% en la primera sesión (pre) a un 11% en la segunda (post). Además, en la segunda sesión ya no figura como subcategoría representativa la de “No relevantes” (en el pre aparecía con un porcentaje del 14%) perteneciente a la categoría “No relacionados con discapacidad”; ni la subcategoría “Elementos asociados y personas” (en el pre aparecía con un porcentaje del 12%) perteneciente a la categoría “Materiales relacionados con discapacidad” ni la subcategoría “No motora” (en el pre aparecía con un porcentaje del 11%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”. Sin embargo, sí que son relevantes las subcategorías “Inferencias” (20%) y la subcategoría “Imitaciones” (13%), ambas pertenecientes a la categoría “Cuento María y el mar”; y la subcategoría “Motora” (13%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”.

6.1.3 Tercero Educación Primaria

SESIÓN 1

En la figura 32 se muestra que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Discapacidad” (39%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (21%); “Social” (12%); “Materiales relacionados con discapacidad” (9%); “Autora de la actividad” (6%); “Médica” (6%) y “No relacionados con discapacidad” (6%).

Fijándose en las subcategorías, aparecen las subcategorías “No motora” (21%) y “Motora” (18%) pertenecientes a la categoría “Discapacidad”; y la subcategoría “Biológicas” (15%) perteneciente a la categoría “Dificultades asociadas a la discapacidad”

Figura 32. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 3ºEP de la primera sesión.



Fuente: elaboración propia

SESIÓN 2

En la figura 33 se muestra que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Discapacidad” (33%); “Social” (21%); “Cuento María y el mar” (18%); “Médica” (9%); “Autora de la actividad” (6%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (6%); “Materiales relacionados con discapacidad” (6%) y “No relacionados con discapacidad” (0%).

Tras la lectura del cuento, se observa que las subcategorías más representadas son “Motora” (27%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”, “Situación de ayuda” (21%) perteneciente a la categoría “Social” y la subcategoría “Imitaciones” (12%) perteneciente a la categoría “Cuento María y el mar”.

Figura 33. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 3ºEP de la segunda sesión.



Fuente: elaboración propia

COMPARATIVA ENTRE SESIONES

Como se refleja en las figuras 32 y 33, la única subcategoría representativa que el alumnado continúa representando en ambas sesiones es la “Motora” perteneciente a la categoría “Discapacidad” que aumenta de un 18% en la primera sesión (pre) a un 27% en la segunda (post). También se puede apreciar que, en la segunda sesión, ha dejado de representar significativamente las subcategorías “No motora” (21% en la primera sesión) pertenecientes a la categoría “Discapacidad”; y la subcategoría “Biológicas” (15% en la primera sesión) perteneciente a la categoría “Dificultades asociadas a la discapacidad” para representar de manera relevante, las subcategorías “Situación de ayuda” (21%) perteneciente a la categoría “Social” y la subcategoría “Imitaciones” (12%) perteneciente a la categoría “Cuento María y el mar”.

6.1.4 Cuarto Educación Primaria

SESIÓN 1

En la figura 34 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Discapacidad” (26%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (23%); “Autora de la actividad” (14%); “Social” (14%); “Médica” (12%); “Materiales relacionados con discapacidad” (8%); y “No relacionados con discapacidad” (3%)

Centrándose en las subcategorías destacadas “Motora” (19%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”, “Conductuales” (11%) perteneciente a la categoría “Dificultades asociadas a la discapacidad”, “Enfermedad” (11%) perteneciente a la categoría “Médica” y “Biológicas” (10%) perteneciente a la categoría “Dificultades asociadas a la discapacidad”.

Figura 34. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 4ºEP de la primera sesión.



Fuente: elaboración propia

SESIÓN 2

En la figura 35 se muestra que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Cuento María y el mar” (40%); “Social” (22%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (15%); “Discapacidad” (10%); “Autora de la actividad” (7%); “Materiales relacionados con discapacidad” (3%); “Médica” (2%); y “No relacionados con discapacidad” (0%)

Tras la lectura del cuento, se puede observar que el alumnado representa las subcategorías “Inferencias” (24%) e “Imitaciones” (16%) ambas pertenecientes a la categoría “Cuento María y el mar” y la subcategoría “Situación de ayuda” (15%) perteneciente a la categoría “Social”.

Figura 35. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 4ºEP de la segunda sesión.



Fuente: elaboración propia

COMPARATIVA ENTRE SESIONES

Como se puede apreciar en las figuras 34 y 35, el alumnado ha representado la subcategoría “Motora” (19%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”; la subcategoría “Conductuales” (11%) perteneciente a la categoría “Dificultades asociadas a la discapacidad”; la subcategoría “Enfermedad” (11%) perteneciente a la categoría “Médica”; y la subcategoría “Biológicas” (10%) perteneciente a la categoría “Dificultades asociadas a la discapacidad”. Mientras que,

tras la lectura del cuento, a diferencia de la primera sesión (pre) el alumnado ha destacado las subcategorías “Inferencias” (24%) e “Imitaciones” (16%) pertenecientes a la categoría “Cuento María y el mar” y la subcategoría “Situación de ayuda” (15%) perteneciente a la categoría “Social”.

6.1.5 Quinto Educación Primaria

SESIÓN 1

En la figura 36 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Dificultades asociadas a la discapacidad” (37%); “Discapacidad” (24%); “Materiales relacionados con discapacidad” (14%); “Médica” (9%); “Social” (9%); “Autora de la actividad” (4%); y “No relacionados con discapacidad” (2%).

En relación a las subcategorías, las más representadas han sido “Biológicas” (19%), “Conductuales” (18%), “Motora” (16%) y “Elementos asociados y personas” (11%).

Figura 36. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 5ºEP de la primera sesión.



Fuente: elaboración propia

SESIÓN 2

En la figura 37 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Social” (28%); “Cuento María y el mar” (21%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (13%); “Discapacidad” (13%); “Materiales relacionados con discapacidad” (9%); “Autora de la actividad” (7%); “Médica” (5%) y “No relacionados con discapacidad” (5%).

Las subcategorías más destacadas han sido “Experiencias” (23%), “Inferencias” (15%) y “Conductuales” (10%).

Figura 37. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 5ºEP de la segunda sesión.



Fuente: elaboración propia

COMPARATIVA ENTRE SESIONES

Tal y como se observa en las figuras 36 y 37, la única subcategoría más representativa que el alumnado sigue dibujando es la de “Conductuales” con un 18% en la primera sesión (pre), disminuyendo a un 10% en la segunda (post). Sin embargo, comparando la primera sesión con la segunda, en la primera el alumnado destaca la subcategoría “Biológicas” (19%) perteneciente a la categoría “Dificultades asociadas a la discapacidad”; la subcategoría

“Motora” (16%) perteneciente a la categoría “Discapacidad” y la subcategoría “Elementos asociados y personas” (11%) perteneciente a la categoría “Materiales relacionados con discapacidad”; mientras que en la segunda sesión el alumnado destaca la subcategoría “Experiencias” (23%) perteneciente a la categoría “Social” y la subcategoría “Inferencias” (15%) perteneciente a la categoría “Cuento María y el mar”.

6.1.6 Sexto Educación Primaria

SESIÓN 1

En la figura 38 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Social” (32%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (27%); “Discapacidad” (21%); “Médica” (10%); “Autora de la actividad” (8%); “No relacionados con discapacidad” (5%); y “Materiales relacionados con discapacidad” (0%).

Centrándose en las subcategorías, las más representadas han sido “Experiencia” (18%), “Motora” (18%), “Conductuales” (17%) y “Situación de ayuda” (14%).

Figura 38. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 6ºEP de la primera sesión.



Fuente: elaboración propia

SESIÓN 2

En la figura 39 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Cuento María y el mar” (39%); “Social” (26%); “Discapacidad” (18%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (13%); “Médica” (4%); “Autora de la actividad” (2%); “Materiales relacionados con discapacidad” (0%); y “No relacionados con discapacidad” (0%).

En relación a las subcategorías, destacan “Imitaciones” (24%), “Situación de ayuda” (17%), “Motora” (15%) e “Inferencias” (15%).

Figura 39. Porcentajes de los dibujos del alumnado de 6ºEP de la segunda sesión.



Fuente: elaboración propia

COMPARATIVA ENTRE SESIONES

Como se muestra en las figuras 38 y 39, el alumnado sigue representando la subcategoría “Motora”, perteneciente a la categoría “Discapacidad”, disminuyendo de un 18% en la primera sesión (pre) a un 15% en la segunda (post). Igualmente, sigue representando la subcategoría “Situación de ayuda”, perteneciente a la categoría “Social”, pero en este caso aumentando de un 14% en la primera sesión (pre) a un 17% en la segunda (post). Sin embargo, en la primera sesión ha destacado la subcategoría “Experiencia” (18%) perteneciente a la categoría “Social”

y la subcategoría “Conductuales” (17%) perteneciente a la categoría “Dificultades asociadas a la discapacidad”, para, luego, destacar en la segunda sesión, las subcategorías “Imitaciones” (24%), e “Inferencias” (15%), ambas pertenecientes a la categoría “Cuento María y el mar”.

6.2 Comprobar si existen diferencias entre el alumnado de los centros preferentes de discapacidad motora y de los centros no preferentes de discapacidad motora.

A continuación, se mostrarán los resultados en función del tipo de centro, antes y después de la lectura del cuento. Para ello, se presentan en forma de gráfico las subcategorías más representadas por el alumnado.

6.2.1 Centros preferente de discapacidad motora

SESIÓN 1

En la figura 40 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Discapacidad” (19%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (17%); “Autora de la actividad” (16%); “Materiales relacionados con discapacidad” (15%); “Social” (15%); “Médica” (10%); y “No relacionados con discapacidad” (9%)

En cuanto a las subcategorías, las más destacadas son “Elementos asociados y personas” (13%) perteneciente a la categoría “Materiales relacionados con discapacidad” y “Motora” (12%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”.

Figura 40. Porcentajes de los dibujos del alumnado de los centros preferentes de discapacidad motora de la primera sesión.



Fuente: elaboración propia

SESIÓN 2

En la figura 41 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Cuento María y el mar” (30%); “Social” (19%); “Discapacidad” (14%); “Materiales relacionados con discapacidad” (12%); “Autora de la actividad” (11%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (7%); “Médica” (5%); y “No relacionados con discapacidad” (3%).

Centrándose en las subcategorías, las más representativas han sido “Inferencias” (16%) e “Imitaciones” (14%) ambas pertenecientes a la categoría “Cuento María y el mar”; “Situación de ayuda” (13%) perteneciente a la categoría “Social”, “Elementos asociados y personas” (11%) perteneciente a la categoría “Materiales relacionados con discapacidad” y “Motora” (10%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”.

Figura 41. Porcentajes de los dibujos del alumnado de los centros preferentes de discapacidad motora de la segunda sesión.



Fuente: elaboración propia

COMPARATIVA ENTRE SESIONES

Como se muestra en las figuras 40 y 41, las subcategorías que más destacan en la primera sesión (pre) son “Elementos asociados y personas” (13%) perteneciente a la categoría “Materiales relacionados con discapacidad” y “Motora” (12%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”, que disminuyen en la segunda sesión (post) a un 11% y un 10% respectivamente. Además, en la segunda sesión (post) aparecen las subcategorías “Inferencias” (16%) e “Imitaciones” (14%) pertenecientes a la categoría “Cuento María y el mar”. También se puede observar que la subcategoría “Situación de ayuda” (13%) perteneciente a la categoría “Social” cuenta con mayor representatividad en esta sesión.

6.2.2 Centros no preferente de discapacidad motora

SESIÓN 1

En la figura 42 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Autora de la actividad” (30%); “Discapacidad” (18%); “Dificultades asociadas a la

discapacidad” (16%); “No relacionados con discapacidad” (13%); “Social” (11%); “Médica” (8%); y “Materiales relacionados con discapacidad” (5%).

En relación a las subcategorías, las más destacadas han sido “María” (19%) perteneciente a la categoría “Autora de la actividad” y “No relevantes” (13%) perteneciente a la categoría “No relacionados con discapacidad”.

Figura 42. Porcentajes de los dibujos del alumnado de los centros no preferentes de discapacidad motora de la primera sesión.



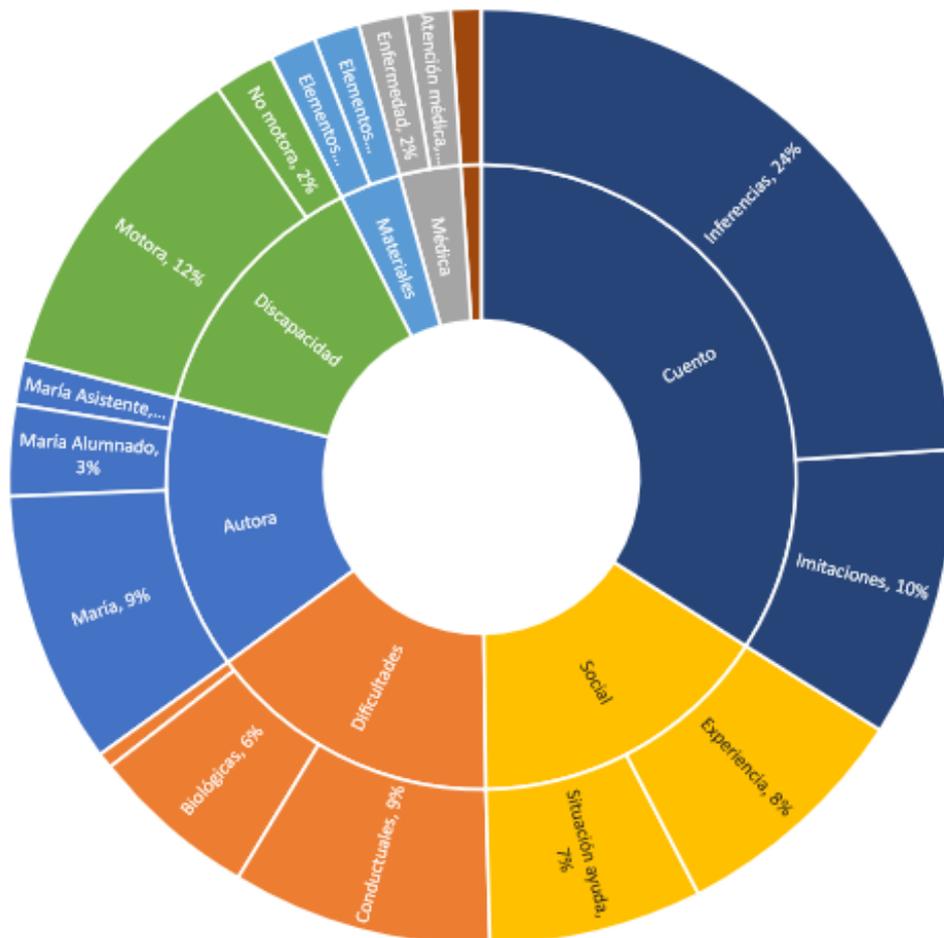
Fuente: elaboración propia

SESIÓN 2

En la figura 43 se observa que el orden de relevancia de las categorías ha sido el siguiente: “Cuento María y el mar” (34%); “Dificultades asociadas a la discapacidad” (16%); “Social” (15%); “Autora de la actividad” (14%); “Discapacidad” (14%); “Médica” (4%); “Materiales relacionados con discapacidad” (4%); y “No relacionados con discapacidad” (1%).

En cuanto a las subcategorías, las más destacadas han sido “Inferencias” (24%) perteneciente a la categoría “Cuento María y el mar”, “Motora” (12%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”, “Imitaciones” (10%) perteneciente a la categoría “Cuento María y el mar”.

Figura 43. Porcentajes de los dibujos del alumnado de los centros no preferentes de discapacidad motora de la segunda sesión.



Fuente: elaboración propia

COMPARATIVA ENTRE SESIONES

Como se observa en las figuras 42 y 43, en la primera sesión (pre) las subcategorías que han destacado son “María” (19%) perteneciente a la categoría “Autora de la actividad” y “No relevantes” (13%) perteneciente a la categoría “No relacionados con discapacidad”, pasando a no ser representativas en la segunda sesión (post). Apareciendo, también, las subcategorías “Inferencias” (24%) e “Imitaciones” (10%) perteneciente a la categoría “Cuento María y el mar”. Además, ha aumentado la subcategoría “Motora” (12%) perteneciente a la categoría “Discapacidad”, convirtiéndose en una subcategoría representativa.

7. Interpretación y conclusiones de los resultados analizados.

A lo largo de este apartado, se corroborará si se han cumplido los objetivos de esta actividad si el alumnado que participa en la actividad de concienciación y sensibilización hacia las personas con parálisis cerebral para el alumnado de Educación Primaria a través del cuento “María y el mar” construyen una representación sobre la discapacidad exenta de estereotipos y prejuicios. Con esta finalidad, en primer lugar, se comprobará si el alumnado de cada curso ha adquirido un mayor conocimiento y sensibilidad después de la lectura del cuento. En segundo, y último lugar, se evidenciará si existen diferencias entre el alumnado de los centros preferentes motóricos y de los centros no preferentes.

En relación a las subcategorías, se consideró que las subcategorías que denotan un mayor conocimiento sobre la discapacidad motora, partiendo del modelo biopsicosocial basado en la interacción entre las características de la persona y las características del contexto (OMS, 2001), son las siguientes:

- Características de la persona: las referidas a la propia autora (“María”, “María y asistente”, “María y alumnado”) y a su historia (“Imitaciones”, “Inferencias”).
- Características de contexto: las referidas a su discapacidad (“Motora”); a factores de funcionamiento (“Conductuales” y “Situación de ayuda”); y a factores ambientales (“Barreras”).

Es necesario señalar que la subcategoría “Barreras” apenas es representada por el alumnado durante la actividad. Esto se puede deber a que el alumnado no es consciente ellas al no suponer un impedimento para ellos.

7.1 Interpretación y conclusiones en función de los resultados obtenidos en los cursos de Educación Primaria.

En cuanto al alumnado de primero de Educación Primaria, se aprecia que el porcentaje “No relevantes” ha disminuido considerablemente de un 19% a un 7%. Esto se puede deber a que el alumnado antes del cuento desconocía el concepto “discapacidad”. Mientras que la categoría “María” aumenta de un 17% a un 21% al tratarse de la protagonista del cuento, representándola junto a ellos mismo, aunque en menor medida. Por esta misma razón, representan situaciones expuestas en el cuento (“Inferencias” con un 17% y “Situación de ayuda” con un 13%). Sin embargo, dibujan “Elementos asociados y personas” ya que podrían estar transfiriendo elementos como, por ejemplo, la silla de ruedas a su día a día. Todo esto podría deberse a que el alumnado se fija en las características observables. Por tanto, se podría considerar que el alumnado de primero denota un mayor conocimiento sobre el concepto de discapacidad tras la lectura del cuento.

Continuando con el alumnado de segundo de Educación Primaria, la subcategoría “No relevantes” disminuye igual que sucede con el alumnado de primero, pasando de un 14% en la primera sesión a un 2% segunda. De igual manera, la “No motora”, que mayoritariamente representa a personas con discapacidad visual, pasa de 11% en la primera sesión a un 4% en la segunda. Esto se podría deber a que este tipo de discapacidad al adulto le resulta más sencillo dar una explicación, por lo que al alumnado le es más fácil identificar y representar ese tipo de discapacidad. Además, se puede apreciar cómo ha aumentado el porcentaje de “Motora” (en la primera sesión 5%) tras la lectura del cuento a un 13%, apareciendo también las subcategorías “Inferencias” con un 20% e “Imitaciones” con un 13%. Y la subcategoría “María” se sigue manteniendo en ambas sesiones, apreciándose una bajada de un 20% a un 11%. A partir de estos resultados, se podría concluir que el alumnado posee un mayor conocimiento de la discapacidad tras la lectura del cuento, pero, del mismo modo que el alumnado de primero se fija en las características propias de la discapacidad motora observables durante las sesiones a través del cuento o de la autora de la actividad.

En relación al alumnado de tercero de Educación Primaria, se observa cómo ya en este curso conocen el concepto de discapacidad, representando significativamente la subcategoría “No motora” en la primera sesión con un 21% disminuyendo a un 6% en la segunda sesión y, a su vez, aumenta significativamente la subcategoría “Motora” pasando de un 18% en la primera sesión a un 27% tras la lectura del cuento. Sucediendo lo mismo con el alumnado de segundo en las respectivas subcategorías. Además, el alumnado, tras la lectura del cuento, deja de percibir la discapacidad como un problema disminuyendo el porcentaje de la subcategoría “Biológica” de un 15% en la primera sesión a un 3% en la segunda sesión y representando escenas reales del cuento (“Imitaciones” con un 12%) o “Situaciones de ayuda” inferidas del mismo (con un 21%). Todo ello hace que se considere que existe un mayor conocimiento del concepto.

Siguiendo con el alumnado de cuarto de Educación Primaria, se puede ver cómo, al igual que el alumnado de tercero, presenta un conocimiento del concepto de discapacidad en la primera sesión, representando la subcategoría “Motora” con un 19%. Cabe señalar, además, cómo comienza a reflejar los estereotipos y prejuicios, considerando la discapacidad como una enfermedad o un problema que incapacita a hacer determinadas cosas, representando en la primera sesión, las subcategorías “Enfermedad” con un 11%, “Biológicas” con un 10% y “Conductuales” con un 11%. Todas ellas disminuyen tras la lectura del cuento, centrándose en aquellas subcategorías que hacen referencia a la protagonista (“Inferencias” con un 24% e “Imitaciones” con un 16%) y a situaciones para las que necesita ayuda (“Situación de ayuda” con un 15%). Por todo ello, se puede concluir que el alumnado habría comprendido que la

discapacidad no es una enfermedad ni un problema que te incapacite en todos los aspectos, considerando así que el alumnado, al cambiar su percepción sobre el concepto, ha adquirido un mayor conocimiento sobre el mismo.

Centrándose en el alumnado de quinto de Educación Primaria, se aprecia como este entiende el concepto de discapacidad, pero entendiéndolo éste como un problema o incapacidad, representando en la primera sesión la subcategoría “Motora” con un 16%, la subcategoría “Biológicas” con un 19% y la subcategoría “Conductuales” con un 18%. Esta última, es la única que sigue destacando tras la lectura del cuento con un 10%. Esto podría deberse a que los estereotipos están más marcados. Además, en la segunda sesión, el alumnado representa situaciones inferidas del cuento (“Inferencias” con un 15%), llevándoselas a su día a día (“Elementos asociados y personas” con un 11%), como, por ejemplo, personas en silla de ruedas o con muletas. Igualmente, en esta segunda sesión, representan sus experiencias negativas con las personas con discapacidad motora (“Experiencias” con un 23%), como, por ejemplo, situaciones en las que se ríen de ellas, en las que se sienten apartadas o en las que no les dejan jugar. Por todo ello, se considera que el alumnado no ha adquirido un mayor conocimiento tras la lectura del cuento. Esto se puede deber principalmente a dos motivos: el primero sería que los estereotipos y prejuicios están muy marcados debido a su edad; y, el segundo sería que es probable que consideren el cuento como un recurso demasiado “infantil”, no prestándole demasiada atención.

Por último, el alumnado de sexto de Educación Primaria representa el concepto de discapacidad a través de la subcategoría “Motora” con un 18% en la primera sesión y, disminuyendo a un 15% en la segunda. Lo mismo sucede con la subcategoría “Situación de ayuda” pero, en este caso, aumenta de un 14% a un 17%. Esto se debe a que, tras la lectura del cuento, se exponen situaciones en las que la protagonista necesita ayuda. Además, tras esta segunda sesión, aparecen situaciones del mismo, reales o inferidas, es decir, destacando las subcategorías “Imitaciones” con un 24% e “Inferencias” con un 15%. También, señalar que han disminuido considerablemente las subcategorías de “Experiencia” con un 18% en la primera sesión a un 9% en la segunda, y la subcategoría “Conductuales” con un 17% en la primera sesión a un 6% en la segunda sesión. Por todo esto, se considera que el alumnado ha adquirido un mayor conocimiento respecto al concepto de discapacidad tras la lectura del cuento. Si bien es verdad, que este aprendizaje no es muy significativo ya que, a esta edad, debido a su madurez, a la hora de representar la discapacidad saben que si simulan o copian imágenes del cuento están realizando la actividad correctamente.

Analizando los resultados, se han encontrado algunas semejanzas con los estudios previos. Diamond y Huang (2005) y Diamond, et al., (2008) también encontraron, al igual que sucede

en primero y segundo de Educación Primaria de esta actividad, que el alumnado de primer ciclo de Educación Primaria (6-7 años) se fija en características observables como la silla de ruedas o los audífonos, y no son sensibles a las características asociadas con una discapacidad como síndrome de Down o trastornos emocionales. En contraposición a Beckett (2014), que encontró que los escolares hasta 5ºEP (10-11 años) no hacen referencia a la discapacidad como una disfunción biológica o médica, nuestros participantes ya en 3ºEP, y hasta 5ºEP, hacen referencia a la discapacidad como problema. Por otro lado, se ha podido comprobar que las ideas del alumnado acerca de la discapacidad encajarían en el modelo médico o rehabilitador cuando expresan la discapacidad como una enfermedad. Pero, a su vez, expresan la discapacidad como una persona que presenta dificultades, encajando así con el modelo biopsicosocial.

Si tenemos en cuenta la definición de modelo médico-rehabilitador que considera la discapacidad exclusivamente como algo propio de la persona, causado por un problema de salud que debía curarse llevando a cabo un tratamiento rehabilitador para que se pareciera a los demás, considerando la discapacidad como una enfermedad (Carbonell, 2019; Hernández Ríos, 2015), podemos decir que a partir de 4ºEP hasta 6ºEP se refleja este modelo mediante la representación de hospitales o mencionando por escrito que la discapacidad es una enfermedad. Mientras, el alumnado de 5ºEP y 6ºEP se sitúa más en el modelo biopsicosocial, que se basa en la interacción entre las características de la persona y las características del contexto en el que esa persona desarrolla su vida, integrando así los diversos factores de funcionamiento y discapacidad junto a los factores ambientales (Seoane, 2011). Esto se refleja representando o mencionando por escrito acciones que la protagonista no puede realizar y, por tanto, necesita ayuda para hacerlas. Además, tal y como se muestra en los estudios de Beckett (2009), las ideas de los escolares están influidas por la familia y la escuela, tanto de manera positiva como negativa, generando estereotipos y prejuicios. Esto se ve reflejado en sus experiencias sociales a partir de 5ºEP y 6ºEP. Es necesario destacar que, todas estas ideas que presentaba el alumnado han cambiado tras la lectura del cuento.

7.2 Interpretación y conclusiones en función de los resultados obtenidos dependiendo del tipo de centro: preferente o no preferente de discapacidad motora

En relación a los centros preferentes de discapacidad motora, se observa como ya en la primera sesión aparecen subcategorías como “Elementos asociados y personas” (13%) y “Motora” (12%). Esto refleja que el alumnado reconoce el concepto en la primera sesión, representándole a través de personas en silla de ruedas, muletas, personas con prótesis... aludiendo que se trata de una discapacidad motora. Esto podría deberse a que se trata de centros preferentes de discapacidad motora por lo que, al tener alumnado con esta

discapacidad, están familiarizados al convivir en su día a día con dicho alumnado. Tras la lectura del cuento, el alumnado se centra en el mismo, representando situaciones reales o inferidas (“Imitaciones” con un 14% e “Inferencias” con un 16%) o situaciones en las que la protagonista necesita ayuda (“Situación de ayuda” con un 13%).

Continuando con los centros no preferentes de discapacidad motora, se aprecia cómo el alumnado no conoce el concepto de discapacidad motora al tratarse de centros no preferentes de discapacidad motora y no estar familiarizados con el mismo, centrándose en la autora del cuento. Por este motivo, en la primera sesión representan a la autora del cuento las subcategorías (“María” con un 19%) y “No relevantes” con un 13%. Tras la lectura del cuento, se aprecia un cambio en el alumnado al representar situaciones reales o inferidas, correspondientes a las subcategorías “Imitaciones” (10%) e “Inferencias” (24%), además de representar la subcategoría “Motora” con un 12%. Esto podría deberse a que han entendido en concepto y lo han trasladado a personas que conocen en su día a día que llevan prótesis, les falta un miembro... aludiendo que tienen una discapacidad motora.

Como conclusión, se podría considerar que, tanto el alumnado de centros preferentes y no preferentes de discapacidad motora, han adquirido un mayor conocimiento tras la lectura del cuento. Sin embargo, el alumnado de los centros preferentes ya conocía el concepto antes de realizar esta actividad mientras que el alumnado de los centros no preferentes desconocía el término. Esto se debe a que, actualmente, no existe competencia curricular que obligue a trabajar este tema en el contexto educativo, cada centro puede elegir trabajarlo o no, y cómo hacerlo. Debería darse más importancia a trabajar la inclusión desde que son pequeños, no solo de personas con algún tipo de diversidad funcional sino de cualquier colectivo más vulnerable. De esta forma se evitaría la formación de estereotipos y prejuicios. Como se insiste en el *Index for Inclusion elaborado por Booth y Ainscow (2015)*, para que se produzcan cambios y mejoras en los centros educativos se debe construir una cultura escolar que fomente un desarrollo sostenible a través del aprendizaje, la participación de todos y todas, la reducción de la exclusión y la discriminación. Si esto se consiguiera y se trabajara la inclusión de manera efectiva, se mantendría tanto en un entorno escolar como en cualquier otro contexto. De esta manera conseguiremos alcanzar una sociedad realmente inclusiva.

7.3 Conclusiones generales

Basándose en los datos obtenidos, se podría decir que esta actividad ha cumplido el objetivo para el que fue propuesta suponiendo para el alumnado participante un cambio positivo en la representación sobre la discapacidad motora, exenta de estereotipos. Si bien es verdad que este cambio ha sido diferente según se avanzaba de curso o según la tipología de centro.

En relación a las distintas etapas educativas, el alumnado de primer ciclo de Educación Primaria (1ºEP y 2ºEP), identifica las características propias de la discapacidad motora pero solamente las observables en la protagonista de la actividad ya que, debido a su edad, aún no son capaces de abstraer el concepto a las situaciones cotidianas de su día a día. Sin embargo, el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (3ºEP y 4ºEP), ha cambiado su concepción de la discapacidad motora, permitiéndole reflexionar y eliminar los prejuicios y estereotipos que tenía antes de la lectura del cuento. Por último, el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (5ºEP y 6ºEP), no ha obtenido el cambio esperado debido a su edad. Quizá porque ha considerado el cuento una herramienta “infantil”, lo cual no le ha permitido profundizar en el concepto tanto como en cursos anteriores.

Teniendo en cuenta la tipología de centro, preferente o no preferente de discapacidad motora, el alumnado perteneciente a ambos centros ha adquirido un mayor conocimiento tras la realización de la actividad, si bien es verdad que el cambio ha sido mucho más significativo en el alumnado perteneciente a los centros no preferentes de discapacidad motora al no estar tan familiarizado con personas con esta discapacidad previamente a la realización de la actividad.

8. Discusión

Los estudios anteriormente mencionados, resaltan la importancia de trabajar la diversidad en las aulas ya que la sociedad cambia desde la educación de los más pequeños cuando esta es realmente inclusiva. Por ello, ASPACE Madrid, siendo consciente de esto, ha empezado a impartir diversas charlas y actividades de concienciación y sensibilización hacia este colectivo. A raíz de esto, surgió las visitas a los centros educativos participantes para la realización de esta actividad. Es necesario señalar que a la hora de realizar este estudio no se han encontrado investigaciones que evalúen el impacto que han tenido este tipo de actividades en el alumnado de Educación Primaria.

Esta actividad ha demostrado cómo trabajando este tema mediante recursos de tipo lúdico, como por ejemplo un cuento, el alumnado adquiere una mayor concienciación y sensibilización hacia las personas con discapacidad motora. Si bien es verdad, se ha podido comprobar que esta actividad es más efectiva para alumnado de primer y segundo ciclo de Educación Primaria ya que, para el tercer ciclo quizá el cuento es una herramienta demasiado infantil para ellos. También, se ha corroborado que esta actividad es aún más significativa si se realiza en centros educativos no preferentes de discapacidad motora.

Una vez realizada la actividad, se han encontrado las siguientes limitaciones. En primer lugar, se considera que las intervenciones de los tutores durante las sesiones han podido influir en las representaciones de los escolares. En segundo lugar, se detectó que como no sabían el

significado del concepto “discapacidad” ni cómo representarlo, se encontró que en muchas ocasiones se copiaban unos a otros.

En un futuro si se volviera a realizar esta actividad en otros centros educativos, otra forma de comprobar si realmente el cuento produce cambios en las ideas y en la sensibilidad del alumnado, así como un mayor conocimiento, sería contarlos en unas aulas (grupo experimental) y en otras no (grupo control), que sean del mismo curso. Además, se podría realizar un análisis estadístico que permitiera comprobar si existen diferencias significativas, entre cursos y ciclos, respecto a la concepción de discapacidad.

9. Referencias

- Beckett, A.E. (2009). Challenging disabling attitudes, building an inclusive society: Considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 317-329. <https://doi.org/10.1080/01425690902812596>
- Beckett, A.E. (2014). Non-disabled children's ideas about disability and disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 35(6), 856-875. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.800444>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares 3ª edición*. Trad. esp. de G. Echeita et al. Fuhem-OEI, 2015.
- Carbonell, G. J. (2019). El movimiento de vida independiente en España. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 201-214. <https://doi.org/10.5569/23405104.07.02.12>
- Clares, M. (2021). María y el Mar. Babidi-bú
- Del Barrio, C. & van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.mapi>
- Diamond, E.K. & Huang, E.H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46. <https://doi.org/10.1097/00001163-200501000-00005>
- Diamond, K., Hong, S.-Y. & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, 16, 141-155. <https://doi.org/10.1080/09362830802198328>
- Diego Muñoz-Torrero (s/n) Proyecto Educativo de Centro. <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/895fcaeb-4b03-40ae-b284-57c862a83a0c/PROYECTO%20EDUCATIVO.pdf?t=1611311886568>
- Dussan, C.P. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

- Echeita, G. & Serrano, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Ediciones Octaedro.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M. & Pimentel, J. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive Portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50. <https://doi.org/10.1177/1053815116679414>
- Gabriel y Galán (202). Proyecto Educativo de Centro.
- García, C.E. & Sánchez, A.S. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.
- Gómez Piqueras, C. (2009). Disociación/anonimización de los datos de salud. *DS: Derecho y salud*, 18(1), 43-56.
- Gómez, N., & Arroyo, J. (2017). Oficinas de vida independiente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(1), 79-92
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (2009). Capítulo 1. Marco histórico-conceptual. *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (pp.17-45). Madrid: CIDE.
- Grau, C. & Fernández Hawrylak, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie4631995>
- Hernández, J.M. (2019). Conferencia. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, 2019, noviembre 26.
- Hernández Ríos, M. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59. doi:10.21615/cesderecho.v6i2.3661
- Instrucciones de 19 julio de 2005 de la dirección general de centros docentes relativas a la elaboración y revisión del plan de atención a la diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid (2005). *Dirección general de centros docentes*, 19 de julio de 2005, pp. 1 a 8.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación* 4, 167-179.
- Marqués de Suanzes (2020). Proyecto Educativo de Centro. <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/0e07887b-46bb-43e9-85a4-2fe696ef69f7/PROYECTO%20%20EDUCATIVO.pdf?t=1581072880303>

Melguizo, R.C. (2014). Evolución del concepto de discapacidad en la sociedad contemporánea: De cuerpos enfermos a sociedades excluyentes. *Praxis Sociológica*, 18, 155-175.

Miguel Delibes (2020) Proyecto Educativo de Centro.

Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, Resolución 61/106 (13 diciembre 2006), recuperado de: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprots.pdf>

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial Del Estado*, 298(2), pp. 43088 a 43099.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, para la reforma de la Ley Orgánica de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 30 de diciembre de 2020, pp. 1 a 112. <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Luis Cernuda (2020-2021). Proyecto Educativo de Centro. https://mediateca.educa.madrid.org/js/pdf/web/mediateca_viewer.php?id=vi8thokkhbd82sjy

Padre Jerónimo (s/n). Proyecto Educativo de Centro. <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/b5af5cdc-e2f9-42d8-95d0-9cbf9c313c8f/Documento%20definitivo%201%206-5-15.pdf>

Póo Argüelles, P. (2008). Parálisis cerebral infantil. *Protocolos Diagnóstico Terapéuticos de la AEP: Neurología pediátrica*, 36, 271:277, recuperado de: <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/36-pci.pdf>

Resolución de 28 de julio de 2005 del director general de centros docentes por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en educación infantil, primaria y especial en la Comunidad de Madrid (2005). *Dirección general de centros docentes*, 28 de julio de 2005, pp. 1 a 20.

República de Venezuela (2021). Proyecto Educativo de Centro. <https://site.educa.madrid.org/cp.venezuela.madrid/wp-content/uploads/cp.venezuela.madrid/2022/01/PEC-REPUBLICA-DE-VENEZUELA-.pdf>

Romañach, J. & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 5, 1-8.

Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Agora: Papeles de Filosofía*, 30(1), 143-161.

Sotillo, M. (2018). Asignatura *Alteraciones psicológicas del desarrollo*. Curso 2017-2018. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Material inédito.

Toboso, M., Ferreira, M.A.V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279-295.

Tomás Bretón (2020-2021). Proyecto Educativo de Centro. <https://colegiotomasbreton.files.wordpress.com/2020/02/extracto-pec-2020-.pdf>

Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: Un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.

World Cerebral Palsy Day (2017). What's Cerebral Palsy