

Experiencias

Todos juntos hacia la inclusión: jugando con Onciño

Playing together towards inclusion: Onciño

S. Rivas López¹

Resumen

Esta experiencia perseguía estimular, a través de dinámicas y juegos, la inclusión social de una alumna con discapacidad visual en su grupo de clase (5.º de Primaria). Para ello se han aplicado los principios básicos del aprendizaje dialógico, por medio del cual todo el alumnado que participa en el proceso educativo puede realizar contribuciones relevantes a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La organización del alumnado se ha basado en equipos reducidos, teniendo en cuenta los principios básicos del aprendizaje cooperativo. La intervención ha durado cinco meses y medio. Para esta experiencia, además, se creó la mascota Onciño, que refleja los valores sociales de la marca ONCE y que se incluyó en los diseños de la cartelería y en los colores de los materiales (globos, lazos...). En esta experiencia educativa se ha puesto de manifiesto que una discapacidad física o visual no imposibilita el desarrollo pleno de otras capacidades. Tener otras capacidades (musicales, creativas...) y poder desarrollarlas permite que surjan avances y mejoras en los temas que puedan resistirse más en el aprendizaje, siempre desde las capacidades más que desde las limitaciones.

Palabras clave

Integración social. Inclusión educativa. Primaria. Habilidades sociales. Aprendizaje cooperativo. Aprendizaje dialógico. Inteligencias de Gardner.

¹ **Sara Rivas López.** *Integradora social*, especializada en el trabajo con menores en riesgo de exclusión social y necesidades especiales para la Fundación La Caixa y el Ayuntamiento de La Coruña; *mediadora cultural*, facilitadora de espacios de diálogo, intercambio y aprendizaje para el Ayuntamiento de La Coruña, plaza de María Pita, s/n, 15001 La Coruña (España). Correo electrónico: sararivaslopez@gmail.com.

Abstract

This experience aimed to favour a visually impaired pupil's social inclusion in her fifth year classroom through games and dynamic stimuli, applying the basic principles of dialogic learning, according to which all participating students can contribute significantly to teaching-learning. Pupils were organised into small teams on the grounds of the fundamentals of cooperative learning. The 5.5-month intervention led to the creation of Onciño, a mascot embodying the ONCE brand social values and forming part of poster designs and the colourful materials used (balloons, bows...). The experience showed that physical or visual disability does not prevent a person from fully developing their aptitudes. The possession and development of other skills (musical, creative...) further progress and improvements in areas more difficult to master, where the focus should be not on limitations but on aptitudes.

Key words

Social integration. Educational inclusion. Elementary school. Social skills. Cooperative learning. Dialogic learning. Gardner's multiple intelligences.

Primer Premio del II Concurso de Experiencias de Innovación en Servicios Sociales de la ONCE, 2017

1. Introducción

Experiencia educativa

En este artículo se detalla la experiencia educativa realizada durante cinco meses y medio con una alumna ciega con discapacidad motriz en miembros inferiores. Escolarizada por primera vez en España a los 6 años, cursa 5.º de Primaria con refuerzo educativo en un Centro de Educación de Primaria de la provincia de La Coruña, donde recibe apoyo del Equipo Específico de Atención Educativa de la ONCE.

Para el diseño del programa de actividades, se tuvieron en cuenta las competencias básicas de Primaria propuestas en la LOMCE y las inteligencias múltiples de Gardner. Además, se valoraron las preferencias del alumnado participante, las actividades transversales que se organizaban en el aula y las necesidades educativas específicas de la alumna ciega.

RIVAS, S. (2017). Todos juntos hacia la inclusión: jugando con Onciño. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 8-41.

El aprendizaje a través del juego fue una parte fundamental del programa de actividades. El juego desarrolla un papel determinante en la educación y contribuye enormemente al desarrollo intelectual, emocional y físico del alumnado.

¿En qué consiste la escuela inclusiva?

La escuela inclusiva es, actualmente, el planteamiento más aceptado en el tratamiento educativo de las necesidades especiales. Sin embargo, el significado del término «educación inclusiva» o «inclusión educativa» continúa siendo poco preciso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de intervención con niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. No obstante, a escala internacional, el término es visto de manera más extensa como una innovación que acoge y apoya la diversidad del alumnado:

[La educación inclusiva] puede ser concebida 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, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina 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 los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (Unesco, 2008).

El *aprendizaje cooperativo* y la *educación inclusiva* son dos términos que suelen ir juntos, ya que no se puede conseguir que el alumnado coopere y se solidarice con todos sus compañeros si, previamente, se ha aislado a una parte de estos.

La estructura de este aprendizaje se basa en equipos reducidos, que Pujolàs (2004) denomina equipos de base. Estos equipos deben ser heterogéneos en todos los sentidos, según género, motivación, rendimiento, cultura, etc. Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen un doble objetivo, que es aprender lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan sus compañeros, siendo esta una condición imprescindible para que el trabajo cooperativo sea beneficioso para el alumnado.

Otra característica relevante es que el aprendizaje cooperativo posee un doble objetivo: aprender contenidos y aprender a trabajar en equipo como un contenido curricular más, y no como un eje transversal.

Pujolàs (2004) resalta también la participación equitativa del aprendizaje cooperativo. Las actividades diseñadas deben evitar que uno o varios estudiantes impongan su criterio, dando a todos los alumnos la posibilidad de participar.

Aprendizajes fundamentales en la experiencia

Aprendizaje dialógico

Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender necesitamos una cantidad elevada de situaciones de interacción y que estas sean diferentes. Además, el diálogo que se construya tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos los participantes disponen de conocimiento que aportar, reconociendo así la inteligencia cultural en todo el alumnado. Nos planteamos con esto que en ningún momento la profesora que acompaña a los alumnos en la actividad o la propia alumna ciega estén en una posición de superioridad, o que la opinión de ambas tenga más peso que la de los demás participantes en los juegos.

En este marco, el alumnado con necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje se ve también doblemente beneficiado: los procesos comunicativos le aportan redes para entender mejor los contenidos curriculares esperables para su nivel educativo, y, a su vez, puede realizar contribuciones que aumentan su autoestima al enseñar a los demás —en el caso de la alumna ciega— sus conocimientos en braille, música...

Aprendizaje de habilidades sociales

Como se puede ver en la Figura 1, se va a poner el foco en las habilidades sociales con los iguales, porque el alumnado está en una etapa previa a la adolescencia. Como señaló Piaget (1984), en la adolescencia es importante la relación con los iguales, tanto para el desarrollo de la inteligencia como para el desarrollo moral autónomo. Otros autores, como Sullivan (1959), señalan la importancia de los amigos en la adolescencia para mejorar la autoestima y una buena comprensión de los demás. Parece haber acuerdo entre los autores en que tener amigos es una señal de buen ajuste psicológico y de ser competente en las relaciones interpersonales.

En el entrenamiento de habilidades sociales, el refuerzo y la retroalimentación son las dos técnicas de aprendizaje fundamentales.

Figura 1. Resumen de los aprendizajes y las metodologías específicas para la organización del aula



Según Caballo (1993), la retroalimentación se refiere a toda aquella información que recibe el alumnado del grupo acerca de su propio desempeño. De esta forma, el alumno, a partir de esta información, puede hacer los cambios o modificaciones necesarios para lograr un adecuado desenvolvimiento. Esta técnica de aprendizaje de habilidades sociales siempre se hace de forma positiva, por lo que va acompañada de refuerzo social positivo. La retroalimentación puede ser dada por la profesora o por otros miembros del grupo. Preferiblemente, vamos a fomentar la segunda opción.

Por su parte, el refuerzo, según este mismo autor, es la «recompensa» a la conducta realizada por el alumno. Señala una actuación como adecuada para que sea incorporada a la actuación socialmente habilidosa. La recompensa social es el refuerzo

más utilizado en esta experiencia educativa, y se administra por medio de la alabanza y de dar ánimos. Generalmente, se va a reforzar positivamente de forma verbal a la alumna ciega, y con otro alumnado el refuerzo podrá ser no verbal: expresión facial, asentir con la cabeza, etc.

Aprendizaje a través del juego

A través del juego, el alumnado controla su propio cuerpo y coordina sus movimientos, organiza su pensamiento, explora el mundo que le rodea, controla sus sentimientos y resuelve sus problemas emocionales. En definitiva, se convierte en un ser social y aprende a ocupar un lugar dentro de su comunidad.

Para emplear el juego como recurso educativo adecuamos las actividades a los intereses y necesidades del alumnado promoviendo la participación activa y creadora. De este modo, los contenidos y las actividades son amplios y variados, ofreciendo la mayor riqueza de opciones posible, y promoviendo espacios nuevos y estimulantes que favorezcan la participación por parte del alumnado y estimule sus capacidades creativas.

Las ocho inteligencias de Gardner

Howard Gardner (1995) plantea que la inteligencia humana puede expresarse de distintas formas. La teoría de Gardner intenta superar la noción tradicional de la psicología, que considera el coeficiente intelectual (CI) como el único parámetro de medición de la capacidad intelectual de un alumno. De acuerdo con Gardner (1995), hay ocho formas de aprender: lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

2. Material y método

2.1. Instrumentos de análisis y medida

Se han utilizado los siguientes instrumentos de análisis y medida:

a) **DAFO**. Es una matriz que estudia las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de un proyecto. Permite realizar una reflexión tanto interna (fortalezas y debilidades) como externa (oportunidades y amenazas), que facilita el análisis de

cuáles son las posibles dificultades a las que se enfrenta el proyecto, con qué potencialidades y aliados cuenta, etc. Con este análisis inicial podemos prever las acciones a emprender desde una perspectiva más amplia, pudiendo planificar una estrategia y acciones que utilicen las fortalezas de la escuela y el profesorado, saquen partido a las oportunidades e intenten ser conscientes de las amenazas y debilidades a las que se enfrenta la experiencia educativa.

b) **Registro de habilidades sociales.** Además de la observación en clase y fuera del aula (recreos, salón de actos), es fundamental contar con un sistema de registro de conductas que nos proporcione datos observables y cuantificables. En nuestro caso, utilizamos una hoja de evaluación para cada alumno del aula.

La Tabla 1 presenta la hoja de registro que utilizamos para evaluar el estado general de las habilidades sociales entre iguales en el aula.

Tabla 1. Hoja de registro de habilidades sociales

Habilidades en la relación con sus iguales en el aula	Sí	No	A veces
1. Saluda a los compañeros de forma adecuada.			
2. Responde al saludo de forma adecuada.			
3. Pide de manera correcta los materiales que necesita: «Por favor, me puedes/Podrías...»			
4. Solicita ayuda a sus compañeros de manera adecuada para realizar tareas de clase (sin exigir y sin insistir).			
5. Agradece la ayuda o el favor solicitado después de recibirlo.			
6. Hace comentarios positivos sobre conductas correctas de los compañeros.			
7. Inicia conversaciones (realiza preguntas, cuenta algo...).			
Gestión de conflictos en el aula			
8. Si recibe reproches de algún compañero por haberse portado de forma inadecuada, es capaz de valorar si está justificada la protesta y no reacciona de forma inadecuada.			
9. Si la queja está justificada, pide disculpas.			

Habilidades en la relación con sus iguales en el aula	Sí	No	A veces
10. Es capaz de quejarse de forma correcta si ha recibido un trato incorrecto.			
11. Distingue cuando le gastan alguna broma y es capaz de responder de forma adecuada.			
12. Si existe un conflicto entre iguales, es capaz de intervenir de forma adecuada para reducir el conflicto.			
13. Si se ve involucrado en un conflicto entre iguales, es capaz de intervenir de forma adecuada para resolverlo.			
En la realización de actividades en grupo (<i>Onciño en movimiento, Onciño canta, Onciño palabras</i>)			
14. Respeta turnos.			
15. Respeta las funciones que se le asignan.			
16. Si no está de acuerdo con las funciones asignadas, expone de manera correcta las razones que justifican el cambio.			
17. Acepta la decisión final del grupo.			
18. Acepta y respeta las normas de juego.			
19. Expresa sus sentimientos y propuestas sin tratar de imponerse bajo cualquier pretexto al grupo.			
20. Atiende con interés mientras hablan los demás.			
21. Intenta comprender a los otros.			
22. Acepta la ideas de los otros aunque no renuncie a las suyas.			
23. Si los compañeros están realizando una tarea, juego, etc., solicita intervenir en ella antes de integrarse en el grupo.			
24. Cuando se une al grupo, sigue el tema, la tarea, etc., que estaba iniciada.			

2.2. Participantes y entorno

La experiencia se desarrolló en un colegio de Primaria ubicado dentro del área de influencia metropolitana de La Coruña que alberga uno de los mayores parques industriales y empresariales de Galicia, dando trabajo a un gran número de padres y madres del alumnado.

RIVAS, S. (2017). Todos juntos hacia la inclusión: jugando con Onciño. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 8-41.

La población destinataria de la experiencia fue un grupo de 26 alumnos de edades comprendidas entre los 10 y 11 años. La alumna ciega tenía 13 años debido a su incorporación tardía al sistema educativo español. Los alumnos tenían un perfil muy variado, ya que procedían del mundo urbano, semiurbano y rural. A eso hay que añadir, además, un alumnado muy diverso procedente de otras nacionalidades: países latinoamericanos y africanos.

Teniendo en cuenta el nivel educativo, el aula contaba con alumnos con necesidades educativas especiales, entre los que se encontraba la alumna ciega, pero tenía también alumnos con notas medias que iban desde el sobresaliente al suficiente.

En cuanto a las habilidades sociales en el aula, se observaron diferentes niveles, ya que algunos alumnos presentan déficits en habilidades sociales (interactuar fluidamente, persuadir, dirigir y negociar) y en resolución de conflictos.

El clima del aula era positivo, ya que se propiciaba un clima hogareño, dinámico, divertido en donde la alumna ciega estaba integrada con las adaptaciones necesarias para seguir las clases. No obstante, por diferentes motivos, parte del alumnado parecía no disponer de las herramientas o experiencias mínimas suficientes para desarrollarse plenamente en el ámbito de las habilidades sociales, como pudimos comprobar en los registros realizados.

2.3. La importancia de la fase de investigación: conocer las necesidades del alumnado

Para conocer las necesidades y circunstancias de la alumna ciega y de sus compañeros de aula y tener en cuenta las preferencias del alumnado, las actividades transversales, etc., realizamos un proceso de análisis siguiendo el método empírico-analítico en tres fases:

1. Observación directa y participante.
2. Registro de datos y posterior análisis e interpretación
3. Elaboración de gráficas y un DAFO con los resultados y las conclusiones.

La observación de la alumna ciega en el centro escolar, sin duda fue lo que nos permitió cubrir diversos objetivos, entre los cuales cabe destacar los siguientes:

RIVAS, S. (2017). Todos juntos hacia la inclusión: jugando con Onciño. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 8-41.

- Tener mejor conocimiento del alumnado que convivía en el aula a diario con la alumna ciega: nivel de desarrollo, características de personalidad, conflictos, dificultades...
- Ser capaces de comprender, entre los diversos momentos de cada día, cuál o cuáles eran los objetivamente reveladores.
- Descubrir qué dinámicas se establecían dentro del aula: interacciones entre iguales, interacciones de la alumna ciega con adultos (el profesorado, cuidadora...), interacciones de la alumna ciega con el grupo, etc.
- Establecer patrones de conducta que nos permitiesen determinar actitudes particulares de la alumna ciega, ante situaciones específicas para poder definir cuál o cuáles podían ser sus necesidades educativas.
- Adaptar los aprendizajes a las capacidades y necesidades de todo el alumnado, comprobando su idoneidad y sus efectos en el desarrollo de la experiencia educativa.

2.4. Resultados de la investigación inicial

El alumnado propuso 64 actividades diferentes —en la redacción inicial y durante la duración del proyecto—, de las cuales el 52 % no se adecuaban a las circunstancias de una alumna ciega con discapacidad física (Figura 2).

Asimismo, como se puede ver en la Figura 3, clasificamos las actividades propuestas teniendo en cuenta la teoría de inteligencias múltiples de Gardner. La mayoría de las actividades que preferían los alumnos tenían en común el desarrollo de la inteligencia corporal cinestésica (37 %) y la inteligencia intrapersonal (30 %). También el alumnado destacaba en actividades relacionadas con la inteligencia musical (9 %), visual espacial (9 %) o lingüístico-verbal (6 %). Además, en el registro de habilidades sociales, se observó que parte del alumnado parecía no disponer de las herramientas o experiencias mínimas suficientes para desarrollarse plenamente en este ámbito. De hecho, el 15 % de los alumnos de la clase obtuvieron en el registro más de 12 ítems negativos, porque les costaba aceptar las normas básicas de los juegos, respetar los turnos, aceptar las decisiones finales de los grupos, etc.

Figura 2. Actividades preferidas del alumnado

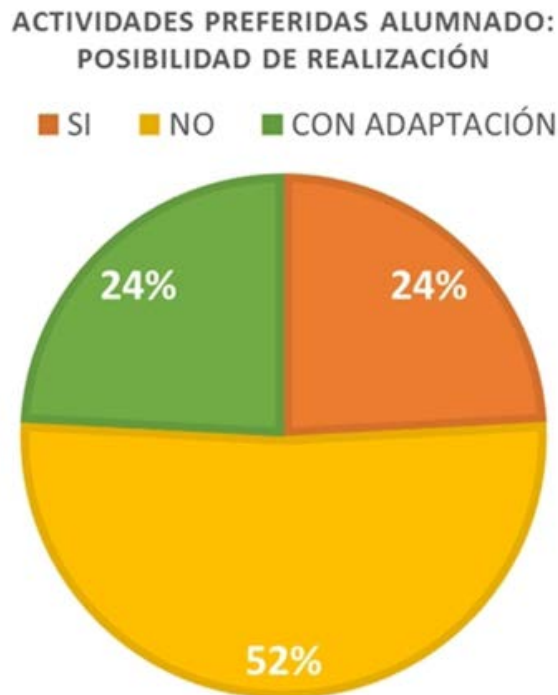
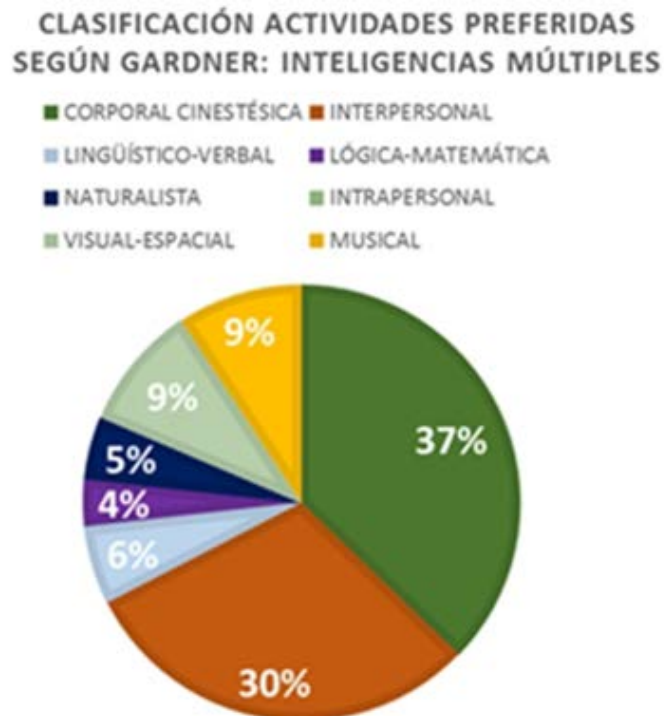


Figura 3. Clasificación de las actividades preferidas según Gardner: inteligencias múltiples



RIVAS, S. (2017). Todos juntos hacia la inclusión: jugando con Onciño. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 8-41.

Por otro lado, tal como reflejamos en el análisis DAFO (Figura 4), se destacó que al inicio de esta experiencia existe un desconocimiento previo de cómo se comporta el alumnado (nivel de desarrollo, características de personalidad, capacidades, conflictos, dificultades...) para organizar los grupos de forma heterogénea y equilibrada. Además, el tiempo para realizar el programa fue limitado, ya que el currículo de Primaria es muy extenso y la implementación debe realizarse en cinco meses y medio.

Figura 4. DAFO



Entre las fortalezas, se puede resaltar que el programa de actividades se ajustó a las competencias básicas de la Educación Primaria y a las elecciones o preferencias del alumnado.

Asimismo, esta experiencia educativa supuso una oportunidad para todo el alumnado, porque incluye, en actividades organizadas, las carencias educativas que puedan existir en la formación de todo el alumnado, las necesidades educativas de la alumna

ciega y las actividades elegidas por ella misma y sus compañeros de aula, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples.

En nuestro análisis a nivel externo, destacaríamos que la colaboración del centro fue elevada y el profesorado se implicó y participó en el proyecto de forma muy activa. No obstante, existieron dificultades en la organización de actividades, dado que la ratio de alumno-profesor era elevada y el espacio era reducido para trabajar en grupo. En consecuencia, la movilidad dentro del aula para la alumna ciega con discapacidad física no resultaba sencilla.

2.5. Las fases de la experiencia educativa: evolucionamos con el alumnado

Las actividades propuestas para trabajar con los alumnos y las alumnas se pueden secuenciar en tres fases (Figura 5): en primer lugar, las actividades iniciales o de investigación; a continuación, la fase de sensibilización «Conoce a Onciño», donde se dieron a conocer el braille y la discapacidad visual; y, por último, la fase lúdica, donde se realizaron actividades en grupos reducidos en «Onciño juega» y con la totalidad del grupo en «Onciño canta».

Figura 5. Fases de la experiencia educativa



Fase Investigación

Los objetivos principales de esta fase fueron conocer las necesidades y circunstancias de la alumna ciega y de sus compañeros de aula.

- Actividad 1: Esta fase de investigación comenzó con una redacción titulada *¿Cuáles son tus actividades preferidas?* En esta primera tarea, el alumnado realizó una redacción individual y un dibujo, contando qué le gusta hacer en su tiempo libre.
- Actividad 2: Se dieron a conocer los resultados al alumnado y se realizó un mural que quedó expuesto en el corcho del aula. Algunos de estos dibujos se utilizaron después como imagen de las actividades «Conoce a Onciño», «Onciño juega», «Onciño canta» y «Onciño palabras». Así nuestra mascota estuvo presente a lo largo de toda la experiencia educativa.

Fase sensibilización: Conoce a Onciño

En esta fase se realizaron seis sesiones diferentes con los siguientes objetivos: conocer las ideas previas que posee el alumnado sobre la discapacidad visual y reforzar conocimientos acerca de la misma, así como dar a conocer el braille, la discapacidad visual y fomentar la inclusión de la alumna con discapacidad visual. Todas estas sesiones se realizaron con todo el grupo en el aula durante su horario habitual de clase. Se creó un cartel que se muestra en la Figura 6.

Figura 6. Cartel «Conoce a Onciño»



La primera sesión (30 min) tuvo como objetivo que todos los alumnos se pusiesen en la piel de una persona ciega. Aprovechando que el alumnado está trabajando el Sistema Solar en el aula, se les propone una actividad donde uno de los planetas es protagonista. Se les pidió que escribiesen una redacción sobre las flores en Marte, y se les dijo que podían buscar información. Las respuestas fueron muy variopintas: unos opinaban que no existían, otros creían que sí y daban muchos detalles, otros se basaban en información encontrada en Internet para decir que sí que existían las flores en Marte, etc.

En la segunda sesión (40 min) visionaron un vídeo cuyo argumento tiene relación con la primera actividad de esta fase de sensibilización. En este corto audiovisual, el protagonista es un niño ciego al que le encargan en el cole que haga una redacción sobre *Los colores de las flores*. A pesar de que muchos compañeros a su alrededor se ofrecen a ayudarle, Diego decide hacer su redacción en solitario recurriendo a su familia y a otros sentidos, como el olfato, el tacto o el oído.

Después del visionado de este corto, se fomentó un debate en el que los alumnos pudieron dar su opinión y analizar la actitud del protagonista. En esta segunda sesión, el objetivo principal es promover actitudes positivas de estudiantes y docentes hacia las personas con discapacidad, dirigidas a un fortalecimiento de valores de inclusión (respeto, tolerancia, solidaridad, empatía y aceptación de las diferencias) que permita prevenir la discriminación y promover los procesos de inclusión educativa e inserción social de las personas con discapacidad y lograr su integración en el centro.

En la tercera sesión (30 min) se realizó un mural con todas las ideas de los alumnos del aula con respecto a las flores de Marte.

En la cuarta sesión (40 min) de este apartado de sensibilización se organizó un monográfico sobre braille en el que se explican los procedimientos para escritura y lectura, y se repasó el abecedario completo en horario de clase.

En la quinta sesión (30 min) se repartieron a los alumnos en horario de clase diferentes adivinanzas escritas en braille. El alumnado tenía que descifrar el texto escrito en braille y resolver la adivinanza.

En la sexta sesión (40 min) se organizó un juego en el salón de actos del colegio, con toda la clase dividida en grupos de cinco alumnos. Los materiales necesarios para

este juego fueron globos y mensajes en braille. Los alumnos formaron un círculo y se pasaron el globo hasta que el alumno encargado de los turnos/organización del juego dio una palmada. El alumno que tenía en la mano el globo tenía que explotarlo, descifrar el mensaje y representárselo al resto del equipo.

Fase lúdica en grupo: Onciño juega

En esta fase, se puso el foco en las habilidades sociales y la cooperación entre iguales (respetar el turno de palabra, pedir y dar ayuda, cuidar el tono de voz, animar a los compañeros, argumentar el punto de vista propio, aceptar el punto de vista de los demás, ponerse en el lugar de otro...). Los objetivos generales de educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, adoptar una actitud positiva ante la vida, desarrollar la habilidad de automotivarse, aprender a fluir, etc. Se creó un cartel que se muestra en la Figura 7.

Figura 7. Cartel Onciño juega



En la elección de actividades para esta fase tuvimos en cuenta:

- Las inteligencias múltiples de Gardner: Cuando los programas de enseñanza se limitan a concentrarse en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática, se minimiza la importancia de otras formas de conocimiento. Si bien en esta experiencia educativa organizamos juegos donde la inteligencia lingüístico-verbal y la lógico-matemática estaban presentes, también se desarrollaron ac-

tividades con otras inteligencias, como la corporal cinestésica, espacial, musical e interpersonal.

- Momento evolutivo del alumnado: Estaba en un momento de transición de la infancia a la preadolescencia. Las alumnas empezaban a relacionarse más entre ellas y hacían piña como grupo. Les gustaba más pasar las horas hablando o jugando a juegos tranquilos con mucha interacción oral. Los alumnos, en cambio, también hacían pandilla y solían escoger juegos muy activos con mucho contacto físico, como el fútbol.
- Características del momento en el que se va a desarrollar el juego: Los juegos se desarrollaron mayoritariamente en el recreo. Imperó la sencillez: pretendíamos que fuesen juegos de duración corta que necesitasen pocos recursos materiales, humanos y apenas adaptaciones, para que el alumnado tuviese la posibilidad de jugar en los recreos de forma autónoma. Las instrucciones de los juegos fueron claras y les permitieron a los alumnos un desarrollo autónomo.
- Objetivos a desarrollar: En esta fase, fundamentalmente, se desarrolló trabajo cooperativo para la inclusión de la alumna ciega. Además, nos centramos en las habilidades sociales de todo el grupo.
- Contexto socio-cultural: El alumnado tenía un perfil muy variado, ya que existían alumnos procedentes del mundo urbano, semiurbano y rural. A eso hay que añadir, además, un alumnado muy diverso procedente de otras nacionalidades, países de América Latina y de África. El municipio donde está ubicado el colegio está dentro del área de influencia metropolitana de La Coruña que alberga uno de los mayores parques industriales y empresariales de Galicia, que daba trabajo a un gran número de padres y madres del alumnado.
- Ritmos de aprendizaje del alumnado: El aula contaba con alumnos que tenían refuerzo educativo y desfase curricular, pero también en el aula había alumnos con notas medias desde el sobresaliente al suficiente.

2.6. Metodología específica para la organización del aula

En el mes de octubre, cuando se empezaron a investigar las circunstancias del alumnado en el aula, se utilizó el trabajo individualizado, ya que los estudiantes hicieron

RIVAS, S. (2017). Todos juntos hacia la inclusión: jugando con Onciño. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 8-41.

una redacción de preferencias lúdicas de forma individualizada. En noviembre, cuando se inició la fase de sensibilización «Conoce a Onciño», se desarrolló un monográfico sobre braille y discapacidad visual con un método de clase magistral. También en esta fase, en una de las actividades llamada *Las flores de Marte*, el trabajo realizado por el alumnado fue individual. Finalmente, en la mayor parte del proyecto, se llevó a cabo un aprendizaje cooperativo en grupo. Este aprendizaje se aplicó desde octubre de 2015 hasta marzo de 2016. Empezamos poco a poco, con equipos organizados en los recreos mínimamente: cada alumno tenía una función (un responsable de material, un responsable de organización de turnos, un responsable de mantener el orden en el juego, etc.). El resumen de las diferentes metodologías desarrolladas en el aula se puede ver en la Figura 8.

Figura 8. Resumen de las metodologías específicas para la organización del aula



RIVAS, S. (2017). Todos juntos hacia la inclusión: jugando con Onciño. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 8-41.

Además, se organizaron diferentes agrupamientos teniendo en cuenta el tipo de actividad:

Agrupamiento colectivo

Para las actividades iniciales («Conoce a Onciño») se trabajó con todo el grupo de clase con el objetivo de conocer al alumnado por parte del profesorado y con la finalidad de aprender conceptos y contenidos sobre discapacidad visual, braille... por parte de los alumnos. Además, el alumnado estaba adaptado a la metodología de clase tradicional con trabajo individual, por lo que, en un primer momento, esta fue la opción empleada.

Grupos espontáneos Onciño

Son grupos de aprendizaje cooperativo informal que se formaron en los juegos organizados dentro del aula y fuera de la misma durante los recreos. Nuestro objetivo prioritario fue trabajar las habilidades sociales de todo el grupo y desarrollar la autonomía y movilidad de la alumna ciega.

Grupos estables Onciño

Son grupos cooperativos de base heterogéneos, que empezaron a forjarse hacia el final de la experiencia educativa. Durante los últimos meses, los grupos de alumnos que jugaban con la alumna ciega en los recreos se estabilizaron. Así, en este periodo, el objetivo principal fue hacer que los integrantes del grupo se ofreciesen entre sí el apoyo, la ayuda y el aliento necesarios para la inclusión y el aprendizaje de todos los miembros.

2.7. Calendario de actividades

Las actividades se organizaron durante cinco meses y medio del curso 2015-2016, correspondientes al periodo de prácticas de Integración Social de la autora de este artículo. Como se puede ver en la Tabla 2, todos los jueves desde el 15 de octubre hasta el 31 de marzo, en horario de 10.00 a 14.00 horas, el tiempo se repartió de la siguiente forma:

- En la fase de investigación, se observó al alumnado en su ambiente natural y se realizaron los registros en habilidades sociales.

- En la fase de sensibilización y lúdica, aunque se siguieron haciendo registros, el tiempo se repartió entre la preparación de actividades o juegos que se organizaron durante la media hora de los recreos (confección de los diplomas, poner las gomas a los antifaces, hinchar globos...) y otras actividades cuya duración supera los 30 minutos, como redacciones, *Pasapalabra*... Dichas tareas o juegos se ajustaban a contenidos que estaba dando la profesora en el aula y a las competencias básicas de Primaria. Por ejemplo, en uno de los *Pasapalabras* organizados se hizo un repaso de un examen de Naturales que iban a tener la semana siguiente. En otros juegos se reforzaron conceptos con adjetivos, sinónimos...

Tabla 2. Calendario de actividades



2.8. Programa de actividades

Se dividieron los juegos realizados en esta experiencia educativa en tres grupos (Figura 9). En todos los grupos impera una de las inteligencias de Gardner, y la inteligencia

intrapersonal es común en todos los grupos formados. En este apartado se realizaron juegos tradicionales y juegos propuestos por el alumnado o la profesora del aula.

Figura 9. Clasificación de los juegos según Gardner



2.8.1. Onciño en movimiento

En estas sesiones se trabajaron las capacidades motrices generales y los distintos tipos de desplazamiento y equilibrio con los ojos cerrados. Además, se incluyeron juegos que ayudan a la función auditiva (juegos con antifaz y con orientación por sonido) y los que ayudan al desarrollo del sentido del tacto (identificación de objetos, texturas...).

El objetivo fue desenvolver la inteligencia corporal cinestésica (equilibrio, desplazamiento, orientación...), íntimamente relacionada con la inteligencia espacial, pues, a la vez que los alumnos exploraban su cuerpo, estaban explorando el espacio: cómo este estaba dispuesto, cómo se encontraba y comportaba su cuerpo en relación al espacio, etc. En la organización del juego, el alumnado se distribuyó mayoritariamente en grupos y asumieron diferentes roles: organizador del juego, responsable de material, organizador de turnos o director del juego (Figura 10).

Asimismo, con estas actividades se consiguió que todo el alumnado se pusiese en el lugar de una persona ciega. Por ello, se pudieron dar cuenta de que fue necesario que los jugadores verbalizasen durante determinados juegos lo que estaba sucediendo, que para algunos juegos había que dar indicaciones del recorrido o que en alguna actividad se necesitaba un balón sonoro para poder jugar sin ver.

Figura 10. Roles del alumnado que participa en *Onciño en movimiento*



Materiales: Para la práctica de algunos de estos juegos se elaboraron unos antifaces de cartón con cartulinas, pegatinas y gomas. También se usó una pelota sonora en otros juegos.

Lugar y tiempo: La mayoría de las actividades de este apartado se realizaron durante el recreo, dentro del aula en días lluviosos o en el patio del colegio en pequeños grupos. El tiempo de duración que se indica es orientativo: algunos juegos se realizaron muchas veces y otros tan solo una. Esta cuestión dependía de la decisión conjunta del alumnado.

Busca al Onciño ruidoso (5 min): Un alumno realiza ruido con una pelota sonora y los demás, con los ojos tapados, lo tienen que encontrar. Se va cambiando el rol (excepto el profesorado, que nunca podrá taparse los ojos para no perder el control del grupo).

Dime por dónde voy (10 min): Se forman grupos de 3, 4 o 5 alumnos, y uno se pone en el centro con los ojos abiertos y los demás se tienen que agarrar al del centro y llevar los ojos tapados con los antifaces. El guía debe dirigir a todos los «ciegos» hasta un lugar determinado. Luego, se van cambiando el rol de guía. La alumna ciega, si quiere hacer de guía, tendrá que buscar el apoyo en alguno de sus compañeros. La primera vez que se realiza esta actividad en la explicación del juego se comentará que necesita apoyo. Si el juego se repite más veces, se puede recordar en las primeras ocasiones, después se debe fomentar que ellos mismos gestionen esta cuestión de la forma más normalizada y natural. Por ejemplo, que la alumna ciega pida ayuda ella misma o que algún compañero se ofrezca.

Dime un número (9 min): Cada equipo de 5 alumnos se sitúa formando una fila india separados a la distancia de un brazo. Los equipos se colocan uno al lado de otro a una distancia de 2 metros aproximadamente. Todos los alumnos deben estar al mismo nivel. Cada fila se numera del 1 al 5 (del principio al final). A continuación, el alumno encargado de dirigir el juego dirá un número del 1 al 5, y los alumnos de cada equipo que lo tengan deberán salir de la fila por su derecha, dar una vuelta completa a su fila y volver a su sitio. El primero que llegue consigue un punto para su equipo. Al igual que el juego *Dime dónde voy*, la alumna ciega necesitará apoyo, que gestionarán entre todos. En este caso, el desplazamiento de los alumnos sin discapacidad motriz puede ser a la pata coja, para estar todos en igualdad de condiciones.

¿He llegado ya? (5 min): Todos los alumnos con los ojos tapados parten desde una línea y deben quedarse lo más cerca posible de un punto previamente determinado. El alumno encargado de dirigir el juego deberá dar unas instrucciones generales para llegar al lugar indicado.

Onciño y el viento (7 min): Se designa de forma consensuada a un jugador como Onciño, y a otro como «el viento». Los demás jugadores se dispersan por el espacio de juego. Todos los jugadores escapan del *viento*, porque si los toca los dejará petrificados. Onciño es el único que, al tocarlos, los salva y les permite moverse. El jugador que es designado *viento* deberá mover la pelota sonora muy fuerte para que el resto de jugadores le oigan y puedan huir de él. Cuando algún jugador sea tocado por el viento, deberá quedarse quieto y llamar a Onciño para que pueda salvarlo. Al igual que en los juegos *Dime dónde voy* y *Dime un número*, la alumna ciega necesitará apoyo que gestionarán entre todos.

El arca de Onciño (10 min): Cada pareja elige el sonido de un animal y se desplaza por el espacio imitando el sonido y su forma de desplazamiento (pata coja, de la mano...). Con el antifaz puesto, se dispersan por el espacio. A la señal del alumno encargado de dirigir el juego, los miembros de cada pareja deben localizarse. Una vez se localicen, deben ir juntos a un lugar determinado que previamente se ha designado como ONCE, donde se encuentra el alumno encargado de los turnos/organización del juego.

Ponte en el lugar de Onciño (7 min): El alumnado se reparte por el aula/patio/salón de actos en parejas. Uno de ellos se pone el antifaz, mientras el otro crea una figura con todo su cuerpo. Entonces, cuando la figura está lista, el que tiene

el antifaz puesto debe averiguar, a través del tacto, cómo es la figura, con todos sus detalles. Una vez que la tiene «representada», se ubica en la misma posición. Después, el alumno se quitará el antifaz y cotejará con su pareja si la figura está correcta. Luego, se cambian de rol.

Encuentra tus zapatos (15 min): Se forman grupos de 3 alumnos. Todos los jugadores deberán quitarse uno de sus zapatos y dejarlo en el lugar indicado previamente. Después, se podrán los antifaces. El alumno encargado de los turnos/organización del juego revolverá todos los zapatos. Cuando suene la señal, cada jugador deberá ir en busca de su zapato y ponérselo correctamente. Cuando vuelva a sonar la señal, pasado un tiempo prudencial, se quitarán los antifaces y mirarán cómo está el calzado de su equipo.

El terremoto (10 min): Se forman grupos de 3 alumnos. El alumno encargado de la organización/turnos familiariza a los participantes en el espacio yendo de un lugar a otro y diciendo: «Aquí están las sillas, aquí el encerado, aquí el corcho, aquí la puerta de salida, por aquí se va a los baños, por aquí se va al salón de actos, etc.». Posteriormente, irá nombrando los lugares identificados y los alumnos deberán girar sobre sí mismos hasta encarar el lugar y señalarlo. Se le darán tres vidas a cada equipo, que irán perdiendo a medida que se equivoquen. Al perder las tres vidas, se quedarán sentados donde estén. Gana el jugador que queda de pie. Si el alumno encargado de dirigir el juego da la consigna «terremoto», los jugadores darán tres vueltas sobre sí mismos. En este juego se incluyeron las ubicaciones más importantes del colegio para aprender a orientarse dentro del centro escolar. Cuando en el juego se les da la indicación de por dónde se va al salón de actos, el alumnado primero tiene que llegar a la puerta de salida del aula y, si lo consigue, una vez allí debe indicar la dirección ubicándose correctamente.

2.8.2. *Onciño palabras*

La inteligencia lingüístico-verbal es la capacidad de manejar eficazmente las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica y sus dimensiones prácticas.

A pesar de que el aprendizaje tradicional de la escuela en el ámbito de la lengua ha sido a través de la escritura y la lectura, en la actualidad, la necesidad de

desarrollar un buen nivel de comunicación oral, tan alto como el de la escrita, nos llevó a incluirla en las actividades, e incluso priorizar este aspecto del lenguaje. No se trata de enseñar a hablar, sino de desarrollar la capacidad de desenvolvernos en situaciones sociales más complicadas (diálogo entre iguales, debate de ideas, trabajar en equipo, hacer una pregunta de la forma adecuada al contexto, escucha activa, interpretar intenciones de la persona que está hablando, etc.). Así, en este apartado recogimos juegos con palabras y letras, pero también juegos tradicionales, de ingenio y de habilidad, conectando los aprendizajes gramaticales con el trabajo de la expresión. En este tipo de juegos, la alumna con discapacidad visual se desenvolvió con mucha soltura.

Materiales: Para la realización del juego «Ahorcado», que llamamos *Onciño palabras*, se realizó una adaptación del tablero con cartulinas, pegatinas y velcro adhesivo. También se usó una pelota sonora en otros juegos.

Lugar y tiempo: Algunos de estos juegos se realizaron durante el recreo, dentro del aula en días lluviosos o en el patio del colegio en pequeños grupos, pero también en el salón de actos.

Estos fueron algunos de los juegos tradicionales propuestos por el alumnado y el profesorado que podemos incluir en este apartado:

Onciño se vuelve loco (7 min): Un jugador será elegido para ser Onciño. Este dará órdenes a los demás alumnos, y ellos deberán hacer lo contrario que Onciño dice. Si Onciño dice: «Sentaos», deberán ponerse de pie. Si dice: «Reíros», todos tendrán que llorar; si manda «Caminad», tendrán que estar quietos... Onciño será reemplazado por alguien que falle y le obedezca.

Palabras encadenadas (10 min): Organizamos el orden del juego, consensuamos quién juega primero y, una vez que sepamos nuestro turno de palabra, podemos empezar a jugar. El primer jugador dice una palabra cualquiera y el jugador que le sigue debe decir una palabra que comience con la última sílaba o letra de la palabra anterior. La idea es no repetir las palabras ya dichas.

Dime qué es (10 min): Se forman grupos de 3 alumnos. Se coge una caja y se guardan muchos objetos diferentes sin que lo vea ninguno de los participantes. Todos los alumnos se tapan los ojos con antifaces. Se va pasando la caja de uno en uno a los participantes. El primero debe mirar el objeto y decir una cualidad, el siguiente

debe decir lo que piensa que puede ser antes de verlo. Si acierta, sigue intentando identificar objetos y seguimos el juego empezando por este alumno, que debe tratar de identificar otro objeto diciendo otra cualidad para que el siguiente intente adivinarlo, y así sucesivamente. El objetivo del juego es desarrollar el sentido del tacto y aplicar conocimientos lingüísticos.

Tierra, agua, aire o fuego (7 min): En este juego, un jugador será el juez y tendrá que situarse en el centro de un círculo formado por todos los participantes y portar un balón sonoro. A partir de ese momento, el alumno que posee la pelota deberá dejarla rodar por el suelo hacia alguno de los demás jugadores, mientras grita «tierra», «aire», «fuego» o «agua»:

- Si grita «tierra», el alumno que reciba la pelota deberá mencionar algún animal que viva en la tierra.
- Si grita «agua», el alumno que reciba la pelota deberá mencionar el nombre de algún pez.
- Si grita «fuego», el alumno que reciba la pelota deberá mencionar el nombre de algún objeto que pueda resistir el fuego.
- Si grita «aire», el alumno que reciba la pelota deberá mencionar el nombre de algún ave.

En el caso de que pasen 5 segundos y el jugador no haya contestado o su respuesta sea errónea, quedará eliminado y tendrá que hacer de juez.

Onciño palabras (20 min): Este juego es una adaptación del juego del ahorcado, como se puede ver en la Figura 11. La persona encargada de dibujar a Onciño elige una palabra, y se dibujan en el encerado tantas líneas como letras tenga dicha palabra. Los demás alumnos, por turnos, van diciendo las letras que contiene la palabra. Cuando una letra es correcta, el encargado de dibujar a Onciño pone las letras en el lugar que corresponde. Cuando se falla una letra, se escribe a un lado y se hace el primer trazo del dibujo del Onciño. Si los alumnos consiguen acertar la palabra antes de que se complete el dibujo, ganan el juego. Se juega simultáneamente en el tablero y en el encerado.

Figura 11. El ahorcado



Pasapalabra (40 min): Para este juego se elaboró un rosco de *Pasapalabra* con las letras en braille y en tinta. Estas fueron las fases del juego:

1. Se divide la clase en dos equipos: Amarillo y Verde.
2. Se designa a dos alumnos que cronometren el tiempo de cada equipo y a otros dos para que lean las definiciones de cada equipo (Figura 12).

Figura 12. Roles del alumnado que participa en el juego *Pasapalabra*



RIVAS, S. (2017). Todos juntos hacia la inclusión: jugando con Onciño. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 8-41.

3. Los equipos deberán acertar 29 palabras relacionadas con el tema propuesto en el tiempo asignado.

Los lectores leerán una definición corta correspondiente a cada una de ellas. Antes de leer la definición, el lector debe decir por qué letra empieza o qué letra contiene. Por ejemplo: «Empieza por Z» o «Contiene la R» y, seguidamente, leerá la definición correspondiente. Las palabras se irán sucediendo en orden alfabético.

4. Se pone el cronómetro en marcha. El equipo Amarillo empezará a adivinar las palabras que corresponden a las definiciones. Cuando fallen o pidan una pausa se debe detener el cronómetro. Para pedir pausa deben decir *Pasapalabra*. El turno pasa al equipo Verde y se repite el proceso. El equipo Amarillo retomará el turno a partir de la palabra en que se detuvo y se reanuda el cómputo del tiempo.
5. Los turnos se irán intercambiando hasta que cada equipo agote su tiempo.
6. El equipo que acierte todas las palabras será el ganador. De no ser así, ganará el equipo que más palabras haya acertado. En el caso de que ambos equipos acierten el mismo número de palabras, ganará el que menos fallos haya cometido.

2.8.3. *Onciño canta*

La inteligencia musical es la capacidad para escuchar, cantar, componer y tocar instrumentos. Se define como la capacidad para discriminar, observar y distinguir los elementos musicales, incluyendo la sensibilización y reproducción del timbre, tono y ritmo.

Gardner (1995) manifiesta la importancia de la música, pues la inteligencia musical está relacionada con el desarrollo integral del alumnado, ayudando al desarrollo del resto de inteligencias. Todas ellas trabajan en armonía, y cualquier acción mínimamente compleja implica la utilización de varias inteligencias.

Materiales: Para la práctica de esta actividad, se elaboraron tres galones de premio de fieltro, flores de papel, cartelería y 26 diplomas para todos los participantes, impresos en papel y con un lazo verde (Figura 13). Asimismo, fue necesario material audiovisual (micrófonos, pantalla, ordenador, equipo de música...).

Figura 13. Final Onciño canta



Lugar y tiempo: Esta actividad se organizó en el salón de actos del colegio en horas de clase.

Onciño canta (50 min):

- En las primeras sesiones, el alumnado elige las canciones y se establecen unas reglas de juego entre todos.
- Se reparte la clase en grupos: cantantes, bailarines, jurados y organizadores (Figura 14).

Figura 14. Diferentes roles en *Onciño canta*



RIVAS, S. (2017). Todos juntos hacia la inclusión: jugando con Onciño. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 8-41.

- Se realizan varias sesiones en las que se ensayan pruebas de sonido, el uso del micrófono, la modulación de la voz, la memorización de la canción...
- Se decide, entre todo el alumnado, organizar una final en la que participará toda la clase.

2.8.4. Otros juegos en el aula: juegos de mesa

Esta categoría combina la espontaneidad del juego con el cumplimiento de las reglas que conlleva. Tienen una función esencialmente social, estimulan la participación y favorecen el disfrute del proceso sobre los resultados. Los juegos de mesa también fomentan la concentración, el desarrollo cognitivo, la capacidad de asociación y la agilidad mental, la aceptación de las reglas, la resolución de problemas, las habilidades sociales, la participación, la constancia, el juego en equipo y la autonomía. En este tipo de juegos también fue necesario un trabajo previo con la alumna con discapacidad visual, para que, cuando se presentase el juego al grupo, ella pudiese participar sin una gran desventaja inicial. Se pensó en este juego por si en algún momento el alumnado que decidía espontáneamente jugar en el recreo con la alumna ciega era muy reducido. Nunca se dio esta circunstancia, por lo el grupo de alumnos se organizó en equipos para jugar a juegos de mesa.

Tres en raya: Se realizó una adaptación en fieltro del juego de las tres en raya, como se puede ver en la Figura 15. El alumnado se organizó en parejas: perrito y huesito. Colocaban sus figuras en los espacios de un tablero de 3×3 alternadamente. El jugador resulta ganador cuando consigue formar con sus símbolos una línea de tres: la línea puede ser horizontal, vertical o diagonal.

Figura 15. Juego de las tres en raya hecho a mano



3. Resultados

La experiencia educativa con la alumna ciega y sus compañeros de aula aportó varios resultados muy positivos, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Entre los primeros, se pueden señalar los siguientes:

- Un elevado número de beneficiarios, ya que, finalmente, participaron los 26 alumnos que formaban parte del aula de la alumna ciega y otros compañeros de Educación Primaria, con una participación media de más de 20 de ellos en las actividades organizadas en el patio durante los recreos.
- El incremento considerable de la práctica de otros juegos diferentes al fútbol entre los niños, al haber incorporado juegos y actividades alternativos y de carácter mixto.
- Se logró que aproximadamente el 10 % de la clase apoyara a la alumna ciega en actividades de la vida diaria en el aula (lectura, selección de libros de texto...) gracias a los conocimientos adquiridos en braille.

Las mejoras de carácter cualitativo han sido las siguientes:

- La mejora del clima de convivencia, que, especialmente, se percibió en la reducción de los conflictos durante el tiempo de recreo.
- La normalización de la participación en las actividades del alumnado con necesidades educativas especiales.
- La generalización de un ambiente de libertad, alegría, respeto y convivencia en el recreo y el aula.

Gracias a esta experiencia educativa, se han transformado el tiempo del recreo y del aula en un espacio educativo, en el que la realización de diversas actividades cooperativas y la convivencia del alumnado han supuesto variadas oportunidades, no solo de juego, sino de aprendizaje, socialización e inclusión. Todo esto se ha logrado en un ambiente de colaboración que facilitó la difusión de los valores de aceptación y de respeto por las diferencias entre el alumnado.

4. Conclusiones

En esta experiencia conseguimos, por medio del aprendizaje cooperativo (como base de la metodología y organización de aula), que el alumnado aprendiera en el mismo contexto, con su esfuerzo individual y a través del trabajo en grupo. Además, desarrollamos:

- La adquisición de habilidades sociales y comunicativas.
- La atención a la diversidad.
- La cultura de colaboración entre iguales.
- El desarrollo de la competencia comunicativa.
- La gestión eficaz del tiempo, del trabajo y del aprendizaje.
- La interacción social que potencia el aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo en esta experiencia educativa se ha presentado como una de las herramientas que ponen en marcha y desarrollan la transmisión de valores (respeto, tolerancia, solidaridad, empatía y aceptación a las diferencias), indispensables para la vida en sociedad, una sociedad diversa en cuanto a culturas, aptitudes y creencias.

La base del aprendizaje cooperativo son los agrupamientos del alumnado, que, en esta experiencia educativa, generaron resultados diferentes.

Los primeros grupos esporádicos que participaron en las actividades de los recreos sirvieron para crear un clima positivo de trabajo en equipo. Los miembros de estos primeros equipos desarrollan, con el paso de los meses, las habilidades sociales básicas en su conjunto (respetar el turno de palabra, pedir y dar ayuda, cuidar el tono de voz, animar a sus compañeros, argumentar el punto de vista propio, aceptar el punto de vista de los demás, ponerse en el lugar de otro...). Los miembros de estos grupos esporádicos interactúan, hablan antes de hacer una actividad, se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de hacerla, se ayudan entre ellos (piden ayuda, si la necesitan; prestan ayuda, si alguien se la pide...), se alientan, se animan mutuamente si alguien no se ve capaz de hacer un juego, o si está desanimado...

Hemos podido comprobar que los equipos de aprendizaje esporádicos van evolucionando hacia equipos estables que funcionan muy bien cuando se trata de grupos muy cohesionados, en los cuales los alumnos, en su conjunto, son amigos, aunque unos lo sean más que otros. Llevan mucho tiempo juntos y se han ido creando, entre ellos, con el paso de los años, fuertes lazos de amistad.

En esta experiencia educativa demostramos que una discapacidad física o visual no imposibilita el desarrollo pleno de otras capacidades. Pero, además, tener otras capacidades (musicales, creativas...) y poder desarrollarlas ayuda a que allí donde tienen dificultades, surjan avances y mejoras, y que aquellos temas o conceptos que puedan resistirse más en el aprendizaje, se logren con la aproximación desde las capacidades más que desde las limitaciones.

Figura 16. Actuación de la alumna ciega en *Onciño canta*



La realización de estas actividades generó efectos positivos en el alumnado. En el plano socioafectivo, a través de esta experiencia educativa se desarrolla la capacidad de integración, relación y participación con los compañeros y con los adultos de forma lúdica. En la parte afectiva, el alumnado experimenta emociones, sentimientos, espontaneidad, fortalece la autoestima, es un medio de motivación y descubre un nuevo medio para expresarse y comunicarse. En lo que respecta al plano psicomotor, las actividades permiten el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa, la autonomía, la orientación, el conocimiento del propio cuerpo y el descubrimiento de las posibilidades sonoras y motoras del mismo.

Asimismo nos parece importante que en estas actividades tengamos una mascota, Onciño, una imagen visual que refleja los valores de marca de la ONCE. Los diseños, los colores, el sentimiento de pertenencia a una comunidad, la creación de mascotas o personajes de ficción son herramientas que hoy se utilizan en el *kids marketing*. De esta forma, se coloca al niño en el centro del mensaje para conseguir un objetivo, el cual puede ser muy diverso: atraer a un lugar concreto al *target* familiar (terminal punto de venta del cupón de la ONCE), influir en la elección de un producto y que ese producto te acompañe el resto de tu vida, etc.

En resumen, el aprendizaje cooperativo favorece la convivencia desde la aceptación de las diferencias, siendo una poderosa herramienta de integración, comprensión e inclusión de la alumna ciega, además de una metodología que trata de garantizar un aprendizaje de calidad.

En relación con todo lo expuesto anteriormente, se entiende que, mediante esta experiencia educativa, se contribuirá no solo a la formación integral del alumnado y, consecuentemente, a su desarrollo social y personal, sino también a la existencia de una adecuada convivencia escolar. Educar las relaciones interpersonales en Primaria tiene la ventaja de prevenir el desarrollo de problemas que puedan aparecer más tarde, durante la Secundaria Obligatoria. Asimismo, se trata de una experiencia educativa fácilmente trasladable a otros centros, dado que necesita pocos recursos económicos y humanos.

5. Referencias bibliográficas

CABALLO, V. E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. En: V. E. CABALLO (comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conductas*. Madrid: Siglo XXI.

CABALLO, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

GARDNER, H. (1995). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

PIAGET, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.

PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.

SULLIVAN, H. S. (1959). *La teoría interpersonal de la Psiquiatría*. Traducción de Federico López Cruz del original de 1953, *The interpersonal theory of Psychiatry* (Nueva York: Norton). Buenos Aires: Psique.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* [formato PDF]. Ginebra: Unesco.

RIVAS, S. (2017). Todos juntos hacia la inclusión: jugando con Onciño. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 8-41.